



**GYERMEKNEVELÉS  
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT  
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION**

*2026. 14. évfolyam 2. szám*

# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*Gyermek az időben*



### Főszerkesztő

Klein Ágnes

### Vendégszerkesztő

Aggné Pirka Veronika és Kéri Katalin

### Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Svraka Bernadett

### Tudományos testület

Jörg Meier, Edina Haslauer, Maria Kokai, Malgorzata Swider

### Rovatvezetők

*Tanulmány:* Csikos Csaba, Józsa Krisztián

*Műhely:* Nyitrai Ágnes

*Határtalan:* Pintér Krekity Valéria, Pálfi Sándor

*Szemle:* Gombos Norbert

### A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária, Endrődy Orsolya, Kéri Katalin, Kolosai Nedda,

N. Kollár Katalin, F. Lassú Zsuzsa, Lénárd András,,

Perlusz Andrea, Podráczky Judit, Peter Sherwood, Szabolcs Éva

### Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

### Olvasószerkesztő

Antóni Judit

### Borítótér

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Folyóiratunkat 2022-től az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanító- és Óvóképző Kar

# Tartalomjegyzék

|   |   |
|---|---|
| <b>Aggné Pirka Veronika – Klein Ágnes</b> |   |
| Előszó .....                              | 5 |

## TEMATIKUS TANULMÁNYOK

|   |    |
|---|----|
| <b>Kéri Katalin</b>   |    |
| A gyermek és az idő – interdiszciplináris metszetek .....   | 10 |
| <b>Révész József – Révészné Pálfi Krisztina</b>   |    |
| Időorientáció és napirend a 18–19. századi magyar arisztokrata<br>gyermeknevelésben.....                                      | 20 |
| <b>Golyán Szilvia</b>   |    |
| Az óvoda európai eszmetörténeti előzményei<br>és magyarországi intézményesülése a 18–19. században .....                      | 29 |
| <b>Halvax Julianna</b>  |    |
| Tér és hatalom az iskolában: a ClassDojo mint digitális társadalmi tér .....  | 50 |
| <b>Gilányi Magdolna</b>   |    |
| Emlékezet és irodalom az informális tanulási térben .....   | 68 |
| <b>Ács-Kurucz Mariann – Finta Ildikó – Timár Marietta</b>   |    |
| Az olvasás-előkészítés támogatása padlórobot segítségével<br>az óvodai gyakorlat tükrében.....                                | 78 |
| <b>Bencsikné Molnár Réka – Orbán Dóra</b>   |    |
| Mit látnak a felnőttek? Szülői és kisgyermeknevelői tapasztalatok<br>a bölcsődés gyermekek digitális eszközhasználatáról..... | 95 |

## TANULMÁNYOK

|  |     |
|--|-----|
| <b>Dúzs Miklós</b>   |     |
| A hagyományos kínai és japán tudásátadásról mint<br>az archaikus tanítás utolsó képviselőjéről ..... | 141 |
| <b>Kajdi Alexandra – Tóthné Mangó Csilla – Seregély Lilla – Sztatzker Luca</b>                       |     |
| Egy külföldi háttérű óvodások körében végzett szókincsvizsgálat tanulságai.....                      | 161 |
| <b>Farkas Simon – Gál Franciska</b>  |     |
| A mese és rajzfilm hatása az óvodások gondolkodására.....  | 183 |

## MŰHELY

### Balog Beáta

Mitől jó ma egy óvoda? Vezetői szerep,  
pedagógusminőség és szülői döntések az óvodaválasztásban ..... 212

### Szukob Nóra – Pintér Henriett – Gál Franciska

A korai intervenció gyermekújtjai és szakszolgálati gyakorlata:  
műhelytanulmány egy szakértői interjú alapján ..... 223

### Bolláné Czipták Nikoletta – Galán Anita

Egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű kistelepülés  
óvodásainak IKT-használata..... 244

### Pajorné Kugelbauer Ida

Ez nem csak egy feladat! – Óvodapedagógus hallgatók  
vizuális alkotóműhelye az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán ..... 269

### Szabadi Magdolna – Rádi Orsolya Márta – Lochan Rijal

A nyelvi és zenei nevelés kulturális sajátosságai nepáli  
és magyarországi gyakorló iskolákban ..... 289

### Réta Georgina Csákvári-Lambert

Die Konzeption einer Kinderzeitung zur Vertiefung  
der ungarndeutschen Kultur ..... 300

## SZEMLE

### Faluhelyi Bianka

Kovács, Tibor Attila (2026): Funkcionális nyelvszemlélet, szemantikai  
tudatosság fejlesztése alsó tagozaton – A jelentésközpontú nyelvléírás  
elméleti és gyakorlati kerete nyelvtankönyvek, illetve pedagógusok  
vonatkozásában..... 323

### Baranyai Alexandra

Müller Márta (2026): Magyarországi németek nyelvi önéletrajzaik  
tükrében. Nyelvelsajátítás, kétnyelvűség, nyelvi tapasztalatok,  
autonoetikus nyelvi tudás. L'Harmattan Kiadó, Budapest..... 326

### Erika Andrea Katók-Rest

Manz, Alfred – Szauter, Theresia – Szigriszt, Adrienn  
– Werner, Gábor (2025): Empfehlungen zum Sprachgebrauch  
in ungarndeutschen Bildungseinrichtungen, Organisationen  
und Familien. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest..... 330

### Halvax Julianna – Maximovics Veronika

Konferenciabeszámoló: A képzés és gyakorlat metszéspontjai  
– reflexiók a 19. Képzés és Gyakorlat  
Nemzetközi Neveléstudományi Konferenciáról..... 334



## Előszó

*Agné Pirka Veronika – Klein Ágnes*

A *Gyermek az időben* című tematikus folyóiratszám annak a felismerésnek a jegyében született meg, hogy a gyermekkor nem időtlen, változatlan állapot, hanem történeti, társadalmi és kulturális összefüggésekben formálódó tapasztalat. A gyermek – miközben biológiai értelemben az emberi életút állandó szakasza – mindig egy adott kor elvárásai, normái, tudásformái és hatalmi viszonyai között válik azzá, akinek látjuk, és akinek önmagát megélheti. A kötet tanulmányai ezt a sokrétű beágyazottságot igyekeznek feltárni, különböző tudományterületek nézőpontjából, az idő dimenzióját középpontba állítva.

A történeti távlat különösen termékenynek bizonyul a gyermekről alkotott fogalmaink újragondolásában. Az egyes korszakok gyermekképei – a hiány lényének, a nevelés tárgyának, a remény hordozójának vagy éppen autonóm személynek a képei – nemcsak a gyermekekről, hanem a felnőtt társadalomról is sokat elárulnak. A nevelési eszmények, jogi státuszok, családi szerepek, oktatási gyakorlatok és narratív reprezentációk változásai mind azt mutatják, hogy a gyermekkor értelmezése szoros kapcsolatban áll azzal, miként viszonyul egy közösség a múlthoz, a jelen kihívásaihoz és a jövő lehetőségeihez.

A kötet szerzői különböző módszertani és elméleti megközelítésekkel vizsgálják a „gyermek az időben” kérdését. A történettudomány, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia, gyógypedagógia, valamint az irodalom- és kultúratudomány metszéspontjain mozgó írások nem egyetlen, lezárt narratívát kínálnak, hanem párbeszédre hívják az olvasót. A gyermek itt nem pusztán kutatási objektumként jelenik meg, hanem olyan szereplőként, akinek tapasztalatai, hangjai és reprezentációi – még ha töredékesen is – rekonstruálhatók és értelmezhetők.

A lapszám nyitótanulmánya Kéri Katalin „*A gyermek és az idő – interdiszciplináris metszetek*” a gyermeki fejlődésben a „szubjektív idő”-t és a „személyes idő”-t értelmezési keretben helyezi el. A szerző jelzi, hogy az idő fogalmának értelmezése történetiségében és tudományterületek szempontjából is sokszínű képet mutat. A gyermek és az idő témájának összefüggésében rámutat arra, hogy tudományos szempontból fontos figyelembe venni a különböző tudományterületek (például pedagógiai antropológia, idegtudomány, szociológia, történetfilozófia, konduktív pedagógia) értelmezését. Közben pedig a pedagógia tudományának figyelni kell arra, hogy egyensúlyt

teremtsen a gyermekkor belső ritmusa és az objektív időstruktúrák között. A gyermekek számára az, hogyan élük meg az időt, meghatározza életükben a világhoz kapcsolódó attitűdjüket.

A történettudomány területét érintő neveléstudományi tanulmány Révész József és Révészné Pálfi Krisztina írásában a 19. századi magyar arisztokrata gyermeknevelés időrendjének tárgyalása kerül a fókuszba. A kvalitatív forráselemzésre épülő írás szerzői konklúzióként megfogalmazzák, hogy az arisztokrata gyermekek életében a mindennapokra jellemző egységek normatív rendként jelentek meg és a napszakos blokkok rekonstruálását választották.

A „gyermek az időben” kérdését pedagógiatörténeti írásában Golyán Szilvia az intézményes nevelés keretei között tárja fel. Tanulmányában nemcsak a koragyermekkorai intézményes nevelés európai előzményeit, hanem annak hazai recepciója is bemutatja. A szerző arra az összefüggésre mutat rá, hogy az első hazai kisdedóvó létrejötté (1828. Brunsvik Teréz) már megadta a kisgyermekkor számára az intézményes nevelés első időkeretét az iskola előtt, az első intézmények pedagógiai gyakorlata az elemi iskolai oktatás mintájára épült.

A lapszám tematikus íve ezt követően a 21. század aktuális digitális pedagógiai és módszertani kérdései felé fordul. Halvax Julianna a gyakorlati pedagógiát érintő munkájában a ClassDojo keretrendszerét és funkcióját vizsgálta iskolai térben. A ClassDojo digitális társadalmi térként fegyelmző és támogató funkciókat egyaránt betölt, a kutatás interpretálja azt a jelenséget, hogy az egyik legfontosabb funkciója az adott kutatási kontextusban a kommunikáció. A digitális pedagógia területén maradvá, a padlórobot olvasás-előkészítés támogatását mutatja be az óvodai nevelésben Ács-Kurucz Mariann, Finta Ildikó és Timár Marietta. A pilotmegfigyelés bemutatásának célja egyrészt, miként hathat a padlórobot óvodai alkalmazása a gyermekek fejlődésére, másrészt elméleti kiindulópontként szolgáljon egy empirikus kutatáshoz. A digitális eszközhasználatot vizsgálja bölcsődés korú gyermekek körében szülői narratívából Bencsikné Molnár Réka és Orbán Dóra. A terepkutatás komplex módon méri fel egyrészt az érintett intézménybe járó gyermekek szüleinek tapasztalatait, másrészt a kisgyermeknevelők reflexióit a kora gyermekkorai digitális eszközhasználatról. Következtetésként megállapítják a szerzők, hogy az eszközhasználat megítélése alapvetően ambivalens, ám a hatékony alkalmazás elengedhetetlen feltétele a tudatos szülői felügyelet. Bolláné Czipták Nikoletta és Galán Anita tanulmányában szintén az IKT-eszközök használatát kutatja óvodáskorúak körében kvalitatív kutatással szülői és óvodapedagógusi nézőpontból. Kutatásuk szociológiai szempontból is felkelti az érdeklődést, mert Szabolcs-Szatmár vármegyei hátrányos helyzetű település adja a kutatás helyszínét, ahol kevés a munkalehetőség, így magasabb a munkanélküliek aránya. Kutatási eredményük rámutat arra, hogy az adott vizsgálati kontextusban a gyermekek folyamatosan használják az IKT-eszközöket családi környezetben szabadidő töltésére, azonban jelezték azt is, hogy a digitális tartalmak fogyasztásának negatív hatásai lehetnek a gyermekek fejlődésében.

A módszertani beágyazottság mellett irodalom- és kultúratudomány metszéspontjában helyezkedik el Gilányi Magdolna Zágoni Balázs ifjúsági regényének tanórai kereten túli feldolgozása. A kvalitatív kutatásra (eset tanulmány) alapozott eredmények alapján a szerző olyan átvehető módszertani modellt nyújt, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy informális tanulási keretben támogassa a holokausz témájának feldolgozását.

Dúzs Miklós filozófiai távlatban tárgyalja a hagyományos kelet-ázsiai társadalmak tudásátadásának jellemzőit, archaikus vonásait. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes lenne megfontolni az ábrázolt tudásátadás néhány elemének alkalmazását a mai oktatási gyakorlatban.

A lapszám Tematikus műhely rovatában tovább folytatódik az elméleti és módszertani megközelítések sokszínűsége. Balog Beáta tanulmányában arra vállalkozik, hogy bemutassa azokat a szakmai szempontokat, amelyek az „elég jó óvoda” jellemzői. A szerző egyéni tapasztalatai és a szakirodalmi áttekintés alapján megállapítja, hogy a „jó óvoda” ismérve a szakmai és személyes hitelességet biztosító humán erőforrás.

Farkas Simon és Gál Franciska vegyes módszert alkalmazó kutatásában összehasonlítja a mese és a rajzfilm gondolkodási műveletekre gyakorolt hatását. Óvodai környezetben, tipikus fejlődésű gyermekek esetében vizsgálták Czukás István Pom Pom meséire és Sajdik Ferenc rajzfilm adaptációira kidolgozott gondolkodási művelet-feladat megoldásokat. Kutatásuk konklúziója, hogy nem mutatható ki szignifikáns különbség a gyermekek megoldásaiban mese hallgatás, illetve rajzfilm nézés esetén.

A korai intervenció értelmezési keretét árnyalja Szukob Nóra, Pintér Henriett és Gál Franciska tanulmánya, amelyben ábrázolják a fogalmi keretet és a gyakorlati megvalósulást. A neveléstudomány, gyógypedagógia és konduktív pedagógia metszéspontjában lévő téma vizsgálata során problémakörökbe sorolták be az elméleti ismereteket és a gyakorlati tapasztalatot. A szerzők szerint eltérés mutatható ki a szülők támogatása terén, a szakemberek együttműködése között, az ellátáshoz való hozzáférés intézményenként változik és túlterheltség jelentkezik a gyermekek és intézmények részéről is.

Pajorné Kugelbauer Ida tanulmányában konkrét tantárgypedagógiai innovációt mutat be. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola óvodapedagógus hallgatóinak vizuális alkotóműhelyében élménypedagógiai módszer alkalmazásával vizsgálja a gyakorlati képzés alkotófolyamatát. A hároméves folyamat eredményeképpen a hallgatói kompetenciák a vizuális nevelés, reflektív gondolkodás és pozitív önértékelés területén fejlődtek.

Tantárgypedagógiai és pedagógiai antropológiai szempontból is figyelemfelkeltő Szabadi Magdolna, Rádi Orsolya és Lochan Rijal közös tanulmánya, amely a zenei nevelés kulturális és nyelvi jellemzőit vizsgálja magyarországi és nepáli gyakorló iskolában. Munkájukban elméleti megközelítést alkalmaznak, és a helyi tanterv adott, helyi pedagógiai kontextusnak megfelelő értelmezési keretét ábrázolják. Kutatásuk fókuszában rámutatnak a zenei nevelés közös pedagógiai szempontjaira.

A lapszámban Halvax Julianna és Maximovics Veronika számol be a 19. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia céljáról, tudományos jelentőségéről, a bemutatott előadások multidiszciplináris jellegéről.

Különös jelentősége van e kérdéseknek a jelenkor perspektívájából szemlélve. A globalizáció, a digitalizáció, a társadalmi egyenlőtlenségek és a felgyorsult időérzékelés korában a gyermekek időhöz való viszonya is átalakul. A múlt gyermekkorainak megértése nem nosztalgikus visszatekintést jelent, hanem olyan reflexív gyakorlatot, amely segít árnyaltabban látni a jelen dilemmáit és felelőségeit. Milyen időt adunk a gyermekeknek? Milyen jövőt képzelünk el számukra? És hogyan határozza meg a róluk való tudásunk a velük való bánásmódot?

A *Gyermek az időben* című folyóiratszám ezekre a kérdésekre nem végső választ kíván adni, hanem gondolkodási kereteket és értelmezési lehetőségeket kínál. Bízunk abban, hogy az itt közölt írások ösztönzően hatnak mindazokra, akik a gyermekkor kutatásával, a nevelés gyakorlatával vagy egyszerűen a gyermekekkel való együttélés mindennapi tapasztalatával foglalkoznak. A kötet célja, hogy hozzájáruljon ahhoz a folyamatosan alakuló diskurzushoz, amelyben a gyermek nem csupán „az időben”, hanem a közös gondolkodásunk középpontjában is helyet kap.

# **Tematikus tanulmányok**



# A gyermek és az idő – interdiszciplináris metszetek

*Kéri Katalin*<sup>1</sup>

## Absztrakt:

A tanulmány a gyermekkor és az időérzékelés sokrétű kapcsolatrendszerét vizsgálja, az időt nem csupán fizikai paraméterként, hanem biológiai és társadalmi konstrukcióként értelmezve. A szerző széles körű tudománytörténeti áttekintést nyújt, mely Newton és Einstein fizikai alapvetéseitől Stephen Hawking tudománynépszerűsítő munkásságán át a történettudomány strukturális időszemléletéig (Braudel, Koselleck, Spengler) ível. A dolgozat központi kérdése a „személyes idő” és a „szubjektív idő” mibenléte a gyermeki fejlődés tükrében. A tanulmány érinti az iskola „idővilágait”, szembeállítva a tanév ciklikusságát a lineáris előmenetellel. Külön rész foglalkozik a generációs elméletekkel (Mannheim, Strauss–Howe), valamint azok kortárs magyar képviselőivel, kritikusan ütköztetve ezeket a kategorizációkat a modern idegtudomány eredményeivel. Ez utóbbiak rámutatnak a gyermeki agy fejlődésének univerzális törvényszerűségeire, ugyanakkor egyediségére, amelyek felülírhatják a technológiai alapú, generációs sztereotípiákat. A szerző végül Pető András konduktív pedagógiáján keresztül mutatja be az idő és a ritmus gyakorlati, fejlesztő szerepét. A tanulmány konklúziója szerint a pedagógia felelőssége az objektív időstruktúrák és a gyermeki kor saját, belső ritmusa közötti egyensúly megeremtése.

## Kulcsszavak:

időfelfogás, relativitáselmélet, történeti idő, generációs elméletek, neurobiológia, iskola-idő, konduktív pedagógia

## Bevezetés

A gyermek és az idő kapcsolata nem csupán szubjektív élmény, hanem biológiai és társadalmi meghatározottságok metszéspontja is. A neurológia legfrissebb MRI-vizsgálatai mind pontosabban feltárják, hogyan változik a gyermeki agy az időérzékelés elsajátítása során, miközben a neveléstörténet és a szociológia arra mutat rá, hogy a felnőtt társadalom miként kényszeríti rá a múltban és a jelenben is a saját „időarcai” – például a fegyelmezett iskolai órarendeket és a generációs ciklusok elvárásait – a természetes gyermeki létezésre.

<sup>1</sup> Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; [keri.katalin@uni-sopron.hu](mailto:keri.katalin@uni-sopron.hu); 

Jelen tanulmány célja, hogy vázlatosan bemutassa azt az igen komplex hálózatot, ahol a kozmikus idő és a történelem nagy hullámai találkoznak a homokozóban önfeledt játékkal eltöltött délutánok vagy az iskolapadban megélt, rendszabályok közé szorított idő egészen más léptékével. Vizsgálódásunk során a fizikai alapvetésektől indulva, a történeti struktúrákon és a generációs váltások dinamikáján keresztül jutunk el a gyermeki agy működésének a vizsgálatát célul tűző kutatások rövid bemutatásáig. Ezzel a bevezető tanulmány-nal, és a folyóirat teljes tematikus számával annak az átgondolására serkentjük a kedves olvasót, hogy a technológiai gyorsulás és a változó időszervezetek korában miként alakul át a gyermekkori fogalma, a gyermekek időérzékelése, és hogyan segíthet a nevelés, a pedagógia abban, hogy az objektív óramutatók és a belső megélések között élhető egyensúlyt teremtsen a gyerekek számára.

### Mi az idő?

Az idő fogalmának értelmezésével, az idő jelölésével, időmérési, naptárké-szítési eljárások bemutatásával már az ókortól kezdve találkozhatunk az írott forrásokban és számos képi alkotáson és szóban hagyományozott történe-tekben is. Fontos hangsúlyozni, hogy az idővel kapcsolatos vizsgálatok egy jelentős része az időt mint társadalmi konstrukciót kutatja. Az idő értelme-zésének és az időszámításnak a sokfélesége nem csupán koronként, földrajzi területenként tapasztalható, hanem a különböző tudományok és a művésze-tek szempontjából is nagyok az eltérések az „idő” lényegének, észlelésének, mérésének és megélésének jellemzőit illetően. Ugyanez a változatosság meg-figyelhető egyéni szinten, az egyes emberek szubjektív idő-értelmezésénél is.

Augustinus, Newton, Leibniz, Heidegger, Kant, Bergson csupán néhány név abból az impozáns sorból, akik teológiai, természettudományos vagy fi-lozófiai műveikben kifejtették gondolataikat az idővel kapcsolatosan. Közü-lük Isaac Newton például úgy gondolkodott, hogy az idő a világmindenség szerkezetének fontos része és lineárisan halad, az események sorról sorra kö-vetik egymást, emiatt mérni is lehet: ez a „realista” vagy newtoni idő. Albert Einstein 1905-ben közzétett speciális, és az 1915-ös általános relativitáselmé-lete gyökeresen változtatta meg az időfelfogást. Az ő értelmezésében az idő a téridő dimenziója, és mint ilyen, relatív. Leírta a fénysebesség állandóságát és az ebből következő idődilatació fogalmát: a fény vákuumbeli sebessége ( $c$ ) minden megfigyelő számára azonos, függetlenül a fényforrás mozgásától. En-nek következménye, hogy az idő lassul (idődilatació), a hosszúság pedig nagy sebességnél összehúzódik, és a tömeg-energia ekvivalencia ( $E=mc^2$ ). Általános relativitáselmélete szerint pedig a gravitáció nem erő, hanem a tömeg és ene-rgia által görbített téridő, amely meghatározza a testek mozgását. Ennek köv-etkezménye, hogy a fény elhajlik a nagy tömegű testek közelében (gravitációs lencsehatás), az idő lassabban telik erős gravitációs térben, és léteznek fekete lyukak (Einstein, 1963). 1908-ban Minkowski volt az, aki a speciális relati-vitáselméletet matematikai formába öntötte a „Minkowski-tér” megalkotásával.

Gazda István összeállításában 2004-ben jelent meg egy fontos bibliográfia, amely azoknak az 1907 és 1915 között keletkezett hazai műveknek a könyvészeti adatait tartalmazza, amelyek segítségével bizonyítható, hogy Einstein 1905-ös elmélete milyen jelentős hatást gyakorolt a magyar gondolkodókra is (Gazda, 2004). A magyar Palágyi Menyhért (1859–1924) 1901-ben, Lipcsében tette közzé a *Neue Theorie des Raumes und der Zeit* című munkáját, ami magyarul csak 2010-ben látott napvilágot, *A tér és az idő új elmélete* címmel. (Palágyi, 1901, 2010) Palágyi akkor írt a tér és az idő egységéről, amikor a fizikusok többsége még megdönthetetlennek hitte Newton törvényeit. Ő filozófiai és matematikai alapokon jutott el a négydimenziós világképig, azt azonban még nem kapcsolta össze a fénysebesség állandóságával vagy a fizikai testek mozgásával úgy, ahogy Einstein tette 1905-ben.

A világban később további kutatók is sokat foglalkoztak az idővel, és több más, 20. századi tudós is meghatározó elméleteket, műveket alkotott, számos tudományos és tudománynépszerűsítő írásmű, könyv, tanulmány gyakori témája ez. A hazai palettáról a teljesség igénye nélkül említhetjük például Balázs Béla és szerzőtársai *Mi az idő?* című, 1980-as kiadású kötetét. Ki kell emelni a több mint 40 nyelvre lefordított, 25 milliónál több példányban elkelt, hazánkban is több kiadást megért művet, Stephen Hawking *Az idő rövid története* (eredeti címmel *A Brief History of Time*) című, angolul először 1988-ban, magyar fordításban első ízben 1989-ben kiadott könyvét, mely a szerző számára nem várt módon, világszerte nagyon sok ember figyelmét fordította az idő értelmezése felé. A könyvvel az volt Hawking célja, hogy a laikus olvasók számára is érthetővé tegye a modern fizika legmélyebb kérdéseit és az univerzum működését. A szerző művében végigvezeti az olvasót a tudománytörténet nagy felismerésein, Arisztotelésztől és Newtontól kezdve Einsteinen át a modern kvantummechanikáig. Vizsgálja az idő irányát (az időnyilakat), és azt, hogy miért csak a múltból a jövő felé érzékeljük az idő múlását. Kitér arra is, hogy lehetséges-e az időutazás (amire végül nemleges választ ad a fizika jelenlegi állása szerint).

Nem csupán a csillagászat, a fizika vagy a filozófia, hanem a történelemkutatás szempontjából is központi kérdés az „idő” fogalma, és ezen a kifejezésen korántsem érti ugyanazt minden, a múlttal foglalkozó kutató. Míg Hawking a fizikai időt kutatta, a történészeket az idő társadalmi és strukturális rétegei foglalkoztatják. Így a történeti, történetfilozófiai tudományterületen is számos mű született az idő értelmezéséről és szakaszolásáról. Az egyik legnagyobb fordulatot éppen az hozta, amikor elkezdtek nemcsak az éveket számolni, hanem a különböző „sebességű” folyamatokat is elemezni. Az egyes történetírói iskolák, irányzatok időfelfogásának árnyaltabb megismeréséhez segítséget adhat Leduc *A történészek és az idő. Elméletek, problémák, írásmódok* című munkája. Már egy jó évszázaddal ezelőtt, Oscar Spengler kétkötetes, eredetileg 1918-ban és 1922-ben megjelent, nagy visszhangot keltő művében, *A Nyugat alkonya* című könyvében a történelem nem lineáris folyamatként került leírásra, hanem mint élő organizmus, és a szerző úgy vélte, a kultúráknak – akárcsak az élőlényeknek

– van születésük, gyermekkoruk, felnőttkoruk és haláluk. Az időfelfogás, a történelemszemlélet formálódása szempontjából ugyancsak meghatározó hatást váltott ki Fernand Braudel *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában* című, Franciaországban eredetileg 1949-ben megjelent műve, amelyben az Annales-iskola egyik vezéregyéniségének számító szerző kidolgozta a háromszintű időszemléletet. Ebben a hosszú időtartam (*longue durée*) a szinte mozdulatlan idő. Ide tartoznak a földrajzi adottságok, az éghajlat és a lassan változó mentális struktúrák. A konjunkturális vagy társadalmi idő (*moyenne durée*) a gazdasági és demográfiai ciklusok (pl. 10, 20 vagy 50 éves hullámok) idejét jelzi. Az eseménytörténet, azaz a rövid vagy egyéni idő (*événementiel*) pedig a politikai események, csaták, királyok váltakozása, ez utóbbit Braudel csak „felszíni tajtéknak” nevezte. Braudel időfelfogásáról megkerülhetetlen munkákat készített Gyáni Gábor (lásd például 2010-es művét).

Más szerzők mellett, széleskörű hatása miatt, ugyancsak említést érdemel Nyikolaj Kondratyev és a „Kondratyev-ciklusok”. Bár ő közgazdász volt, az eredetileg oroszul, Moszkvában 1925-ben megjelent, *Большие циклы конъюнктуры* című tanulmányában kifejtett elmélete alapjaiban határozta meg a modern történeti gondolkodást. Azt kutatta, hogy a kapitalizmusban léteznek-e hosszú, 45–60 éves ciklusok, amelyeket egy-egy nagy technológiai áttörés (például a gőzgép, az elektromosság vagy az informatika) indít el. Ez az elmélet segítette a történészeknek is megérteni, miért követik egymást a válságok és fellendülések korszakai. Az említett szerzők mellett kétségkívül Reinhart Koselleck a modern történelemelmélet egyik legfontosabb alakja. Ő nem ciklusokban, hanem fogalmi változásokban gondolkodott. Az eredetileg 1979-ben Frankfurtban, németül megjelent művében bevezette a „tapasztalati tér” és a „várakozási horizont” fogalmát. Azt elemezte, hogyan gyorsult fel az időérzékelésünk a modern korban, és hogyan vált el egymástól a múlt tapasztalata és a jövőre vonatkozó remény. Az utóbbi években pedig egy olyan könyv került a figyelem középpontjába, amely ismét idő- és történeti ciklusokban ragadja meg a változások lényegét: William Strauss és Neil Howe 1997-es műve, a *The Fourth Turning* (A negyedik fordulat) egy provokatív történelmi elméletet vázol fel.

A személyes idő és a történelmi idő összevető értelmezése szempontjából jó kiindulást nyújthat a *Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület* egyik, 2003-ban rendezett konferenciája nyomán szerkesztett kötet (Mayer & Tilcsik, 2006). Hasonló tematikával közölt fontos tanulmányokat neves hazai történészek tollából a Fónagy Zoltán által 2016-ban szerkesztett „*Atyám megkívánta a pontosságot*”. *Ember és idő viszonya a történelemben* című könyv.

## A gyermek és az idő, gyermek az időben

Nagyon fontos, és a folyóirat mostani, tematikus összeállításának is egyik központi kérdése (a gyermekkor, a gyermeknevelés szempontjából) a „személyes

idő”, a „szubjektív idő” mibenléte. Kérdés továbbá az is, hogy a gyermek hogyan éli meg, miként érzékeli a saját idejét, milyen a napi ritmusa, az időérzékelése, a napirendje, az időbeosztása. Az idő antropológiai és pedagógiai antropológiai keretek között történt bemutatásával Magyarországon Németh András 2014-ben megjelent, *Emberi idővilágok – Pedagógiai megközelítések* című könyve foglalkozott legteljesebben, utalva számos hazai és külföldi, régebbi és újabb szerző műveire, összegző értékelést nyújtva a témával kapcsolatos legfontosabb kutatási eredményekről (Németh, 2014). Ő a könyve legelején a következőket írta a szubjektív időről: „A felnövekvő ember az idő észlelését – miként minden egyéb tudását – a számára adott kultúrába betagozódva sajátítja el, így az időhöz is kultúrájának szabályai szerint viszonyul. Születésével mintegy a végtelen időből kiszakítva »személyes tulajdonként« kapja meg saját életidejét, amely a különböző kultúrákban mind biológiai, mind pedig társadalmi szempontból eltérő módon jelenik meg.” (Németh, 2014, p. 7). Németh könyve alátámasztja, hogy a történeti kutatások is középpontba állíthatják a „gyermek és az idő” témáját: ezt vizsgáljuk, amikor azt kutatjuk, hogyan éltek a gyermekek különböző történelmi időszakokban, miként változott és milyen ma a gyermeki, tágabban az emberi élet szakaszolása. Az ember életének szakaszolásával, ezen belül a gyermekkor időszakának korszakokonként eltérő felosztásával szintén több kutató foglalkozott már. Ehhez példaként említhető a hazai szakirodalomból Szabó Péter *Élet- és időszemlélet a kora újkori Magyarországon. Városok és udvarok világa* című, 2011-es könyve. Ahogyan a történelem, úgy a gyermekkor és a felnőttkor szakaszolása is konstrukció. A történelmi korszakok meghatározásának problémáiról író belga történész, Eliane Gubin azt fejtette ki egy tanulmányában, hogy „A korszakolás megválasztása soha nem „semleges”: a kronológiai támpontok, amelyeket az osztályozás szükséges elemiként idéznek fel, lehetővé teszik egy érthető, racionális és koherens diskurzus felépítését egy előre meghatározott keretben. Az időtartamnak ez a modellezése nem veszélytelen, mivel a támpontként választott pillanatok válnak egy társadalom alapvető ritmusává, pontosan úgy, ahogyan leírni szándékozzuk azt. A periodizáció megválasztása bizonyos típusú események kiemelését vonja maga után, és ezzel egyidejűleg (*ipso facto*) másokat háttérbe szorít.” (Gubin, 2007, p. 65). Ez a gyermekkor szakaszhatárainak a megállapítása esetében is elgondolkodásra késztet, hiszen egyrészt így érthetőbbé válik, hogy különböző szerzők más-más korokban és földrajzi helyszíneken miért szakaszolták eltérő módon a gyermekkort, másrészt pedig rávilágít arra, hogy egy modell – legyen bármilyen komplex – sohasem használható általános érvénnyel, nem használható minden egyes gyermekre vetítve.

Németh András fent említett könyve 8. fejezetében – részletes szakirodalmi adatbázisra támaszkodva – *A pedagógia és az iskola idővilágai* címmel adott átfogó bemutatást a „gyermek és az idő” tématerülethez kapcsolódóan (Németh, 2012, pp. 121–157). A témával több más hazai szerző is foglalkozott, akik közül többen (pl. Meleg, 2006) a magyar származású belgiumi kutató, Rezsőházy Rudolf időtipológiáját használták kiindulásként. Rezső-

házy szerint az iskola nem csak egy épület, hanem egy sajátos idő-mátrix, amelyben több idősíki találkozik: a ciklikus idő, ami nem más, mint az iskolai tanév ritmusa, az ismétlődő órarendek és vizsgaidőszakok. Ez egyfajta biztonságot és keretet ad. A lineáris (haladó) idő: ez a tanuló előmenetele az osztályokon keresztül. Ez a fejlődés és a karrier íve, amely a jövő felé mutat. A szociokulturális idő síkja szerint pedig az iskola az a hely, ahol a gyerekek megtanulják a „modern időt” (pontosság, határidők, a szabadidő és a munka különválasztása), szemben a tradicionális közösségek természetesebb időfel-fogásával (Rezsóházy, 1970).

Egy, az idővel és a gyermekkorral, neveléssel foglalkozó tematikus válogatás bevezetőjében mindenképpen említést érdemelnek még a generációs elméletek, melyek – szociológiai és történelemfilozófiai megközelítésben – azt vizsgálják, hogy a közös történelmi élmények hogyan formálnak azonos korú csoportokat, és ezek a csoportok hogyan váltják egymást a társadalmi dominancia szintjén. A történelem alakulása szempontjából már az ókori Egyiptomban és görög világban is használták a generációs besorolást. „Az ókor és a jelenkor generációértelmezése közti különbség a célok keresésében van. Míg az ókorban a világegyetem megértése generációkon keresztül történt, addig ma a jelenlétük hatását vizsgálják az egyénre.” (Kópházi et al., 2018). A modern generációs elméletek atyja a magyar származású Mannheim Károly. Az ő 1928-as tanulmánya fektette le az alapokat: a generáció nem csak biológiai tény, hanem egy „nemzedéki helyzet”, amelyet a közös sors és a fiatalkori meghatározó élmények (például a háborúk, válságok) hoznak létre (Mannheim, 1928). José Ortega y Gasset is már az 1929-ben a madridi *El Sol* című lapban megjelent cikksorozatában a „generációkat” tartotta a történelem kulcsfontosságú fogalmának. A generáció szerinte a történelem „dinamikus egysége”, és minden nemzedéknek van egy sajátos „életérzése” vagy küldetése. A történelemben változás akkor következik be, amikor egy új generáció értékei összeütközésbe kerülnek a régiekével (ezt nevezte Ortega y Gasset a generációk dialektikájának). Műve, *A tömegek lázadása* először 1930-ban, spanyolul jelent meg, nemzetközi hírnevet az 1932-es angol nyelvű megjelenése után szerzett, és azóta is a 20. század egyik legmeghatározóbb társadalomfilozófiai munkájaként tartják számon (legújabb hazai kiadása: Ortega y Gasset, 2024). William Strauss és Neil Howe fentebb már említett, 1997-es műve generációelméleti szempontból szintén nagy hatású munka. Szerintük nem a történelmi események hozzák létre a generációkat, hanem a generációk egymásutánisága határozza meg, milyen történelmi események következnek be. Egy teljes ciklus (a körülbelül 80–100 éves *Saeculum*) alatt négy generációs archetípus váltja egymást, mindig ugyanabban a sorrendben. Az elméletük lényege, hogy egy adott korszak hangulatát (a „Fordulatot”) az határozza meg, hogy éppen melyik generáció éppen melyik életszakaszában van (Strauss & Howe, 1997).

Napjaink más elméleteiben a generációkat (Baby Boomer, X, Y, Z, Alfa) leginkább a digitalizációhoz vagy éppen a fogyasztáshoz való viszonyuk alapján határozzák meg az egyes szerzők. Itt a hangsúly a technológiai robba-

náson, a digitális eszközök mindennapi életben történő használatán és az értékrendbeli különbségeken van. Magyarországon az elmúlt évtizedben több mű született, amelyek a nemzetközi elméleteket a magyar sajátosságokra (összefüggésbe hozva például a rendszerváltás hatásaival) fordítják le. Tari Annamária az egyik olyan hazai szerző, aki pszichológiai oldalról közelít a témához. Ezzel kapcsolatosan írt, főbb művei az *Y generáció*, a *Z generáció*, a *Generációk online* (Tari, 2010, 2011, 2015). Steigervald Krisztián egy olyan másik magyar generációkutató, aki a generációk közötti kommunikációs szakadékokra fókuszál. Főbb művei a *Generációk harca a figyelemért – Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?*, a *Generációk harca – Hogyan értsük meg egymást?*, legújabb kötete pedig a *Szülői generációk harca – Hogyan értsük meg magunkat?* (Steigervald, 2024, 2025, 2026). Törőcsik Mária a marketing szempontjából elemzi a generációs fogyasztói szokásokat, például a *Generációs marketing* című tanulmányában (Törőcsik, 2009).

Ezeket a generációs elméleteket kritikák is érik, és a bírálatok lényege az, hogy a generációs címkék gyakran nélkülözik a módszertani reprezentativitást és az agyi fejlődés egyéni plaszticitását figyelembe vevő bizonyítékokat, így fennáll a veszélye annak, hogy tudományos tények helyett csupán szociológiai sztereotípiákat rögzítenek. Az idegtudomány felől nézve ugyanis a gyermeki agy fejlődési szakaszai sokkal univerzálisabb biológiai törvényszerűségeket követnek, mint amit a technológiai környezet változása alapján feltételezett generációs szakadékok sugallnak. Napjainkban a gyermek és az idő témaköre ugyanis az antropológiai, neveléstörténeti, pszichológiai, nevelésszociológiai és más tudományterületekhez kapcsolódó kutatások mellett a legfrissebb, neurológiai vizsgálatokban is hangsúlyosan jelen van. Erre egy példa lehet Matell és Meck (2000) arra irányuló, képpalkotó (fMRI) vizsgálatokkal lefolytatott kutatása, hogy a csecsemőkori, primitív „időérzék” alapját adó idegi struktúrák közül melyek érnek gyorsabban és melyek lassabban, mert ez megmagyarázná az időítéletek életkorfüggő variációját. A téma kutatása fontos, ám nem könnyű, mert Droit-Volet szerint „nem létezik az időbeli információk feldolgozására dedikált érzékelőrendszer, szemben például a vizuális vagy szaglási információk érzékelőrendszerével” (Droit-Volet, 2013, p. 220).

Írásunk végén szeretnénk még rámutatni arra, hogy a gyermek és az idő tágan értelmezett témakörét nem csupán különböző tudományok keretei között, hanem egy-egy kiemelkedő nevelői egyéniség elméleti és gyakorlati munkássága tükrében is vizsgálhatjuk. Erre jó példa Pető András konduktív pedagógiai elmélete. Ebben a tér és az idő nem csupán fizikai keretek, hanem a mozgástanulás és a kognitív fejlődés alapvető strukturáló elemei, amelyek szorosan összefonódnak a ritmussal és a csoportos tevékenységgel. A módszer lényege, hogy a sérült idegrendszer működését célzott, térben és időben meghatározott feladatokkal szervezzék újra. Pető módszerének egyik kulcsfontosságú eleme a ritmus, amely időbeli keretet ad a mozgásnak. A foglalkozások szigorú időrendben zajlanak, ami biztonságot ad, és segíti a gyermekek időérzékének, valamint figyelmének fejlődését. Az idő egy tanu-

lási folyamat, mert az „időben levés” azt jelenti, hogy a mozgásos cselekvést a megfelelő időben, a megfelelő sorrendben kell elvégezni, ami a kognitív funkciókat is fejleszti (Schaffhauser, 2018; Forrai, 2021).

## Összegzés

Összegzésképpen megállapítható, hogy a gyermek és az idő kapcsolata nem csupán a fizikai paraméterek vagy a biológiai érés függvénye, hanem egy folyamatos, dinamikus párbeszéd az egyéni fejlődés és a társadalmi struktúrák között. Ahogyan a neurológiai vizsgálatok és az MRI-felvételek láthatóvá teszik az időérzékelés agyi architektúráját, úgy válik nyilvánvalóvá a pedagógia felelőssége is: meg kell értenünk, hogy az iskola „időarcai” és a generációs ciklusok kényszerpályái nem törhetik meg a gyermeki kor saját belső ritmusát. A tanulmányban bemutatott történeti és fizikai távlatok arra figyelmeztetnek, hogy az idő nem csupán egy külső keret, amelyet ki kell töltenünk, hanem egy mélyen megélt minőség, amely alapjaiban határozza meg a felnövekvő generációk világhoz való viszonyát.

Végezetül, ha a modern tudomány és a nevelés képes közös nevezőre hozni az objektív idő mérését a szubjektív megélés szabadságával, akkor talán közelebb kerülünk ahhoz a célhoz, hogy a gyermekkor ne csupán egy siettetett átmenet legyen a felnőttkor felé, hanem egy önértékű, saját időtapasztalattal rendelkező, teljes korszak. Hiszen – Hawking gondolatmenetét tovább szöve – az idő története nemcsak a csillagok között, hanem a gyermekszobák falai, az óvodák apró székei és az iskolapadok között is minden pillanatban újraíródik.

## Irodalom

- Balázs, B., Fényes, I., Géczy, B. & Horváth, J. (1980). *Mi az idő?* Gondolat.
- Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Armand Colin.
- Braudel, F. (1996). *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában I–III*. Akadémiai Kiadó – Osiris Kiadó.
- Droit-Volet, S. (2013). Time perception in children: A neurodevelopmental approach. *Neuropsychologia*, 51(2), 220–234. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.023>
- Einstein, A. (1963). *A relativitáselmélet*. Gondolat Kiadó.
- Fónagy, Z. (szerk., 2016). *„Atyám megkívánta a pontosságot”. Ember és idő viszonya a történelemben*. Budapest.
- Forrai, J. (2021). Pető András és a konduktív pedagógia. *Magyar Tudomány*, 182(2), 179–190. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.2.5>
- Gazda, I. (szerk., 2004). Albert Einstein 1905-ös speciális relativitáselméletének korai visszhangja a magyarországi fizikusok, fizikatanárok, bölcselek írásában

- (1907–1914). In Gazda, I. (szerk.), *Einstein és a magyarok. Szakírók, bölcselek, publicisták a relativitáselmélet bővületében, 1905–1945*. Akadémiai Kiadó, Budapest. [https://real.mtak.hu/19226/1/gazda\\_einstein.pdf](https://real.mtak.hu/19226/1/gazda_einstein.pdf)
- Gubin, E. (2007). *Choisir l'histoire des femmes*. Brüsszel, Éd. de l'Université de Bruxelles.
- Gyáni, G. (2010). Az elbeszél és az elbeszélhetetlen történelmi idő; Diszkurzív idő a történelemben. In Gyáni, G., *Az elveszithető múlt. A tapasztalat mint emlékezet és történelem* (pp. 288–236). Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Hawking, S. (1989). *Az idő rövid története*. Maecenas Könyvek (első hazai kiadás).
- Kondratyev, N. D. (1988). A gazdasági konjunktúra nagy ciklusai. Kövér Gy. bevezetőjével. *Magyar Filozófiai Szemle*, 5–6, 559–617.
- Kópházi, É., Pétervári, Zs. & Balassa, É. (2018). Az X, Y és Z generációk kihívásai a 21. század munkaerőpiacán. *Munkaügyi Szemle*, 61(6), 49–55.
- Koselleck, R. (2003). *Elmúlt jövő. A történelmi időkszematikája*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Leduc, J. (2006). *A történészek és az idő. Elméletek, problémák, írásmódok*. Kalligram, Pozsony (*Anthropos*).
- Mannheim, K. (1928, 1952). *The sociological problem of generations: essays on the sociology of knowledge*. Routledge – Kegan Paul.
- Mayer, L. & Tilcsik, Gy. (szerk., 2006): *Személyes idő – történelmi idő. A Hajnal István Kör Társadalomtörténelmi Egyesület konferenciája, Kőszeg, 2003. augusztus 29-30.* Vas Megyei Levéltár – Hajnal István Kör (Rendi társadalom – polgári társadalom) [https://library.hungaricana.hu/hu/view/VASM\\_Rt\\_17/?pg=0&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/VASM_Rt_17/?pg=0&layout=s)
- Matell, M. S. & Meck, W. H. (2000). Neuropsychological mechanisms of interval timing behavior. *BioEssays*, 22(1), 94–103. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1521-1878\(200001\)22:1<94::AID-BIES14>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1521-1878(200001)22:1<94::AID-BIES14>3.0.CO;2-E)
- Meleg, Cs. (2006). *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus.
- Németh, A. (2014). *Emberi idővilágok – Pedagógiai megközelítések*. Gondolat. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32137/NemethA\\_Idovilag\\_2014jav.pdf](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32137/NemethA_Idovilag_2014jav.pdf)
- Ortega y Gasset, J. (2024). *A tömegek lázadása*. Helikon Kiadó.
- Palágyi, M. (1901). *Neue Theorie des Raumes und der Zeit*. Leipzig.
- Palágyi, M. (2010). *A tér és az idő új elmélete. Egy metageometria alapfogalmai*. Pákolitz István Városi Könyvtár.
- Rezsőházy, R. (1970). *Temps social et développement: le rôle des facteurs socio-culturels dans la croissance*. La renaissance du Livre.
- Schaffhauser, F. (2018). A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolatrendszerében. *Kellék*, 60, 23–38.
- Spengler, O. (1994). *A Nyugat alkonya. A Nyugat alkonya I–II*. Budapest.
- Steigervald, K. (2024). *Generációk harca a figyelemért – Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?* Partvonal Kiadó.

- Steigervald, K. (2025). *Generációk harca – Hogyan értsük meg egymást?* Partvonal Kiadó.
- Steigervald, K. (2026). *Szülői generációk harca – Hogyan értsük meg magunkat?* Partvonal Kiadó.
- Strauss, W. & Howe, N. (1997). *The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. Broadway Books.
- Szabó, P. (2011). *Élet- és időszemlélet a kora újkori Magyarországon. Városok és udvarok világa*. ELTE.
- Tari, A. (2010). *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2015). *Generációk online*. Tericum Kiadó.
- Töröcsik, M. (2009). Generációs marketing. In Bugár, Gy. & Farkas, F. (szerk.), *Elkötelezettség és sokoldalúság: Tanulmánykötet Barakonyi Károly tiszteletére* (pp. 221–228). Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.

### The child and time – Interdisciplinary intersections

This study explores the multifaceted relationship between childhood and the perception of time, interpreting time not merely as a physical parameter but as a biological and social construct. The author provides a broad overview of the history of science, spanning from the physical foundations laid by Newton and Einstein and the popular science work of Stephen Hawking to the structural perspectives of time in historical scholarship (Braudel, Koselleck, Spengler). The central focus of the paper is the nature of „personal time” and „subjective time” in the context of child development. The study discusses the „time-worlds” of the school, contrasting the cyclicity of the academic year with linear progression. A chapter is dedicated to generational theories (Mannheim, Strauss–Howe) and their contemporary Hungarian representatives, critically juxtaposing these categorizations with the findings of modern neuroscience. The latter highlight universal laws of brain development in children that may override technology-based generational stereotypes. In conclusion, the author demonstrates the practical and developmental role of time and rhythm through András Pető's system of conductive education. The study concludes that it is the responsibility of pedagogy to create a balance between objective time structures and the inherent, internal rhythm of childhood.

#### Keywords:

perception of time, theory of relativity, historical time, generational theories, neurobiology, school-time, conductive education



# Időorientáció és napirend a 18–19. századi magyar arisztokrata gyermeknevelésben

*Révész József<sup>1</sup> – Révészné Pálfi Krisztina<sup>2</sup>*

## Absztrakt:

Kutatásunk a 19. századi főnemesi gyermeknevelés időrendjét vizsgálja, az intézményes és a házi nevelés összevetésében. Kiindulópontunk, hogy a családi minták alakítják az időbeosztást, a napirendet és a kötelességstruktúrát. Elméleti keretünkben az időfegyelem és a kulturális reprodukció klasszikus megközelítéseire támaszkodunk (Thompson, 1967; Bourdieu, 1978; Németh, 2014; Meleg, 2009). Kvalitatív történeti forráselemzéssel és normatív nevelési szövegek alapján napszakos tevékenységblokkokat rekonstruálunk, különös tekintettel a lánynevelés készség- és tudásrendjeire. Primer forrásként bevonjuk Festetics Szidónia 1795-ös vizsgakönyvét. Eredményeink szerint a pontos órarendi rekonstrukció ritkán igazolható, de a reggeli vallási–tanulási, a délelőtti nyelvi-kognitív, a délutáni készség- és reprezentációs, valamint az esti családi blokk stabil mintázatot mutat, és a státuszfenntartás, illetve a nemi szerepelvárások logikájába illeszthető (Virág, 2013; Gyáni–Szilágyi, 2024; Hughes, 1993).


## Kulcsszavak:

időorientáció, napirend, házi nevelés, arisztokrácia

## Bevezetés

A 19. század arisztokrata családjainak világa a hagyomány, a ranghoz kötődő reprezentáció és a mindennapok szigorúan szabályozott rendjei felől közelítve érthető meg. A korszak embere egy olyan normatív világban élt, ahol a viselkedés és a társas érintkezés kereteit a közösség által elvárt sémák és normák határozták meg, és ebben a tekintély, a kötelesség, valamint az önkontroll kiemelt szerepet játszott (Gyáni–Szilágyi, 2024). A gyermekkor e rendben nem elkülönült, „autonóm” életszakaszként jelent meg, hanem a családi státusz, a kapcsolati háló és a jövőbeli szerepek felől értelmezett felkészülési időszakként, amelynek szervezése a háztartás mindennapi működésébe ágyazódott (Virág, 2013; Rébay, 2017).

<sup>1</sup> SOE – BPK Művészeti és Sporttudományi Intézet; [revesz.jozsef@uni-sopron.hu](mailto:revesz.jozsef@uni-sopron.hu); 

<sup>2</sup> SOE – BPK Művészeti és Sporttudományi Intézet; [palfi.krisztina@uni-sopron.hu](mailto:palfi.krisztina@uni-sopron.hu); 

Vizsgálódásunk középpontjában az idő társadalmi jelentése áll: az idő nem pusztán kronológiai háttér, hanem kulturálisan szervezett rend, amely a mindennapok ritmusain, kötelességstruktúráin és a „hasznos idő” normáin keresztül formálja a gyermekkor tapasztalatát. Az arisztokrata nevelésben az idő beosztása és a tevékenységek sorrendje – különösen házi nevelés esetén – egyszerre fegyelmező technika és státuszfenntartó eszköz: a nyelvtanulás, az olvasás–írás, a zenei és társas készségek, valamint a háztartásvezetési kompetenciák időbeli elhelyezése a kulturális tőke átörökítésének mindennapi mechanizmusaként is felfogható (Bourdieu, 1978; Karácsony, 1995; Németh, 2014).

A tanulmány a 19. századi magyar arisztokrata házinevelés időrendjét tárgyalja, ugyanakkor különösen érzékeny a lánynevelés sajátos készség- és reprezentációs követelményeire, hiszen fontos körülmény, hogy a nőnevelés és a reformkor metszetében nem kizárólag iskolai, vagy családi nevelésre gondolhatunk, hanem több olyan társadalmi szövetre, nevelési eszközre, melyek hatást gyakoroltak a lányokra (Kéri, 2018). A reformkori nőnevelési diskurzusban Brunszvik Teréz programja azért tekinthető fordulópontnak, mert a nők teljes művelődési egyenjogúságát és a férfiakéval egyenértékű képzési formák kimunkálását explicit módon fogalmazta meg, részben saját naplóira, levelezésére és tervezeteire támaszkodva (Kéri, 2025)

A vizsgálat időkeretét a „hosszú 19. század” első fele adja: a 18–19. század fordulójától (1790-es évek) a század középső harmadáig terjedő időszak, amelyben a házi nevelés rendje és az intézeti formák egyaránt jelen vannak (Virág, 2013; Gyáni–Szilágyi, 2024). Ezért Festetics Szidónia 1795-ös vizsgakönyvének bevonása szervesen illeszkedik a 19. század eleji gyakorlatok sorába, annak egyik korai strukturált lenyomata. A tanulmány elsődleges tárgya a 19. századi magyar arisztokrata gyermeknevelés időrendjének rekonstrukciója, az intézményes és házi nevelési gyakorlatok összevetésében. Ezen belül kiemelt elemzési metszetként kezeljük a lányneveléshez kapcsolódó készség- és tudásrendeket, mivel a fennmaradt források (különösen a Festetics Szidónia-féle vizsgakönyv) e területen kínálnak sűrűbb, strukturáltabb empirikus nyomokat. A fiú- és lánynevelés eltéréseit ezért nem szimmetrikus összehasonlításként, hanem a rendelkezésre álló forrásbázis súlypontjaihoz igazított, forráskritikai keretben értelmezzük (Virág, 2013; Hughes, 1993; Gyáni–Kövér, 1998).

### **Elméleti keret: idő, fegyelem és kulturális reprodukció**

Az időorientációt jelen tanulmány történeti-szociológiai értelemben használja. Az időhöz való viszony – a mindennapi rutinok, a kötelességszerkezetek és az önkontroll – társadalmilag tanult beállítódások formájában jelenik meg és különböző társadalmi csoportokban eltérő mintázatot ölthet (Meleg, 2009; Andorka, 2000). A pedagógiai értelmezés számára az „emberi idővilágok” megközelítés is kapcsolódást kínál: az idő a nevelésben jelentés- és

rendképző erő, amely a tanulási és nevelési tevékenységek szervezésében teszi ölt (Németh, 2014).

A másik tartópillér a kulturális reprodukció: az arisztokrata nevelésben a kulturális tőke átörökítése (nyelv, műveltség, társas kódok, habitus) a napirendben és a tevékenységek prioritásaiban is megmutatkozik (Bourdieu, 1978; Karácsony, 1995). A nevelésszociológiai keret – különösen a társadalmi meghatározottság és az iskola/család viszonyának értelmezése – a házi nevelés és az intézeti formák közötti átmenetek megértéséhez ad támpontot (Kozma, 2001). E nézőpontból a napirend a társadalmi státuszhoz kötött viselkedésforma része, az idő feletti kontroll a státusz fenntartásának és a „megfelelő” szerepre való felkészítésnek a mindennapi technikája.

### **Források és módszer**

A tanulmány deduktív stratégiára alapozott, kvalitatív forráselemzésre épül, a „hosszú 19. század”-ban élt néhány főúri család tagjainak a neveltetését vizsgálva, a források fellelhetőségét és hozzáférhetőségét figyelembe véve. Vizsgálódásunk célja nem egyetlen család „hivatalos” napirendjének közlése, hanem a forrásokból kiolvasható visszatérő tevékenységformák és napszakos időblokkok rekonstruálása. Kutatásunk kerüli a nem igazolható, percre/óra pontos időrendek általánosítását. A források rendszerint napszakokat és ismétlődő rutinokat neveznek meg, nem pedig egységes, minden családra érvényes órarendet (Meleg, 2009; Németh, 2014). Primer forrásnak tekinthető: Festetics Szidónia 1795-ös vizsgakönyve (*Prüfung über den während der häusslichen Erziehung erteilten Unterricht*).

### **Család, státusz és idő az arisztokrata nevelésben**

A „hosszú 19. század” politikai, társadalmi és gazdasági átalakulásai az oktatásban is mélyreható változásokat eredményeztek: az elitképzés kizárólagosságát fokozatosan a szélesebb hozzáférés logikája váltotta fel, miközben az oktatás mindinkább közüggé és politikailag szabályozott területté vált (Maisch, 2019). A korszak arisztokrata családja a hagyomány és a társadalmi státusz fenntartásának intézményeként működött, miközben – eltérő ütemben és politikai–földrajzi beágyazottságtól függően – fokozatosan az emberi kapcsolatok bensősegebb terévé is vált (Gyáni–Szilágyi, 2024). A gyermeknevelés szervezése jellemzően házi nevelők, nevelőnők révén történt, a formális intézményi oktatás, különösen a lányok esetében sokszor kiegészítő, „finomhangoló” funkciót kapott (Hughes, 1993; Virág, 2013; Rébay, 2017). A nevelés célja nem merült ki az ismeretátadásban: a nyelvtudás, a zenei és tánckultúra, a társas érintkezés normái, az önkontroll, valamint – különösen a lányoknál – a háztartásvezetéshez kapcsolódó kompetenciák egyaránt a státuszhoz illeszkedő életforma újratermelését szolgálták (Somogyi, 2022; Hughes, 1993; Virág, 2013).

E társadalmi kontextusban az idő a nevelés központi szervezőelveként működött. A 19. században az idő mérhetősége és fegyelmezése megnövekedett jelentőségre tett szert: a nevelésben az idő nem pusztán háttérkeret, hanem normatív rend, amely kijelöli a tanulást, gyakorlást, mozgást, társas jelenlét és pihenés arányait és sorrendjét (Németh, 2014). A gyermek ideje a háztartáson belül ellenőrizhető és elvárt ciklusokba szerveződött; az ismétlődés, a rutin és a felügyelet a fegyelmezést mindennapi technikáiként működtek.

Az időrend kulturális reprodukciós jelentősége abban ragadható meg, hogy a „jó időbeosztás” osztályszerkezetű habituselemként működött. A nyelvi és kulturális készségek gyakorlására fordított idő, a szabályozott társas alkalmak, a test fegyelmezésének gyakorlatai és a háztartási kompetenciák időbeli elhelyezése egyaránt a státusz fenntartását és átörökítését szolgálta (Bourdieu, 1978; Karácsony, 1995; Kozma, 2001). Mindez összhangban áll azzal az értelmezéssel, hogy az időhöz való viszony és a jövőre irányuló tervezés társadalmi különbségekbe ágyazott; az arisztokrata nevelésben ezért az idő feletti kontroll kiemelt státuszforrásként értelmezhető (Meleg, 2009).

### **Időbeosztás az arisztokrata gyermekek körében**

Az alábbi rekonstrukció nem egyetlen főúri család „hivatalos” napirendjét közli, hanem egodokumentumokból és nevelési leírásokból kirajzolódó, vizsztatérő tevékenységmintákat foglal össze. A cél annak bemutatása, hogy a 19. századi arisztokrata gyermeknevelésben az idő miként szerveződött társadalmilag szabályozott renddé, és ebben hogyan helyezkedtek el a lány- és fiúnevelés eltérő hangsúlyai (Németh, 2014; Meleg, 2009; Gyáni–Szilágyi, 2024; Virág, 2013). A források alapján a napirend többnyire nem percre bontott órarendként, hanem napszakos blokkokként ragadható meg. A reggeli szakasz jellemzően vallási és tanulmányi előkészítést foglalt magában; a délelőtt a nyelvi tárgyak (nyelvek, olvasás, írás, számolás, általános ismeretek) fő ideje volt. A délutánban nagyobb arányban jelentek meg a készség- és reprezentációs elemek (zene, tánc, rajz, kézimunka), illetve a kontrollált mozgás, az estét pedig családi együttlét és lezáró rutinok keretezték (Splény, 1984; Jósika, 1977; Teleki, 1905; Virág, 2013). Ez a rend a gyermekidő feletti folyamatos ellenőrzést és az ismétlésre épülő fegyelmezést szolgálta.

A nemi különbségek elsősorban a tartalmi súlypontokban jelentkeztek. A fiúnevelésben nagyobb hangsúlyt kaphatott az intézményi továbbhaladásra, közéleti szerepekre és testfegyelmi gyakorlatokra (pl. vívás, lovaglás) irányuló felkészítés, míg a lánynevelésben a nyelvi-kulturális műveltség mellett kiemelt szerepet játszottak a háztartási, társas és reprezentációs kompetenciák (Hughes, 1993; Somogyi, 2022; Virág, 2013). Ugyanakkor a két pálya nem vált el teljesen: a nyelvtudás, a vallásos-erkölcsi nevelés és a társas viselkedés normái mindkét nem esetében alapvetők maradtak. A napszakos rend értelmezéséhez fontos adalék, hogy Brunszvik a leánynevelésben a reprezen-

tációs készségek mellett az érzelmi-erkölcsi és értelmi fejlesztés tervszerű összekapcsolását sürgette, vagyis olyan összetett képzési modellt, amely jól illeszthető a forrásokból kirajzolódó, többkomponensű napi tevékenység-szerkezethez (Kéri, 2025). Festetics Szidónia vizsgakönyve (1795) különösen erős primer támpont: bár nem napirendforrás, a tananyagi és készségbeli rend strukturált rögzítése (vallási-kognitív tárgyak, nyelv, házi női munkák, tánc) jól illeszkedik a fenti napszakos rekonstrukcióhoz. Összességében a 19. századi arisztokrata gyermekkor időrendje nem egységes órarendként, hanem társadalmilag kódolt, státuszfenntartó tevékenységblokkok rendszereként értelmezhető (Bourdieu, 1978; Karácsony, 1995; Gyáni–Szilágyi, 2024). A lánynevelés időrendjének forrásokkal bemutatott példái közül Teleki Blanka és Brunszvik Teréz esete különösen tanulságos. Teleki Blanka írásaiban a nyelvi és műveltségi képzés, valamint a nőnevelés társadalmi funkciója explicit módon összekapcsolódik (Teleki, 1845; 1846), míg Brunszvik visszaemlékezései a korai nevelési rutinok és a műveltségi elvárások belsővé válásának folyamatát teszik követhetővé (Czeke, 1938). E példák alapján a lánynevelésben a napi időrend nem pusztán tanulási ütemezésként, hanem státuszhoz kötött viselkedési és reprezentációs kompetenciák rendszeresített gyakorlóterekeként jelenik meg (Virág, 2013; Hughes, 1993).

### **Festetics Szidónia vizsgakönyve mint a tudásrend forrása**

A vizsgakönyv nem napirend, mégis kiemelt forrás az időorientáció vizsgálatában, mert a házi nevelés „mit és milyen rendben” logikáját rögzíti. A kötet címlapja szerint a dokumentum a házi nevelés során nyújtott oktatás vizsgáját rögzíti (*Prüfung über den während der häuslichen Erziehung erteilten Unterricht*), és a fejezetcímek egyértelműen jelzik a tematikus blokkokat: hités erkölcsan, bibliai történet, természettan, földrajz, számolás, (magyar) nyelv, házi női munkák, tánc (Festetics vizsgakönyv, 1795). E struktúra alapján az arisztokrata házi nevelésben a vallási–erkölcsi rend, a nyelvi tanulás és a készség–reprezentációs kompetenciák egymásra épülő rendszert alkottak.

A vizsgakönyv különösen a nemi differenciálódás értelmezéséhez ad szilárd támpontot. A „häußlichen Frauenarbeiten” és a táncanyag közelsége nem pusztán gyakorlati tudásról szól, hanem a társas reprezentáció és a háztartási rend összekapcsolásáról: a lánynevelésben a „jó háziasszony” és a „társaságban megfelelően mozgó” nő ideálja ugyanazon időrendbe szerveződhetett. Ez összhangban áll a 19. századi európai nevelési és életmódtörténeti mintázatokkal, amelyekben a női szerepekhez kötött kompetenciák a mindennapok rendjében is intézményesültek (Hughes, 1993; Virág, 2013; Somogyi, 2022).

## 1. táblázat

### Összehasonlító áttekintés

| Eset/forrás                 | Forrástípus            | Időrend rekonstrukciója | Domináns hangsúly                     | Megjegyzés                         |
|-----------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Festetics Szidónia (1795)   | Vizsgakönyv (primer)   | Közvetett, strukturált  | Vallási nevelés házimunkák tánc       | Tudásrend erős, órarend nem közölt |
| Brunszvik Teréz             | Napló/feljegyzés       | Napszakos-logikai       | Műveltségi és nevelési rutinok        | Emlékezeti szűrés érvényes         |
| Teleki Blanka               | Korabeli publicisztika | Normatív-közvetett      | Nőnevelés céljai és funkciói          | Programadó, nem napirend           |
| Splény Béla / Jósika Miklós | Memoár                 | Erősebb napi ritmus     | Fegyelmezett tanulási és vallási rend | Több elem fiúnevelési fókuszú      |

### A vizsgálat korlátai és értelmezési óvatosság

A források alapján megállapítható, hogy az arisztokrata gyermekek napirendje nem egységes, „órarendszerű” rendben valósult meg. A memoárok és levelezések a mindennapi ritmusokat többnyire normatív rendként, ismétlődő tevékenységek soraként rögzítik és ritkán adnak olyan pontos időpontokat, amelyekből általánosítható órasávok képezhetők. Ezért a tanulmány következetesen a napszakos blokkok rekonstruálását választja, és ahol órasávot használ, ott azt heurisztikus jelölésként kezeli (Meleg, 2009; Németh, 2014). További korlátot jelent, hogy az arisztokrácia társadalmi és kulturális értelemben sem homogén. A nyelvi környezet, regionális beágyazottság, felekezeti és politikai különbségek egyaránt befolyásolhatták a nevelési preferenciákat (Gyáni & Szilágyi, 2024).

### Összefoglalás

A vizsgált arisztokrata közeget nem tekinthető homogén társadalmi csoportnak: regionális, felekezeti, nyelvi és politikai különbségek egyaránt befolyásolták a nevelési preferenciákat. A forrásokban visszatérően megjelenik a többnyelvű (különösen német–magyar, részben francia) szocializáció, amely a napi tanulási rendben is tükröződött. Ez a körülmény módszertani szempontból azért lényeges, mert a rekonstruált időblokkokat nem egységes „arisztokrata modellként”, hanem családspecifikus variánsok közös szerkezeti elemeiként értelmezzük (Gyáni & Kövér, 1998; Virág, 2013; Berlász et al., 1960).

Vizsgálódásunk a 19. századi magyar arisztokrata családok gyermeknevelésében az időorientáció és a napirendek szervezésének mintázatait elemezte. A források alapján az időrend nem egyszerűen praktikus beosztásként

jelenik meg, hanem a fegyelem, az önkontroll és a kulturális reprodukció mindennapi technikájaként. A gyermekkor visszatérő napszakos tevékenységblokkokba szerveződik: a reggeli vallási–tanulási rend, a délelőtti tanulás, a délutáni készség- és reprezentációs gyakorlatok, valamint az esti családi együttlét az elit életmódhoz illeszkedő kompetenciák átörökítésének keretei (Teleki, 1905; Somogyi, 2022; Czeke, 1938; Bourdieu, 1978). Ezt a képet árnyalja, hogy Brunszvik nőnevelési elképzelései a kortárs és utólagos recepcióban Teleki Blanka, Leövey Klára és más reformkori szereplők munkásságán keresztül is tovább hatottak, ami az időrend pedagógiai jelentőségét a családi háztartás horizontján túlra tágítja (Kéri, 2025). Festetics Szidónia vizsgálókönyvének külön értéke, hogy a házi nevelés tudásrendjét strukturáltan rögzíti, és ezzel erősíti a lánynevelés készség- és reprezentációs rendjének történeti értelmezését (Festetics vizsgálókönyv, 1795). A további kutatás számára módszertani irányt jelenthet a családonként történő összehasonlítás és a konkrét egodokumentumok (naplók, levelek) kiadás- és jelzetszintű feltárása, amely lehetővé tenné az időrendek finomabb, empirikusan szorosabb rekonstrukcióját (Virág, 2013; Gyáni & Szilágyi, 2024; Rébay, 2017).

## Irodalom

- Andorka, R. (2000). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Berlász, J., Busa, M., Gárdonyi, K. & Fülöp, G. (1960). *Kazinczy Ferenc levelezése* (23. köt.). Akadémiai Kiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Czeke, M. (1938). *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései*. [Magyar Történelmi Társulat].
- Festetics, Sz. (1795). *Prüfung über den während der häusslichen Erziehung erteilten Unterricht...* Helikon Kastélymúzeum Könyvtára, Keszthely. (Jelzet: MISC135/29).
- Fiáth, F. (1878). *Életem és élményeim* (I–II. köt.). Tettey Nándor és Társa.
- Gyáni, G. & Kövér, G. (1998). *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó.
- Gyáni, G. & Szilágyi, A. (2024). *Az arisztokrácia tündöklése és bukása Magyarországon, 1700–1957*. HUN-REN BTK Történettudományi Intézet.
- Hughes, K. (1993). *The Victorian Governess*. Hambledon.
- Jósika, M. (1977). *Emlékirat*. Magyar Helikon.
- Karácsony, A. (1995). *Bevezetés a tudásszociológiába*. Osiris–Századvég.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Kronosz Kiadó.
- Kéri, K. (2025). Brunszvik Teréz és a nőnevelés. *Eruditio-Educatio*, 20(4), 3–22. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2025.4.003-022>
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Lónyay, M. (1885). Gróf Lónyay Menyhért önéletrajzi töredéke. *Budapesti Szemle*, 102, 337–356.
- Maisch, P. (2019). A lánynevelés lenyomatai 19. századi női naplókban. In Ács, M., Czeferner, D., Pusztafalvi, H. & Takács, Zs. M. (szerk.), „Asszonyoknak igen sokat kell tudni...” *Új kutatások a nőnevelés történetéről* (145–159. o.). Kronosz Kiadó.
- Meleg, Cs. (2009). Időorientációk és esélykülönbségek. In Pusztai, G. & Rébay, M. (szerk.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára* (32–45. o.). Csokonai Kiadó.
- Németh, A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A. (2014). *Emberi idővilágok: Pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32137/NemethA\\_Idovilag\\_2014jav.pdf](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32137/NemethA_Idovilag_2014jav.pdf)
- Podmaniczky, F. (1984). *Egy régi gavallér emlékei*. Helikon Kiadó.
- Rébay, M. (2017). Gróf Széchényi Dénes (1828–1892) gyermekeinek nevelése a családi levelezés tükrében. In Sasfi, Cs. & Ugrai, J. (szerk.), *Iskola, művelődés, társadalom* (250–265. o.). Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület.
- Somogyi, G. (2022). Rhédey Mária grófnő férjéhez, gróf Mikó Imréhez írott levelei (1848–1849). In Török, Zs. (szerk.), *Női íráshasználat és kéziratos kultúra a hosszú 19. században* (175–195. o.). reciti. [https://real.mtak.hu/154785/1/Torok\\_Zsuzsa\\_MF\\_keziratos\\_verseskonyve.pdf](https://real.mtak.hu/154785/1/Torok_Zsuzsa_MF_keziratos_verseskonyve.pdf)
- Splény, B. (1984). *Splény Béla emlékiratai* (1. köt.; közreadta Kendi Mária). Magvető Kiadó.
- Széchenyi, I. (1830). *Hitel*. [Kiadó nélkül].
- Teleki, B. (1845). Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében. *Pesti Hírlap*, (587), 93.
- Teleki, B. (1846). Nyilatkozat. *Honderű*, (24).
- Teleki, J. (1818). Gyermekeim neveléséről való gondolataim. *Erdélyi Muzéum*, 10, 181–190.
- Teleki, S. (1905). *Emlékeim*. Franklin-Társulat.
- Thompson, E. P. (1967). Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism. *Past & Present*, 38, 56–97. <https://doi.org/10.1093/past/38.1.56>
- Virág, I. (2013). *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Líceum Kiadó. [https://archivum.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/a-magyar-arisztokracianeveltetese\\_56958c3466cb9.pdf](https://archivum.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/a-magyar-arisztokracianeveltetese_56958c3466cb9.pdf)

## **Time orientation and daily routines in eighteenth and nineteenth century Hungarian aristocratic childrearing**

Our study examines the temporal sequence of childrearing in nineteenth-century Hungarian high-aristocratic families through a comparison of institutional and home-based education. Our starting assumption is that family patterns shape time allocation, daily routines, and structures of obligation. The theoretical framework draws on classic approaches to time discipline and cultural reproduction (Thompson, 1967; Bourdieu, 1978; Németh, 2014; Meleg, 2009). Using qualitative analysis of historical sources and normative educational texts, we reconstruct day-part activity blocks, with particular attention to the skill and knowledge sequences associated with girls' education. As a primary source, we include Countess Sidonie Festetics's 1795 examination booklet. Our findings suggest that precise hour-by-hour reconstruction of a timetable is rarely verifiable; however, morning religious-study routines, late-morning uistic-cognitive learning, afternoon skills and representational training, and evening family co-presence form stable patterns that can be interpreted within the logic of status maintenance and gendered role expectations (Virág, 2013; Gyáni–Szilágyi, 2024; Hughes, 1993).

### **Keywords**

time orientation, daily routine, home education, aristocracy,



# Az óvoda európai eszmetörténeti előzményei és magyarországi intézményesülése a 18–19. században

Golyán Szilvia<sup>1</sup>

## Absztrakt:


A 18–19. századi európai pedagógiai és társadalmi reformfolyamatok a gyermekkor sajátosságainak újraértelmezésével hozzájárultak az iskoláskort megelőző intézményes nevelés kialakulásához. A tanulmány kvalitatív neveléstörténeti és komparatív eszmetörténeti megközelítést alkalmazva vizsgálja a koragyermekkori intézményes nevelés európai előzményeit, valamint ezek hazai recepcióját. Az elemzés elsődleges és másodlagos történeti források kritikai feldolgozására épül. A vizsgálat azt mutatja, hogy az intézményes óvodai nevelés kialakulása nem egyetlen pedagógiai modell átvételének eredménye volt, hanem több, egymással párhuzamosan fejlődő európai kezdeményezés konvergenciájának következménye. A tanulmány amellet érvel, hogy az óvoda intézményesülése nem pusztán szervezeti innovációként értelmezhető, hanem a gyerekről alkotott pedagógiai diskurzus átalakulásának intézményi megnyilvánulásaként. Az elemzés bemutatja, hogy a gyermekkor társadalmi és pedagógiai értelmezésének változása miként jelent meg intézményi formában a 19. század első felének Magyarországon, különös tekintettel az első hazai kiseddóvó intézet létrejöttének eszmei és társadalmi kontextusára. A kutatás hozzájárul a magyar óvodatörténet eszme- és intézménytörténeti újraértelmezéséhez, valamint a koragyermekkori pedagógia történeti perspektívájának árnyaltabb megértéséhez.

## Kulcsszavak:

intézményesülés, kiseddóvó, koragyermekkori nevelés, óvodatörténet, pedagógiai eszmetörténet

## Bevezetés

A 18–19. század fordulóján kibontakozó *egyetemes embernevelés*<sup>2</sup> eszméje új pedagógiai irányzatokat hívott életre Európában, ráirányítva a figyelmet

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; golyan.szilvia@tok.elte.hu; 

<sup>2</sup> A filantropizmus a 18. század második felében, a német nyelvterületen bontakozott ki, a francia és a német felvilágosodás eszmeiségéhez kapcsolódva. Elméleti alapjait John Locke és

a koragyermekkorai fejlődés sajátosságaira, s ezáltal felvetve az elemi iskolai oktatást megelőző intézményes nevelés szükségességét. A gyermekkor időbeli elkülönülésének és sajátos értelmezésének jegyében Európa különböző régióiban egymástól többnyire független, ugyanakkor *pedagógiai szemléletükben rokon kezdeményezések* jelentek meg.

A gyermekkor történeti konstrukcióként való értelmezése a modern gyermekortörténeti kutatások egyik alapfeltevése<sup>3</sup>. E megközelítés szerint a *gyermekről alkotott kép* nem időtlen antropológiai adottság, hanem *történetileg változó társadalmi és kulturális konstrukció*.

Az óvoda, mint koragyermekkorai nevelési intézmény történetileg kialakult társadalmi és pedagógiai konstrukciónak tekinthető<sup>4</sup>. Az idő dimenziója nem pusztán kronológiai keret, hanem a pedagógiai változások értelmezésének fontos kontextusa. Az *intézményesülés folyamata* egyben a gyermekről alkotott kép átalakulását is tükrözi. A köznevelési intézmények történeti vizsgálata ezáltal a nevelési diskurzusok és társadalmi gyakorlatok elemzését is jelenti.

### Módszertani megközelítés

A tanulmány *kvalitatív történeti kutatásként* a koragyermekkorai intézményes nevelés európai előzményeinek és magyarországi recepciójának *komparatív elemzésére* épül, elsődleges források mellett felhasználja a másodlagos hazai és nemzetközi neveléstörténeti szakirodalmat.

A kutatás *értelmezési keretét* az eszme- és intézménytörténeti megközelítés együttes alkalmazása adja. Az elemzés a forrásokat *tematikus és kontextuális szempontok* alapján vizsgálja. A *komparatív* megközelítés lehetővé teszi az európai koragyermekkorai intézménykezdeményezések – különösen az angol, francia és német nyelvterületek példáinak – összehasonlítását a magyarországi fejleményekkel. Az *összehasonlítás* elsősorban három dimenzió – az intézmények társadalmi funkciója, a gyermekről alkotott pedagógiai elképzelések, valamint az intézményesülés szervezeti és társadalmi feltételei –

---

Jean-Jacques Rousseau nevelésfilozófiai gondolatai képezték. A mozgalom a felemelkedő polgárság társadalmi igényeire reflektálva a gyakorlati hasznosságot, a tapasztalati tanulást és a szemléltetésre épülő oktatást állította középpontba. A „filantropia” kifejezés az emberszeretet eszméjére utal; a filantropisták mozgalmát a magyar szakirodalom gyakran „emberbarátok mozgalmaként” említi.

<sup>3</sup> A szemlélet kialakulásában meghatározó szerepet játszott Philippe Ariès munkássága, aki a gyermekkor történeti kialakulását vizsgálta.

<sup>4</sup> A hazai óvoda történetével számos hazai kutató foglalkozott, többek között Zibolen Endre, Mészáros István, Hornyák Mária, Kövér Sándorné, Kurucz Rózsa, Podráczky Judit, Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva, Kéri Katalin, Pukánszky Béla. Az első magyarországi kisdedóvó-intézet létesítésének jellemzőit először nemzetközi kitekintésben Briedl Fidél (1841) vizsgálta (Golyán, 2023). Vág Ottó (1979) a korai időszakot dolgozta fel részletesen (munkája, mely a teljes történetiség feldolgozására irányult, sajnos félbeszakadt). Később a hazai óvoda fejlődéstörténeti ívét röviden Kelemen Elemér (2000a, b, c) összegezte.

mentén történt. E módszertani keret lehetővé teszi annak feltárását, hogy a *hazai kiseddóvó intézmények létrejötte milyen európai pedagógiai és társadalmi hatások konvergenciájában értelmezhető.*

A tanulmány az óvoda „előképeként” értelmezhető köznevelési kezdeményezések európai áttekintése során az „óvoda” kifejezést kizárólag értelmező, rendszerező céllal, az áttekinthetőség érdekében alkalmazza. A *koragyermekkorai intézményes nevelést előkészítő szerveződések* ugyanis – az elemi oktatáshoz kapcsolódva vagy attól függetlenül – *sokféle formában és megnevezéssel működtek*<sup>5</sup>, tükrözve a gyermekkorhoz és a koragyermekkorai nevelés céljaihoz fűződő eltérő pedagógiai elképzeléseket.

### Az óvoda eszméjének kibontakozása Európában

Az *európai intézményes óvodai nevelés előfutáraként* tartjuk számon Jean-Frédéric Oberlin evangélikus lelkészt, aki 1769-ben szolgálati helyén, a *franciaországi Waldersbachban* (vö. Kenyeres, 1921, p. 36)<sup>6</sup> kezdeményezte az óvodák „elődjének” létrehozását (Hadow, 1933). A helyileg „*kötőtűzhelynek*” (*poêles à tricoter*) nevezett „*kisiskolában*” (*petites écoles*) felvett nem iskolás korú, fiatalabb gyermekeket is (Kenyeres, 1921). A kisebbek számára *gyermekfelügyeletet* biztosított, az iskolás korú gyermekekben pedig a tanulás szeretetét kívánták felébreszteni azáltal, hogy számukra az érzékszervekre és cselekvő aktivitásukra alapozott oktatást nyújtott (Chalmel, 1999). Ez a fajta kisiskola, az intézménytípus szélesebb körben nem terjedt el (Kenyeres, 1921), bár a környező településeken népszerűnek bizonyult.

Az alábbi európai példák azt a *humanista pedagógiai kánont* illusztrálják, amelyhez a koragyermekkorai intézményalapítások – köztük a *magyar óvodaalapítás* – is kapcsolódtak.

1801-ben Adélaïde de Pastoret Párizsban alapította meg a „*vendégszobát*” (*salle d’hospitalité*) a dolgozó anyák kisgyermekei számára. A „*vendégszoba*” 12 kisgyermek együttes befogadására volt alkalmas (Luc, 1999), s a hangsúly a biztonságon, a felügyeleten és az alapvető ellátáson volt. A kezdeményezést a későbbi francia „*menedékszobák*” (*salles d’asile*) intézménytípusának egyik előzményeként tartják számon.

<sup>5</sup> Jelen kutatómunka során a koragyermekkorral összefüggő első intézményalapítások nemzeti historiográfiai áttekintésére nem vállalkozhattam. Mindezek feltárása és feldolgozása hosszabb, az egyes célnyelvi területeken való kutatómunkát igényelne. Ezért egy-egy releváns neveléstörténeti mozzanat leírásához másodlagos forrásokra támaszkodtam.

<sup>6</sup> Kenyeres (1921) waldbachi (abban az időben a településnek ezt a megnevezés-változatát használták, később lett Waldersbach) „kötőiskolát” nevezi meg előintézményként, viszont az indulás évét 1779-re teszi. Más források a „kötőiskola” indulási éveként 1769-at jelölik meg (Hadow, 1933; Chalmel, 1999) és ezt a korábbi időpontot igazolja a waldbachi Musée Jean Frédéric Oberlin ([http://musee-oberlin.org/fr/decouvrir/jf\\_oberlin/](http://musee-oberlin.org/fr/decouvrir/jf_oberlin/)) intézménytípus-történeti ismertetője is.

1802-től működött „gyermekmegőrző” (*kinderbewahranstalt*) *Detmold* városában (Luc, 1999), ahová a nyári időszakban vettek fel négy éven aluli kisgyermeket, míg szüleik mezei munkát végeztek (Dresel, 1859). A *Pauline hercegnő* által alapított intézetben (Kenyeres, 1921, p. 37) a kisgyermek *felügyeletét felnőtt lányok* látták el. A nagylányok nem csupán gondozták a kicsiket. A felügyelet mellett énekelni és kötni tanították őket, vallási alapokat oktattak nekik, s a kicsinyek nyelvi készségeit is fejlesztették (Luc, 1999). A „megőrző intézetek” a német nyelvterületeken<sup>7</sup> széles körben elterjedtek (Kenyeres, 1921; Luc, 1999).

1815. március 1-jén *Marie-Anne Calame* a svájci *Neuchâtel*-nél megalapította jótékonyági intézményét, az „*Asile des enfants malheureux*”-ot, hogy segítsen az árva és hátrányos helyzetű 2 és 20 év közötti lányokon. Az intézet hat fiatal lánnyal kezdte meg működését, akik varrni és kötni tanultak, csipkét is készítettek, délután pedig olvasás, írás, matematika, művészet és földrajz tárgyakból vettek leckéket (Luc, 1999). A legkisebb lányok kezdetben a nagyobbak körül tevékenykedtek: aszalt zöldségeket válogattak, énekeltek és a kötés, a francia nyelv, az olvasás és a vallás alapjaival ismerkedtek. Amint az intézmény alkalmazottainak létszáma lehetővé tette, a két-öt éves gyermekek külön csoportba, a „*babák osztályába*” (*classe des poupons*) kerültek és kaptak gondoskodást (Luc, 1999).

1816-ban a *skóciai New Lanark településen* a filantropikus nézeteket valló *Robert Owen* elégedetlen volt pamutfeldolgozó munkásainak életkörülményeivel (Kenyeres, 1921; Luc, 1999). Elhatározta, hogy javít azok lakhatási lehetőségein, ezen missziójának részeként pedig külön figyelmet szentelt a gyermekeknek. *Owen* látogatást tett *Pestalozzi* yverduni iskolájában. Megismerve az ott alkalmazott módszereket és azt a szemléletet, mely a gyermekek fejlődési szakaszaihoz igazította az oktatási formát, készítette őt arra, hogy a szigetországban megnyissa az első „*csecsemőiskolát*” (*infant school*). Tevékenysége később számos csecsemőiskolát alapító társaság létesüléséhez vezetett (Hadow, 1933) Európában.

A „*vendégszoba*” és a „*csecsemőiskola*” kezdeményezések hatására 1826-ban megnyitották a munkásosztály gyermekeit segítő első „*menedékszobát*” (*salle d’asile*)<sup>8</sup> *Párizsban*, karitatív hölgyek pedig egyesületi iskolákat alapítottak kisgyermek számára *Genfben* és *Lausanne*-ban.

1827-ben *Brüsszelben* „*menedékhont*” (*asile*) és „*támogató iskolát*” (*écoles gardiennes*) nyitottak (Luc, 1999). A kezdeményezés egyszerre több célt is szolgált. A dolgozó nők terheinek enyhítésére, az általános iskolák zsúfoltságának csökkentésére és a hagyományos napközinel színvonalasabb intézmény felállítására törekedtek, kiváltképp az iskolás kor előtti korosztály

<sup>7</sup> A német nyelvterületeken *tartományi, felekezeti és civil óvodai kezdeményezések* indultak, melyek később, az államegység (1871) kialakulásával kerültek szorosabb állami kontroll alá.

<sup>8</sup> A franciaországi kisdédövási törvényt követően e „*menedékszobákat*” váltotta fel 1881-től az óvoda (*l’école maternelle*) intézménye.

számára. Az első svájci óvoda aztán 1827-ben *Genfben* (Kenyeres, 1921), míg az első belga óvoda 1828-ban *Brüsszelben* nyitotta meg kapuit.

Az 1820-ban *Samuel Wilderspin* által alapított *Infant School Society* nemcsak a szigetországban terjedt el, hanem Európa-szerte és Észak-Amerikában is inspirálta a koragyermekkori intézményes nevelés formálódását (Hadow, 1933). *Wilderspin* munkájának hatására többek között 1828-ban az olaszországi *Cremona* településen egyházi kezdeményezésre „kisgyermekiskola” (*scuola infantile*) nyílt fiúk számára, *Koppenhágában* pedig átmeneti „menedékhely” (Luc, 1999).

Az ismertetett kezdeményezések összevetése alapján három jellegzetes intézménytípus különíthető el. Az első *a karitatív jellegű gyermekmenedékek csoportja*, amelyek elsősorban a szegény sorsú vagy dolgozó szülők gyermekeinek felügyeletét biztosították (például a francia *salles d'asile*). A második típus *a pedagógiai reformtörékvésekhez kapcsolódó kisgyermekiskolák*, amelyek a korai tanulás és erkölcsi nevelés lehetőségeit hangsúlyozták (például Owen és Wilderspin *infant school-jai*). A harmadik csoportba azok az intézmények sorolhatók, amelyek a gyermekkor sajátos fejlődési szakaszként való értelmezésére építve már *a koragyermekkori nevelés sajátos pedagógiai modelljének kialakítására* törekedtek. E három modell nem egymást követő fejlődési fázisként értelmezhető, hanem egymással párhuzamosan létező pedagógiai megközelítéseként, amelyek különböző mértékben hatottak a későbbi intézményalapításokra. Tehát a kezdeményezések azt mutatják, hogy a koragyermekkori intézmények létrejöttét Európában *egyszerre szociális, filantróp és pedagógiai motivációk* alakították, amelyek különböző arányban jelentek meg az egyes intézménytípusokban.<sup>9</sup> A magyarországi kisdédóvó intézetek létrejötte *e hatások konvergenciájának kontextusában* értelmezhető.

## Az óvodáztatás közvetlen hazai előzményei

A Magyar Királyságban a 19. század elejére az intézményes nevelés hálózata részben már kiépült, de azt még főként a magasabb társadalmi státusszal rendelkezők vették (vehették) igénybe. Az oktatási rendszert rendi, nemzetiségi és vallási tagoltság egyaránt jellemezte. Az intézményes nevelés mellett a magánnevelés továbbra is jelen volt, az 1824-től 1845-ig tartó országgyűlési időszakban többször napirendre került *a magán- és köznevelés kérdése*.

<sup>9</sup> Fontos figyelembe venni, hogy ezeket a gondolatokat egy olyan korban fogalmazták meg, amikor a *gyermekmunkára* elfogadottként tekintettek Európa-szerte. A tanyavilágban négy-öt éves kortól számítottak a kisgyermekek segítségére, *kisebb állatokat őriztek*, valamint a *házimunka* mellett bevonták őket az *idényszerű mezőgazdasági munkálatokba* is. Sok szegény család *cselédként* bérebe adta gyermekét az uradalmakba. Később pedig az *iparosodás* számos további lehetőséget kínált a gyermekek foglalkoztatására, így a *gyárak* mellett a *vas- és szénbányákban* is megjelent a gyermeki munkaerő. „A gyermekek korai munkáltatása legtöbb esetben a gyermek kizsárolásával egyértelmű s az a haszon, mely így keletkezik, azzal a *fáradozással, melynek árán jött, soha sincsen arányban.*” (Chyzer, 1909, p. 18). Magyarországon a gyári gyermekmunkát az 1884. évi 17. tc. szabályozta.

Mindeközben több haladó gondolkodású pedagógus és oktatásüggyel foglalkozó szakember látogatást tett külföldi filantropinumban. Sokan rövidebb-hosszabb időt tevékenykedtek is ezekben az intézményekben.<sup>10</sup> Közülük *Tessedik Sámuel* evangélikus lelkész a német filantropisták pedagógiai törekvéseivel ismerkedett meg.

*Tessedik* látogatott külföldi egyetemeket<sup>11</sup>, érdeklődéssel tanulmányozta a közoktatási intézményeket. Egy szentpétervári pályázatra készült (1803) tanulmányában<sup>12</sup> progresszív javaslatainak<sup>13</sup> megvalósítása érdekében, *filantróp utat ajánlva* szorgalmazta a *kisgyermekes iskolás kor előtti szervezett foglalkoztatását*: „a kisgyermekeseket – a harmadik, de legalább a negyedik életévüktől –, amint már alkalmasak a tanulásra, [az iskolának]<sup>14</sup> ajánlatos felvennie a növendékei közé” (Tóth, 1980, p. 275), megfogalmazva ezáltal az óvoda eszméjét. A kötés-fonás<sup>15</sup>, azaz a kicsik őrzése mellett azok tevékenykedtetésének gyakorlata is megjelent munkájában. Továbbá annak gondolata, miszerint a kicsinyeket ilyen módon és formában addig kellene nevelni, amíg alkalmassá válnak a tanórákon való részvételre, a „tehetséges gyermekeknél ez már hat éves korban, de legfeljebb a hetedik évben megtörténhet”. (Tóth, 1980, p. 275)

A hazai polgári átalakulást a kidolgozott javaslatok, eszmecserék mellett számos gyakorlati cselekvés is szolgálta. Előtérbe került a magyar nyelv művelése, megújítása, kiharcolták a közigazgatásban a magyar nyelv használatának jogát (1805).

A 19. század elején a *nőnevelés intézményi keretei* Magyarországon még korlátozottak voltak. A lányok többsége házi nevelésben részesült, avagy egyházi intézményekben tanult. A *bábaság*<sup>16</sup> volt az első és sokáig egyetlen

<sup>10</sup> Lásd részletesen a *filantropizmus magyarországi hatását*: Virág, I. (2024). *A filantropizmus pedagógiai gondolatai*. Gondolat Kiadó.

<sup>11</sup> *Tessedik Sámuel* tanulmányai (Erlangen) és tapasztalatgyűjtő körútja (Jéna, Lipcse, Dessau, Potsdam, Spandau, Charlottenburg és Berlin) alapján feltételezhető, hogy tudomást szerezhetett az *oberlini kötőiskoláról* is. Ezt egyrészt az időbeli és helyszínbeli párhuzamokra alapozott szemléletbeli azonosságok támaszthatják alá, másrészt *Haberern Jonathán* (1872) írásának abbéli megjegyzés, miszerint „...Oberlin szellemében munkálkodott *Tessedik az alföldön*; ...” (p. 11).

<sup>12</sup> Az eredeti kézirat mikrofilmtekercsekben megtalálható Szentpéterváron. *Tóth Lajos* (1980) *Tessedik* pedagógiai reformtevékenységéről szóló könyvének mellékletében található az eredeti, német nyelvű pályázati munka fordítása, kutatómunkám során ezt használtam fel.

<sup>13</sup> *Tessedik* elemzése alapvetően az oroszországi társadalmi, politikai és gazdasági helyzetre adott reformjavaslatokat tartalmazta, s ennek mintegy részeként foglalkozott az iskoláskor előtti intézményes nevelés szükségességével.

<sup>14</sup> Beszúrás: G.Sz.

<sup>15</sup> A dolgozat részeként pedagógiai nézeteit kifejtve *Tessedik* leírta a kisgyermekes életkorhoz igazított szakszerű és változatos foglalkoztatásának és tanításának szerepét, „...mint pl. könnyű munkával, azaz kötéssel, fonással és ehhez hasonló tevékenységgel. Szorgalmuk jutalmául apró, hasznos, szórakoztató játékokat szervezzen a tanítónő. Nevelje őket jó erkölcsre és tisztaságra”. (Tóth, 1980, p. 275)

<sup>16</sup> Lásd a *bábaság 18. századi történetét* részletesen: Krász, L. (2003). *A baba történeti szerepváltozása a 18. századi Magyarországon*. Osiris Kiadó.

*elismert, hivatalosan szabályozott női foglalkozás, a nőnevelés jelentőségét és annak további lehetőségeit kevesen és csak lassan ismerték fel*<sup>17</sup>. Ebben a társadalmi kontextusban különös jelentőséget kapott *Brunszvik Teréz* felismerése, amely a koragyermekkori nevelést a nők társadalmi szerepéhez és a nevelés ügyének szélesebb reformjához kapcsolta.

A 19. század elején Európában különösen *Anglia, Franciaország és a német nyelvterületek* oktatási rendszere gyakorolt jelentős hatást a pedagógiai reformokra. Így nem véletlen, hogy *gr. Brunszvik Teréz* (1. kép) hosszabb *külföldi utazásai* során felkeresett számos korabeli nevelőintézetet.

### 1. kép

*Brunszvik Teréz grófnő (Barabás Miklós 1863-i rajza után)*

(Forrás: *A gyermekvédő-kongresszus Budapesten (1899). Vasárnapi Újság*, 46(38), 629)



A *grófnő* állhatatosságát jelzi, hogy bár a korabeli Magyarországon még kevesen értették meg *pionír gondolatait és ezzel összefüggő törekvéseit*, addig máshol, ahogy ő maga fogalmazta: *„alig mondtam ki a művelt hölgyek előtt ezt a szót: gyermeknevelés és alig fejtettem ki előttük, hogy e mű megalkotására a nők hivatottak, máris minden társadalmi osztályból gyűltek körém az asszonyok.”* (Brunszvik, 1846, p. 94).

*Brunszvik Teréz* nem csupán elméleti szinten foglalkozott a koragyermekkori nevelés kérdésével. Nevelőnői tapasztalatokat is szerzett családi és arisztokrata környezetben, ahol több gyermek nevelésében vett részt<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Lásd részletesen: Virág, I. (2024). *A filantropizmus pedagógiai gondolatai*. (pp. 109–140). Gondolat Kiadó.

<sup>18</sup> A grófnő tanította meg például húgának gyermekeit írni-olvasni, majd elvállalta az újszülött Minona gondozását is. Budán egy Lujza nevű kislányt vett maga mellé, ahogy naplójában írta: *„szórakozásul és mert tanulmányozni akartam”* (Brunszvik, 1846, p. 84). Később *Teleki Imre* két leányának „hiányos nevelését” (Brunszvik, 1846) igyekezett pótolni.

Naplófeljegyzései szerint ezek a tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a kisgyermeknevelést önálló pedagógiai feladatként értelmezze és a korai nevelés jelentőségét tudatosan hangsúlyozza (Brunszvik, 1846). Boldogan volt „szeretett és szerető nevelőjük”, ahogy maga vallott erről: „Bennem sok érzék volt a nevelés iránt; amint később a kiseddévóknál ez ki is tűnt.” (Brunszvik, 1846, p. 83).

Brunszvik pedagógiai célú utazásai során 1808 nyarán Yverdonban<sup>19</sup> látogatta Johann Heinrich Pestalozzit<sup>20</sup>. A nevelésügy lelkes svájci újtója korszerű szellemben nem „kis felnőtteknek” tekintette a gyermekeket, hanem az adott életkori sajátosságokat figyelembe véve kívánta őket nevelni, tanítani. Pestalozzi pedagógiai munkásságának központjában a nevelés holisztikus megközelítése állt, amely az érzelmi, erkölcsi és intellektuális fejlesztést egyaránt fontosnak tartotta. Módszerei a „kéz, szív és fej” hármas egységére épültek, az elméleti tudást gyakorlati tevékenységgel kötötte össze. Pestalozzi bár intézmény-alapításai során kiemelten foglalkozott a szegény sorsú gyermekkel, összességében a minden gyermek által elérhető általános intézményes nevelés mellett szállt síkra. Ennek érdekében olyan elveket, módszereket, egyszerű szabályokat próbált kidolgozni, amelyeket minden nevelő – legyen az szülő vagy pedagógus – érvényesíteni tudott.

Brunszvik grófnő naplófeljegyzései (Brunszvik, 1846; Czeke, 1938; Brunszvik, 1999) alapján megállapítható, hogy a grófnő érdeklődését Pestalozzi nevelési elvei helyett sokkal inkább annak a neveléssel összefüggő általánosabb célkitűzései keltették fel. A grófnő Pestalozzi metódusait nem fogadta el. Nem azok elvével nem értett egyet, hanem gyakorlati megvalósításukat nem tartotta reálisnak. Kritikai hangvétellel írt Pestalozziról, megjegyezve, miszerint „csupa szív, csupa szellem, Genie, de híján minden emberismeretnek” (Czeke, 1938, p. 192). Mindemellett különösen szimpatikus volt a grófnő számára Pestalozzi azon gondolata, mely szerint a nőkre kell bízni a kiseddek nevelését.

Pestalozzinál tett látogatása megerősítette a grófnőt a korai gyermekkorban történő nevelés és a nevelők képzésének fontosságáról vallott nézeteiben is. Továbbá abban, hogy a nevelés társadalmi jelentőségét szélesebb intézményi keretek között szükséges érvényesíteni<sup>21</sup>, nevelni kívánta a tömegeket és a jövő nemzedéknek szentelni erejét, szeretetét (Czeke, 1938).

<sup>19</sup> Johann Heinrich Pestalozzi yverdon-i intézete 1805 és 1824 között működött. Konceptiója hamar ismertté és népszerűvé vált, és a legkülönbözőbb országokból érkeztek érdeklődő látogatók, hogy betekintést nyerjenek didaktikai szemléletébe és oktatásszervezésébe.

<sup>20</sup> Jean-Jacques Rousseau nagy hatással volt Pestalozzira, különösen az „Emil” című műve, amely a természetes nevelés elvét hirdette.

<sup>21</sup> A grófnő mellett Pestalozzi hatással volt olyan neves koragyermekkel foglalkozó gondolkodóra, mint Friedrich Fröbel vagy Maria Montessori, akik továbbfejlesztették a gyermekközpontú pedagógia elveit. Brunszvik Teréz Friedrich Fröbel-lel azonos időben járt Pestalozzinál, feltételezhető azonban, hogy Brunszvik és Fröbel az intézménylátogatás során nem találkoztak egymással. Brunszvik nem tett említést és utalást sem arra vonatkozóan útinaplójában,

Hamarosan *Brunszvik grófnő* kezébe került *Samuel Wilderspin*<sup>22</sup> könyvének német nyelvű, magyarátokkal ellátott fordítása<sup>23</sup> (1826), s ezzel megtalálta immáron *a módot* is ahhoz, hogy törekvéseit a haza javára úgyszólván konkretizálja, elindítva a *hazai kisededóvó intézmény létesítése melletti agitációt*. *Brunszvik Teréz* – olvasva *Wilderspinnek* a londoni „óvodákísérletről” írt munkáját, a kisededóvás eszméjének a hazai gyakorlatba való megvalósítása érdekében – *Wilderspin* spitalfieldi óvodájába is ellátogatott (Kenyeres, 1921), hogy annak működését a gyakorlatban tanulmányozhassa.

Az angol óvodában (*infant school*) a munkáscsaládok szegény kisgyermekai nevelődtek. *Wilderspin* gyakorló pedagógusi munkája közben dolgozta ki *kisgyermeknevelési rendszerét*. *Wilderspin* pedagógiai koncepciója több ponton rokonítható *Owen* elképzeléseivel. *Wilderspin* pedagógiai rendszerében a gyermekek aktív tevékenységére és tapasztalatszerzésére épülő nevelés kapott hangsúlyt. A *játszóteret*<sup>24</sup> nem csupán fizikai gyakorlatokra és rekreációra használta, hanem szellemi és erkölcsi fejlesztésre is (Hadow, 1933). Bár úgy vélte, hogy az *irányítatlan „szabad” játék* a jellem és az erkölcsi magatartás fejlesztésének egyik módja, a *Wilderspin*-féle óvodában ennek ellenére a játék, mint tevékenységi forma mellékes szerepet töltött be (Morlin, 1896), sokkal inkább tanulást segítő eszközként tekintett a játékra, *a játékos tanulás elvét* alkalmazva. Korabeli „*infant school*”-jának udvarán például volt hinta, s azon játszva sorjázhatták a gyermekek a szorzó táblát, mivel véleménye szerint a hintázás jó hatással van a memorizálásra. Mindemellett azt is megjegyezte: „...nem szabad szem elől téveszteni, hogy egy tanár soha nem kényszeríthet egy gyermeket hintázásra annak akarata ellenére.”<sup>25</sup> (*Wilderspin*, 1840, p. 41).

hogy *Fröbel*-l ottani tartózkodása alatt találkozott-e. Természetesen a találkozás tényét ez alapján teljes bizonyossággal sem igazolni, sem elvetni nem lehet, azért sem, mert az *Yverdonban* töltött heteknek egyébként is igen kevés nyoma van a grófnő feljegyzéseiben (*Brunszvik*, 1846; *Czeke*, 1938; *Brunszvik*, 1999).

<sup>22</sup> 1820-ben *Joseph Wilson* megalapította második *infant school*-ját *Spitalfields*-ben (London egyik városrésze), melyet *Samuel Wilderspin* irányítására bízott (Hadow, 1933).

<sup>23</sup> A könyvet angol eredetiből *a filantropista ideákat valló osztrák pedagógus-író, Joseph von Wertheimer* fordította német nyelvre, aki *Brunszvik Teréz*szel is szakmai kapcsolatban állt. Pedagógiai eszmeecseréjükéről lásd. bővebben: *Joseph Wertheimer és Brunszvik Teréz levelezésének dokumentumai* (*Czeke*, 1928a,b; *Petrich*, 1928a, b, c, d, e, f, g, h, i, j). *Wertheimer* nevéhez kötődik az 1843-ban Bécsben alapított első izraelita gyermekintézmény, és 1868-ban egyik társalapítója volt az *első osztrák magán óvónőképző intézménynek Leopoldstadban* (ma Bécs egyik kerülete).

<sup>24</sup> A játszótér *Wilderspin* számára egyfajta „külső osztályteremként” funkcionált, melyet közvetlenül a teremből lehetett elérni, a két tér lényegében egyként működött. A játszótér fák, szőlő, virágágyás övezte, a később alapított óvodák némelyikének volt *kertje* is, zöldségekkel és gabonafélékkel (*Wilderspin*, 1840; 1852). *Wilderspin* meggyőződése szerint a játszótéren annyi szabadságot kell adni a gyermeknek, amennyit csak lehet, és óvakodni kell a túlzott szabályozástól.

<sup>25</sup> Saját fordítás az eredeti angol nyelvű szöveg alapján. Eredeti szöveg: „...for it must never be lost sight of, that a teacher is never to force a child to swing against its inclination.” (*Wilderspin*, 1840, p. 41).

A grófnő *Wilderspinnek* a kisgyermekekhez igazított nevelési elveivel – mint például a gyermeki cselekvésre építő, aktív tevékenykedtetés fontosságával, a nevelés során alkalmazott eszközök használatával –, továbbá alkalmazott módszereivel rokonszenvezett. A *Wilderspin* által vezetett óvodában járva megerősíthette a *valláserkölcsi alapelv* szerepének fontosságával kapcsolatos meggyőződését is, igazolva *nevelési ideálját*, az *Isten-haza-nevelés hármasságát*.

### Az első hazai kisededóvó intézet

Brunszvik grófnő „... Angliában megismerkedett *Wilderspinnerrel* és másokkal: de legnagyobb befolyást kétségkívül Svájc, sőt Európa akkori legnagyobb nevelője *Pestalozzi* gyakorolt rá, akit *Yverdunban* felkeresvén, több hetet töltött ...” az intézetben (P. Szathmáry, 1887, p. 25). *Pestalozzinál* tett látogatása után, midőn „... tervét előadja álmodozónak tartják.” (Kenyeres, 1921, p. 39).

### Az első hazai kisededóvó intézet megalapítása

A grófnő a *Wilderspinnél* tett intézménylátogatást követően újra megpróbálkozott a hazai kisededóvó intézet alapításával, de ismét csak elutasítást kapott (Kenyeres, 1921). Ez azonban nem szegte kedvét és nem is akadályozta meg abban, hogy baráti kapcsolatai, összeköttetései révén a *hazai kisedednevelés ügye mellett kiálló támogatókat találjon*.

Dacolva az óvodaügy hazai kételkedőivel, *gr. korompai Brunszvik (Brunswick) Teréz*<sup>26</sup> mégis mély meggyőződéssel vallotta, hogy „a legkorábbi nevelés a legfontosabb, amit az ember akkor [tudniillik kisgyermekkorban<sup>27</sup>] lát, egész életében segíti a jó felé való irányulásban, ...<sup>28</sup>” (Czeke, 1938, p. 96). Folytatva e *filantróp szellemiségű gondolatot* megjegyezte, hogy ezen felismerések nem szabadna, hogy csupán eszmék maradjanak, lévén azoknak a gyakorlatban is érvényt kell(ene) szerezni.

*Brunszvik Teréz*, mások mellett, megszólította (s felszólította) *gr. Festetics Leót*, hogy a *gyermekkertek*<sup>29</sup> ügyével foglalkozzon: „»Az öreg Brunswick

<sup>26</sup> „Maga Brunszvik Teréz hol Brunszvik-ot, hol Brunsvik-ot ír, csak külföldi tartózkodásai alatt használja a Brunswick alakot, nyilván mert ott így ismerték általánosan a nevet. (...) A névre vonatkozólag ld. még: Kemény Ferenc, »Töredékek egy Brunszvik-tanulmányból«. Melyik a helyes családnév? cím alatt, melyben egy Brunszvik Teréz által írt és aláírt levelet közöl facsimilében, a »Kisedednevelés« 1928. júliusi ünnepi számában, mely a Brunsvik helyesírását igazolja.” (Czeke, 1938, p. 11)

<sup>27</sup> Beszúrás: G.Sz.

<sup>28</sup> Saját fordítás az eredeti német nyelvű szöveg alapján. Eredeti szöveg: „Die früheste Erziehung ist die wichtigste. Das, was der Mensch dann anschaut, dient ihm fürs ganze Leben, um sich zu orientieren zum Guten.” (Czeke, 1938, p. 96).

<sup>29</sup> A *gyermekkert (Kindergarten)* mint önálló, terminológiailag rögzített és elméletileg megalapozott pedagógiai fogalom *Friedrich Fröbel* nevéhez kötődik, aki 1840-ben nevezte el intézményét *Kindergarten*-nek. Bár a 18–19. század fordulóján Európában már léteztek kisgyermek

grófnő hozta szóba ezeket, ő jól tudta, milyennek kell egy gyermekkertnek lennie, és hogy mi az, de tanácstalan volt abban, hogy ezeket a népnevelő intézményeket hogyan készítse elő. Miután mindenről pontosan tájékozódtam, és meggondoltam tervemet, átvettem a munkát...» (Török, 1928, p. 644).

A grófnő a kisdedek felkarolásának módját kereste, annak intézményesítésén dolgozott, de e korszerű gondolatot megelőzve már sokat foglalkoztatott egy másik nemes és újszerű kérdéskör, a dolgozó nő eszméje. A nőneveléssel összefüggésben meggyőződése volt, „...hogyan éppen a »természet« a nőket minden tudományra is alkalmassá tette. De a nő első feladataként a még iskoláskorban nem lévő gyermek mind testi, mind lelki nevelését állítja oda.” (Czeke, 1938, p. 240). Eredeti terve egy nagyszabású nevelőintézet alapítása volt unokahúgával, *Deym Victoire*-val. Egy „nőnevelést szolgáló nemzeti intézet” felállításán fáradoztak, ahogy írja: „a kisdedévők (Kleinkinder-Asyle<sup>30</sup>) e vállalkozásunknak csupán előkészítői lettek volna” (Brunszvik, 1846, p. 96). Nevelőintézet-alapítási tervének alapkövét a kisdedévőkkel kívánta megvetni. A kisdedévásra vonatkozó intézményalapítási szándékot bár nem övezte továbbra sem egységes társadalmi és politikai támogatottság, a grófnőt kétségkívül segítette szándékának megvalósításában, hogy az 1825–1827. évi pozsonyi országgyűlésen<sup>31</sup> a magyar nyelv ügye mellett a nevelés ügye is napirendre került.

Brunszvik Teréz töretlen előkészítő munkálkodásának eredményeként kísérletképpen nyílt meg Budán az első hazai „anya- s minta-intézet” (Brunszvik, 1846, p. 96), a kislgyermekiskola<sup>32</sup> (Kleinkinderschule), avagy leggyakrabban használt megnevezése szerint a kisdedévó intézet (Kleinkinderbewahranstalt). A grófnő Magyarországon a képző vezetésére megfelelően képzett szakembert nem talált, így az első magyarországi kisdedévó intézet

---

felügyeletét és nevelését szolgáló intézmények (pl. *Kleinkinder-Asyle, Bewahranstalten, infant schools*), ezek nem rendelkeztek a fröbeli értelemben vett „kert” metaforájára épülő, koherens nevelésfilozófiai koncepcióval. A „kert”, mint nevelési metafora (gyermek = növény, nevelő = kertész) elszórta, retorikai szinten már korábban is felbukkanhatott (vallási, moralizáló, felvilágosodás kori szövegekben). A fogalom pedagógiai tartalommal való felruházása és intézményes rögzítése azonban Fröbel újítása.

<sup>30</sup> Az *asyle* kifejezést Brunszvik a kisdedévó szóval helyettesíti (Brunszvik, 1846, p. 96), a *Kleinkinder-asyle* neveléstörténeti szövegekben a kislgyermekmenhely fordítással szerepel.

<sup>31</sup> Az 1825-1827. évi pozsonyi országgyűlést szokás az első reformországgyűlésnek nevezni. Ezen az ülésen szónokolt Felsőbüki Nagy Pál a magyar nyelv ügyéről, melynek hatására gróf Széchenyi István szót kért és megtette pénzbeli ajánlatát a létesítendő Akadémia javára.

<sup>32</sup> Később, az óvodák terjedésével együtt, az intézménytípusra vonatkozóan egyre több megnevezéssel találkozhatunk. A szóhasználat nem volt egységes, az elnevezés körül viták folytak. Használatban volt az óvoda mellett az *elenke* és az *elemke* (P. Szathmáry, 1887). *Rapos* (1868) javaslatára kezdték használni az *alapnevelde/alapnövelde* megnevezést. Használatban voltak a *gyermekkert* és *Fröbel-kert* kifejezések a hazai fröbeli gyermekkertek megjelenésének hatására. Illetve gyakran a *kislgyermekiskola* kifejezéssel is illették a gyarapodó számú kisdedévó intézményeket. A leggyakrabban használt elnevezés a kisdedévó intézet volt.

vezetésével – ajánlás alapján – a bajor<sup>33</sup> *Mathias Kern*<sup>34</sup> tanítót bízta meg (Rapos, 1868, p. 15, 58, 79; P. Szathmáry, 1878, p. 5; P. Szathmáry, 1882, p. 102). „Az első intézet tehát, vagyis angyalkert<sup>35</sup> (ez volt akkor neve a kisdedediskolának), 1828-ik évi június 1-jén Budán a Krisztina- városban, Kern Máté által ünnepélyesen megnyitattott.” (Emlékezés gr. Brunswick M. J. felett, 1865, p. 2).

### *A krisztinavárosi intézet pedagógiai gyakorlata*

Az első hazai kisdedóvó intézet pedagógiai gyakorlata számos vonásában az elemi iskolai oktatás szervezeti és módszertani mintáit követte. A foglalkozások meghatározott rendben követték egymást, az oktatás során elsősorban szemléltető eszközöket – például képeket és tárgyakat – alkalmaztak (Kenyeres, 1921). Mindez arra utal, hogy a korai intézményekben a koragyermekkorai nevelés sajátos módszertana még nem alakult ki. Természetes ez, ahogy az is, hogy a kisgyermekkel – lévén az óvodapedagógus professzió sem létezett – tanítók foglalkoztak.

A krisztinavárosi óvoda megnyitóját követően tizenegy kisgyermekkel indult meg az intézmény működése „...*abban a hitben, de minden különös remény nélkül, hogy lesznek szülők, akik 2–4 éves gyermeküket az angyalkertbe fogják küldeni.*” (Kenyeres, 1921, p. 40) Az alapító grófnő „... *buzgalma és szüntelen részvéte, az oktató tevékenysége, sőt már maga az ügy is annyira*

<sup>33</sup> *Az első magyar tannyelvű tanítóképző* 1828-ban nyílt meg (Szakál, 1934).

<sup>34</sup> *Zibolen Endre* neveléstörténész forráskutatás alapján arra a következtetésre jutott, hogy nem *Mathias Kern*, hanem *Weldy József* volt az első magyarországi kisgyermekiskola első tanítója (Bilibok Pné, Sebestyén Iné, & Zibolen, 1984, p. 20-28). A *Zibolen* által felhozott bizonyítékok azt alátámasztják, hogy *Weldy* jelen volt az első hazai óvoda indulásakor, s az első kisdedóvó egyikében látott el feladatokat, azonban ennek ténye önmagában nem cáfolja *Kern* kisdedóvói, vezetői szerepét az induló krisztinavárosi kisdedóvóban.

<sup>35</sup> Elsőként vélhetően *Kacsokovics Lajos* nevezte az óvodát „*angyalkertnek*” (Emlékezés gr. Brunswick M. J. felett, 1865, p. 2), később erre forrásként hivatkozva vagy a kifejezést érvényesnek tekintve használták az elnevezést (többek között Rapos, 1868, p. 15; Morlin, 1896, p. 7; Számord, 1905, p. 27; Kenyeres, 1921, p. 40). Majd az „angyalkert” *P. Szathmáry* (1887, p. 23, 25, 26, 64) munkássága nyomán terjedhetett el a hazai neveléstörténeti szakirodalomban. *Vág Ottó* (1979) neveléstörténész részletesen elemezte (p. 121-125) az „angyalkert” kifejezéssel kapcsolatos elnevezéssel *problémát*. Feltevése szerint *Brunsvik* első óvodáit „angyalkertnek” emlegetve azt a látszatot keltenénk, hogy a hazai kisdedóvók nem a korabeli európai óvodaalapítási mozgalom részeként, sokkal inkább egy sajátos magyar intézménytípus-létesülési folyamat eredményeként jelentek meg, de ez szakmi tévedés. Tény, hogy a kezdeti időszakban az óvodával kapcsolatban sokféle elnevezéssel találkozhattunk, de *Vág* (1979) véleménye szerint ezek között az „angyalkert” elnevezés akcidentális jelentőségű, ha egyáltalán használatban volt. A feldolgozott források tanúsága szerint maga *Brunsvik* nem használta az „angyalkert” elnevezést, az első képzőintézet 1844-es emlékiratában *intézetként* tesznek említést az óvodáról (Stuller, 1844). A kérdéskörhöz érdekes neveléstörténeti adalékként még érdemes megemlíteni, hogy az *1891. évi törvény által kiadott kisdedóvónő- (kisdedóvó-) képző intézetek tantervében* (1892) a „Kisdedóvó- és módszertan” tantárgy tematikájában témaként így szerepelnek az első hazai óvodák: „...gr. *Brunswick Teréz angyalkertjei...*” (p. 10).

felébresztette a szülők figyelmét, hogy az [tudniillik az óvoda]<sup>36</sup> rövid idő alatt egészen benépesedett.” (Emlékbeszéd gr. Brunsvik M. J. felett, 1865, p. 2), s időközben a kisdedóvó intézet gyermekeinek létszáma 160 főre nőtt (Kenyeres, 1921).

### ***A kisdedóvók szervezeti és képzési kereteinek kialakulása***

A grófnő az első kisdedóvodák tanító urainak és segítőinek képzését kiemelten fontosnak tartotta, az annak megvalósításával kapcsolatos elképzelését *Pestallozzitól* kölcsönözhetette. Erre utalnak a *Brunsvik* által vezetett heti értekezletek, továbbá írásos körözüvényei és jegyzetei. „*Utasításaiból*” kitűnik, hogy a grófnő szorgalmazta az irányított önképzést, valamint az egyéni tapasztalatszerzés tudatos elemzésére, értékelésére<sup>37</sup> is buzdította a nevelőket (Brunsvik, 1846).

A grófnő elvárta, hogy „a tanítók heti jelentéseikben jelezzék és elemezzék pedagógiai műfogásait (nevezetesen a felfedezéseket, miként lehet a gyermekekkel egy szándékolt célt gyorsan és helyesen elérni, és osszák meg azokat a legbarátságosabban kollégáikkal.” (Bilibok Pné, Sebestyén Iné, & Zibolen, 1984, p. 74)<sup>38</sup>.

Az (óvoda)pedagógusi feladatokra való felkészítés ekkor még kizárólag önképzés formájában valósulhatott meg, és ebben maga *Brunsvik Teréz* is példát mutatott. Korabeli naplófeljegyzései arról tanúskodnak, hogy közvetve és közvetlenül is irányította az első óvodák tanítóit (Brunsvik, 1846; Czeke, 1938; Brunsvik, 1999). A grófnő szakirodalmat biztosított a tanítók számára, akik maguk is írtak ismeretterjesztő és pedagógiai tárgyú szövegeket. A grófnő *utasításait* körözüvényekben fogalmazta meg, óvodalátogatásai során tanácsokkal látta el a tanító urakat, akik heti rendszerességgel az iskolabizottságban tanácskoztak és írásos jelentés formájában számoltak be tevékenységükről (Brunsvik, 1846; Bilibok Pné, Sebestyén Iné, & Zibolen, 1984).

A grófnő hamar *serdülő lányokat* (Rapos, 1868, p. 58) vett maga mellé azzal a céllal, hogy azok „...gyakorlatot szerezzenek a kisdedóvási eljárásban” (Morlin, 1896, p. 7). A grófnő a leányokkal *Kern* óvodáját is látogatta, hogy „saját vezénylete és utmutatása mellett gyakorlatilag tanulják meg a kisdedóvás művezetését, azt egykor családi körükben is nagy haszonnal alkal-

<sup>36</sup> Beszűrás: G.Sz.

<sup>37</sup> Az elemzőmunka fontosságának felismerése korszerű szemléletre vall, egyszerre jelenti többek között a kisdedóvó pedagógiai munkájának tudatosságát, tervezettségét és fejlesztésének belső igényét.

<sup>38</sup> *Bilibok Pné, Sebestyén Iné és Zibolen* (1984) által szerkesztett munkában olvasható az „*Iratok Brunsvik Teréz hagyatékából*” fejezet (pp. 71–93). A könyv e fejezete az *Országos Széchenyi Könyvtárban* hozzáférhető kéziratos és nyomtatott dokumentumegyüttes 2. és 3. kötegének legfontosabb darabjainak fordításait tartalmazza. Kutatómunkám során forrásként ezeket a dokumentumokat is felhasználtam.

*mazandók*” (Rapos, 1868, p. 15–16). A grófnő „... rejtett terve az vala, hogy *seminariumot alapithasson, melyből az országban keletkezendő új intézetek nyerjenek majd képzett kiseddovónóket; (...) a kiseddek (...) szellemi fejlesztése az elemi tanoda küszöbéig kizárólag (...) a nő feladata*” (Rapos, 1868, p. 16). Rapos értelmezése szerint, ha valóban volt is ilyen elképzelése *Brunszvik Teréznek*, később ettől bizonyára elállt. Igazolja ezt egyrészt az, miszerint az óvodákra a kezdetektől úgy is tekintett, mint a „...házi-nevelés javítására szolgáló példány-neveldék” (Rapos, 1868, p. 58), másrészt az a tény, miszerint a grófnő nemcsak az első óvodát, hanem a későbbiekben nyílt óvodák vezetését is *férfiakra* bízta<sup>39</sup>.

Ahogy látjuk, az önképzés mellett a *rendszeres és szervezett képzés „előképe”* is hamar (1829) megjelent. A helyi plébános közbenjárásával, a *belső nevelőképzés* során előadások hangoztak el a nevelésről, a tanfolyam pedig vizsgával zárult. „*Minthogy a tanítónők számára fontos feladatuknak, a nevelésnek helyes ismerete és a benne való célszerű kiképzés éppen olyan szükséges, sőt még szükségesebb, mint a tanítók számára, Majsch főtisztelendő plébános úr magára vállalta, hogy minden vasár- és ünnepnap délután fél négytől fél hatig előadásokat tart nekik a nevelésről.*” (Bilibok Pné, Sebestyén Iné, & Zibolen, 1984, p. 74).

### *Az óvodamozgalom intézményesülése*

A krisztinavárosi kiseddóvó intézet gyors népszerűségén felbuzdulva, *Brunszvik Teréz* közreműködésével, hamarosan további budai (a várban, majd a vízi-városban) és pesti (Kenyeres, 1921), majd besztercebányai óvoda nyílt és több vidéki településen szintén kiseddóvó intézet alapítási munkálatok kezdődtek. Az *első hazai óvodák Közép-Európa-szerte mintává váltak*. A budai példa osztrák<sup>40</sup> és bajorországi<sup>41</sup> kiseddóvó intézetek és egyletek alapításához is vezetett. Számosnál a létesítéssel összefüggő feladatokban maga a *grófnő* segédkezett (Brunszvik, 1846; Rapos, 1868a).

A *grófnő* büszkén jegyezte fel: „*először történt, hogy Bécs minket magyarokat utánzott Wertheimer javaslatára. Alsó-Ausztria kormánya elrendeli,*

<sup>39</sup> Bár működtek később hazánkban és külföldön óvodák világi és szerzetes nők, illetve nőtlen férfiak irányításával, a legtöbb óvodát mégis *házasságban élő párok* vezették (Rapos, 1862, 1868).

<sup>40</sup> Az osztrák birodalmi óvodák terjedése lassabb ütemben zajlott (Rapos, 1862). Ennek okát abban látták, hogy egy 1832-ei osztrák rendelet: „*az óvodákat nem állam-, hanem csak magánintézeteknek és csupán előkészítő helyeknek ...*” (Rapos, 1862, p. 5) definiálta.

<sup>41</sup> Ehelyütt fontos megjegyezni, hogy *Mathias Kernt* (azaz *Kern Mátét*) a krisztinavárosi működésből a *grófnő* először *Besztercebányára* helyezte át, ahol 1829. november 1-jén nyílt óvoda. Majd pedig az *első bécsi óvoda* élére nevezték ki, ami 1830. május 4-én nyílt meg (Rapos, 1868a). Ezt a döntését hibaként később magának mintegy fel is rója a *grófnő*: „*Mivel a budai Krisztinavárost otthagytam, a Krisztinaváros rajtam áll bosszút! (...) egy évig távol voltam, a jó tanítókat elvittem az új intézetekbe stb! (...).*” – áll 1848. december 22-ei naplóbejegyzésében (Brunszvik, 1999, p. 157)

hogy *Brunsvik grófnő budai intézetének mintájára kisededóvók létesítessenek.*" (Brunsvik, 1846, p. 97). Az első három budai intézet német nyelvű volt, de a *pesti kisededóvó* (1829) intézetben már *használták a magyar nyelvet* is (Morlin, 1896; Kenyeres, 1921).

A kisededóvók létesítése mellett *Brunsvik Teréz* grófnő az intézetek szervezése során azok fenntartására, működtetésére és vezetésére külön-külön *társulatok* megalakítására törekedett (Morlin, 1896). 1832. július 1-jén a pest-budai óvodák vezetését a budai nőegylet, illetve a pesti magisztrátus vette át. A társulatok, egyesületek működése azonban nem biztosított rendszeres működési feltételeket, inkább voltak ezek a közösségek „... *adakozásra serkentő emberbarátok.*” (Morlin, 1896, p. 10) szövetségei.

A hatékonyabb érdekképviselőt szándékával ezért egy országos, szervezett *nemzeti egyesülés* létrehozása érdekében – egy pesti kisededóvó fennmaradása miatt összehívott egyeztetésen megfogalmazott elhatározást követően – 1834. augusztus 2-án „*alapító levelet*”<sup>42</sup> állítottak ki, melyben *kimondták, hogy társaságba lépnek a kisededóvó intézetek terjesztésére*” (Morlin, 1896, p. 11). Kezdetét vette az országos egyesület szervezése: *Szentkirályi Móric* hathatós közreműködésével megszerkesztették az alapszabályokat (P. Szathmáry, 1887) és megkezdődött az egyesületi tagok toborzása. A gyarapodó taglétszám lehetővé tette, hogy 1836. március 5-én megtartsák „*A kisededóvó-intézeteket Magyarországon terjesztő egyesület*” (a továbbiakban: *Terjesztő Egyesület*) alakuló ülését, melynek alaptémája az *óvodák „alapítási és fenntartási szándékának*” megvitatása volt.

A *Terjesztő Egyesület* első összejövetelét *gr. Festetics (Festetics) Leó* nyitotta meg, beszédében így indokolta *a kisededóvók állításának alapvető szükségességét*: „... *a nevelést közönségesen 7-ik esztendőben kezdjük; addig az Isten őrzi a kisededet. Elveszett nevelésére nézve azon nevezetes idő, melynek első benyomásai a kiseded lelkében, fejlődésére nézve örökre kitörölhetetlenek maradnak.*»” (P. Szathmáry, 1887, p. 39). A *Terjesztő Egyesület* választott elnöke *Festetics gróf*, alelnöke *Szentkirályi Móric*, ügyésze *Simon Flórent*, pénztárnoka pedig *Antal Mihály* lett. *Festetics gróf* személyében immáron a magyar óvodaügy nemcsak egy áldozatkész egyesületi elnököt nyert, hanem egyben a kisededóvás alapos és elkötelezett ismerőjét is, kinek meggyőződése volt, hogy „*a kisededóvó intézetekben tanítani nem szabad*” (Morlin, 1896, p. 12). A *Terjesztő Egyesület* választmányja az *alapszabályok elfogadását* követően (P. Szathmáry, 1887) első lépésként arra törekedett, hogy a rájuk váró feladatok megvalósításához *anyagi forrásokat*, a kisededóvás ügyének szolgálatához *patronusokat* toborozzon.

Az alapszabályok között az óvodaügy eszközeként egy *képzőintézet* létrehozását (P. Szathmáry, 1887) jelölték meg, „... *mellyben oly fiatal emberek fognak felvétetni, kik magokat, egészen a kisededek nevelésére és oktatására szánták, hogy itt különös felvigyázat mellett a ritka fontosságú szép pályára*

<sup>42</sup> Az alapítólevélén legelöl *Brunsvik grófnő* aláírása szerepelt (Rapos, 1868).

kiképeződven, annak idejében a' Haza minden részeiben, a' hol kívántatni fog, az egyesület kezessége mellett, hívatatásaitat megkezdhessék.” (Lukács, 1836, p. 402). Az alakuló közgyűlésen ennek szellemében támogatták, hogy „egy óvóképző intézet felállítására nézve a választmány tervet készítsen”. (Morlin, 1896, p. 11). *Brunsvik grófnő* – bár az alakuló *Terjesztő Egyesülettel* kapcsolatos szervezési munkálatokban nem vett részt, lévén „az egyesület vezérlő egyénei közé nőket be nem választottak” (Morlin, 1896, p. 15) – a kisdedóvók folyamatos látogatása mellett fáradhatatlanul segítette a *Terjesztő Egyesület* munkáját, „...gyakran meg is jelent a választmányi üléseken”. (Rapos, 1868, p. 21).

A kisdedóvás ügyével lassan a vidéki nemesség körében is egyre többen szimpatizáltak. Így 1836-ban létrejött az *első falusi kisdedóvó Bezerédj Amália* közreműködésével. *Bezerédj* Tolna megyei birtokukon, *Szedres-Hidjapusztán* a kisdedóvó intézet létrehozását követően később az *első hazai kisdedóvóképző* (1837) szervezésébe is bekapcsolódott.

A kibontakozó hazai óvodai mozgalom elkötelezett támogatói, haladó gondolkodóként, nemcsak „gyermekápolási” célt láttak az óvoda intézményében, lévén „eredményében a nevelés csak akkor lehet jó, ha azt a bölcsőnél kezdjük” (Rapos, 1862, p. 3). *Festetics Leó* már a reformkorban hangsúlyozta: az óvoda egy olyan intézmény, mely minden gyermek számára kivétel nélkül szükséges, s arra kell törekedni, hogy az az „általános nevelésnek részét, még pedig legfontosabb részét tegye.” (Rapos, 1862, p. 5).

A kor meghatározó vezetői közül azonban nem mindenki támogatta, hogy az óvoda-ügy a haza reformkori felemelkedését meghatározó változások egyik komponense legyen. A szakirodalomban gyakran megjelenik az az értelmezés, miszerint *Széchenyi István* nem támogatta a kisdedóvók ügyét. „Való, hogy *Széchenyi* nem volt barátja a kisdedóvásnak, ...” (Rapos, 1868, p. 73–74), ezt a megállapítást aztán később többen átvették: „Érdekes, hogy még oly egyébként tisztán látó politikusokban is, mint gróf *Széchenyi István* volt, teljesen hiányzott az érzék a kisdednevelőintézetek fontossága iránt.” (Jubilál az óvoda, 1928, p. 10). *Morlin Emil* (1896) is elítélte *Széchenyi grófnak* az óvoda ügyével kapcsolatos megnyilatkozásait. A gróf álláspontját tekintve azonban látnunk kell, hogy a gróf nem az kisdedóvónak, mint intézménynek az eszméjét nem támogatta. Ő csupán az alapítás hazai időztését nem helyeselte, s korántsem arról volt szó, hogy gróf *Széchenyi Istvánt* nem érintette volna meg a szegény sorsú gyermekek ügye, avagy a kisdedóvók hasznosságát kérdőjelezte volna meg. *Széchenyi* más eszközökkel kívánta elérni a haza felemelkedését és boldogulását, melyet részletesen meg is indokolt a *Kelet Népe* című (1841) munkájában.

*Széchenyivel* szemben *Kossuth Lajos* az óvoda-ügy aktualitását nem vitatta, mi több a kisdedóvók alapítását lelkesen pártolta is. Az ő indítványára szólította fel a *Terjesztő Egyesület* 1841-ben a vármegyéket, hogy székhelyeiken hasonló intézményeket hozzanak létre. Bár akkor ennek kevesen tettek eleget, de az óvoda eszméje terjedt. Alapítási sorrendben hetedikként 1835-

ben Kolozsvárott jött létre kiseddóvó *kizárólag református gyermekek számára* (Briedl, 1841), majd az óvodaügy *a zsidó felekezetnél* is támogatásra talált.<sup>43</sup> 1836-ban nyitotta meg kapuját a *Cohn I. Leonhard* fogorvos által alapított *első izraelita kiseddóvó* Budán. A létesítést hamarosan további budai és pesti óvodák követték, 1842-ben Pozsonyban, majd 1849 után más vidéki városokban is alapítottak izraelita kiseddóvókat (Rapos, 1868).

## Összegzés

Az *óvoda* mint a kisgyermekkorú intézményes nevelési forma *előképe* eltérő megnevezéssel „született meg” a 18. század második felében. A jelenlegi neveléstörténeti kutatások szerint az egyik legkorábbi ilyen jellegű intézményt 1769-ben alapították Waldersbachban (Hadow, 1933; Chalmel, 1999).

Az óvodaalapítók ügybuzgalma *többnyire regionális kezdeményezés maradt*, sok esetben vélhetően nem is tudtak egymás munkálkodásairól. Ez alól mindenképpen kivételt képez Owen és Wilderspin, lévén az ő kisgyermekneveléssel kapcsolatos koncepciójuk számos követőre talált, szemléletük, munkásságuk másokat is cselekvésre inspirált. Mindezek mellett feltételezhető az is, hogy az ismertebb (a tanulmányban is említett) kezdeményezéseken túl más országokban, vagy adott országok más-más településein is létesültek rövidebb-hosszabb ideig működő, hasonló céllal, azaz *az iskoláskor előtti korosztályról (is) valamilyen módon kollektíven és szervezeten gondoskodni kívánó* napközi otthonok, menhelyek.

A tanulmány rámutatott, hogy *az óvoda intézményesülése Magyarországon* a 18–19. századi európai pedagógiai és filantrópiái kezdeményezések konvergenciájában értelmezhető. A *hazai intézményes óvodai nevelés nem egyetlen pedagógiai modell átvételének eredménye*, hanem több, egymással párhuzamosan fejlődő európai kezdeményezés együttes hatásaként jött létre, amelyek egymást kiegészítve formálták a *hazai óvodai gyakorlat alapjait*. A hazai kiseddóvodák létrejötte egyben a gyermekkor társadalmi és pedagógiai értelmezésének átalakulását is tükrözte. *Brunszvik Teréz grófnő* tevékenysége és a korai hazai intézmények szervezése a gyermeknevelés intézményesítését, valamint a nevelők képzésének szükségességét egyaránt hangsúlyozta.

Az elemzés azt mutatja, hogy az első hazai óvodák kialakulása nem csupán egy új intézménytípus megjelenését jelenti, hanem a gyermekkor értelmezésének átalakulását is tükrözi. A kisgyermekkor a 19. század első felében fokozatosan önálló nevelési életszakasként nyert értelmezést, amely már

<sup>43</sup> Lásd. részletesen: Bányai, V. (2005). *Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780–1850*. Gondolat Kiadó. *Bányai* (2005) véleménye szerint a kiseddóvás ügyének népszerűségét a zsidó közösségekben három tényező indokolhatta: (1) a zsidó nők házon kívüli munkavégzése viszonylag elterjedt volt már ebben az időben, ezért a héder (zsidó elemi iskola) akár háromnégyéves gyermekeket is fogadott; (2) az egyesületi, illetve magán alapítású szervezeti forma nem volt idegen a zsidó közösségek számára; (3) a közösség számára a nyelvi (német, majd magyar) és viselkedési asszimiláció lehetősége is körvonalazódott.

nem kizárólag a családi nevelés, hanem egyre inkább az intézményes gondoskodás és nevelés időkeretébe ágyazódott. Az óvoda e folyamatban a gyermek és az idő sajátos metszéspontjaként értelmezhető: olyan intézményként, amely a gyermek életútján belül új, korábban nem létező *pedagógiai időszakaszt* hozott létre.

Az *óvoda* – mint időben született és időben formálódó intézmény – megjelenése a koragyermekkorai nevelés történetének fontos fejezete, valamint egyben a gyermek társadalmi szerepének és nevelhetőségének történeti lenyomata. E felismerés nemcsak a neveléstörténeti elemzés szempontjából releváns, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy *a koragyermekkor pedagógiája* saját intézményi és szakmai identitását tudatosabban, történeti perspektívában értelmezze.

### Irodalom

- A gyermekvédő-kongresszus Budapesten (1899). *Vasárnapi Újság*, 46(38), 629–630.
- A kiseddévónő- (kiseddévó-) képző intézetek tanterve. Kiadta a Vallás- és Közoktatásügyi M. Kir. Minister 1891. évi 57.472. sz. alatt kelt rendeletével* (1892). M. Kir. Egyetemi Könyvnyomda.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Alfred A. Knopf.
- Bányai, V. (2005). *Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780–1850*. Gondolat Kiadó.
- Briedl, F. (1841). A' kiseddévó intézetek történetileg. In J. Luczenbacher, & P. Almási Balogh (szerk.), *Tudománytár*. Kilencedik kötet. (pp. 281–305). A' Magyar tudós Társaság.
- Bilibok, Pné., Sebestyén, Iné., & Zibolen, E. (szerk.) (1984). *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó.
- Brunszvik, T. (1846). Fél század életéből. In M. Czeke, M. H. Révész, & B. Petrich (1926), *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai. Kiseddnevelés*.
- Brunszvik, T. (1999). „Magyarország, Veled az Isten!” *Brunszvik Teréz naplófeljegyzései 1848–1849*. Argumentum Kiadó és Nyomda.
- Chalmel, L. (1999). *Le pasteur Oberlin*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chalm.1999.01>
- Chyzer, B. (1909). *A gyermekmunka Magyarországon*. Az Országos Gyermekvédő-Liga Kiadása.
- Czeke, M. (1928a). Brunszvik Teréz és Wertheimer József levelezése. *Kiseddnevelés*, 53(2), 33–36.
- Czeke, M. (1928b). Gróf Brunszvik Teréz irataiból. *Kiseddnevelés*, 53(7–8), 245–247.
- Czeke, M. (szerk.) (1938). *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései*. I. kötet. Magyar Történelmi Társulat.

- Dresel, H. A. (1859). *Die Fürstin Pauline zur Lippe und der General-Superintendent Weerth*. Meyer.
- Emlékbeszéd gr. Brunswick M. J. felett I. (1865). *Pesti Napló*, 16(4529), 2.
- Golyán, Sz. (2023). A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3). 61–80. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.61.80>
- Haberern, J. (1872). *Edvi Illés Pál emléke*. Eggenberger-féle Akad. Könyvkereskedés (Hoffman és Molnár).
- Hadow, W. H. (1933). *Report of the Consultative Committee on Infant and Nursery Schools*. His Majesty's Stationery Office.
- <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1933/hadow1933.html> (2026. 01. 31.)
- Jubilál az óvoda (1928). *Magyar Hírlap*, 38(147), 10.
- Kelemen, E. (2000a). Az óvoda a magyar társadalom történetében I. rész. *Óvodai Nevelés*, 53(4).138–141.
- Kelemen, E. (2000b). Az óvoda a magyar társadalom történetében II. rész. *Óvodai Nevelés*, 53(5). 216–219.
- Kelemen, E. (2000c). Az óvoda a magyar társadalom történetében III. rész. *Óvodai Nevelés*, 53(6). 252–256.
- Kenyeres, E. (1921). *A magyar kisednevelés és kisedóvó intézetek története*. K.n.
- Krász, L. (2003). *A bába történeti szerepváltozása a 18. századi Magyarországon*. Osiris Kiadó.
- Luc, J. N. (1999). Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation. *Histoire de l'éducation*, (82), 5–22. <https://doi.org/10.3406/hedu.1999.3065>
- Lukács, P. (1836). Levél – A' magyar kicsinyekhez. *Hasznos Mulatságok*, (8), 400–402.
- Morlin, E. (1896). *A magyar kisedóvás múltja és jelene*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) Gs. és Kir. udvar Könyvkereskedés.
- P. Szathmáry, K. (1878). *Emlékirat a magyarországi kisednevelés nevezetesebb mozzanatairól*. Magyar Királyi Egyetemi Könynyomda.
- P. Szathmáry, K. (1882). Rövid időrendi emlékirat a magyar kisedóvás és nevelés történetéről. *Kisednevelés*, 11(6), 102–105.
- P. Szathmáry, K. (1887). *A magyar kisedóvás és nevelés rövid történet*. Pesti Könynyomda-részvény-társaság.
- Petrich, B. (ford.) (1928a). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez. *Kisednevelés*, 53(2), 36–41.
- Petrich, B. (ford.) (1928b). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez II. *Kisednevelés*, 53(3), 72–74.

- Petrich, B. (ford.) (1928c). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez III. *Kisdednevelés*, 53(4), 118–121.
- Petrich, B. (ford.) (1928d). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez IV. *Kisdednevelés*, 53(5), 159–161.
- Petrich, B. (ford.) (1928e). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez V. *Kisdednevelés*, 53(7–8), 261–263.
- Petrich, B. (ford.) (1928f). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez VI. *Kisdednevelés*, 53(9), 306–307.
- Petrich, B. (ford.) (1928g). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez VII. *Kisdednevelés*, 53(10), 340–343.
- Petrich, B. (ford.) (1928h). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez VII. *Kisdednevelés*, 53(11), 361–371.
- Petrich, B. (ford.) (1928i). Wertheimer József válaszevelei gróf Brunszvik Terézhez IX. *Kisdednevelés*, 53(12), 394–398.
- Rapos, J. (1862). *A köznevelés alap-intézetei hazánkban. Tekintettel a lelenc-házra, minek létesítését Pesten „az elszegényedésekben” Fáy András – kinek e lapok tisztelettel ajánlvák – indokolja.* K.n.
- Rapos, J. (1868). *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a köz-alap-nevelésügy multja és jelene hazánkban.* Kunosi és Réthy nyomdája.
- Stuller, F. (1844). *Emlékirat melly szabad királyi Pest városában a' Valero-utczában felállított kisedevónőképző-intézet épületének alapkövével együtt cs. kir. főherczeg asszony Mária Dorothea nádorné ő fensége által 1844. évi augusztus hó 17. napján letétt.* Nyomatott Landerer és Heckenastnál.
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története.* Hollóssy János Könyvnyomtató.
- Számord, I. (1905). *Kisdednevelés- és módszertana.* A római katolikus kisedevónőképző-intézetek és családok számára. I. kötet. Szent István Társulat.
- Széchenyi, I. (1841). *A' Kelet népe.* Wigand Károly Fridrik Nyomdája.
- Tóth, L. (1980). *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége (A Függetlenségben Tessedik 1803. évi szentpétervári Pályázati Értekezése).* Tankönyvkiadó.
- Török, P. (1928). Gróf Festetics Leó (1800–1884) emlékiratai. *Napkelet*, 6(21), 641–654.
- Vág, O. (1979). *Óvoda és óvodapedagógia.* Tankönyvkiadó.
- Wilderspin, S. (1826). *Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen.* Aus dem Englischen frei übertragen von Joseph Wertheimer. Gedruckt und in Commission bei Carl Gerold.
- Wilderspin, S. (1840). *A System for the Education of the Young: Applied to All the Faculties.* J.S. Hodson.
- Wilderspin, S. (1852). *The infant system. For developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age.* J.S. Hodson.

---

## European intellectual antecedents of the kindergarten and its institutionalisation in Hungary in the 18th and 19th centuries

The pedagogical and social reform movements of 18th- and 19th-century Europe, accompanied by a gradual redefinition of childhood, played a significant role in the emergence of institutional forms of education preceding formal schooling. Within this broader transformation, early childhood education began to acquire distinct pedagogical and institutional characteristics. This study examines the European intellectual antecedents of institutional early childhood education and their reception in Hungary. The research adopts a qualitative historical-pedagogical and comparative intellectual-historical approach and is based on the critical analysis of both primary and secondary historical sources. The findings indicate that the emergence of institutional kindergarten education was not the result of the direct adoption of a single pedagogical model. Rather, it developed through the convergence of several parallel European initiatives and reform ideas that gradually shaped the conceptual and institutional foundations of early childhood education. The study argues that the institutionalisation of the kindergarten should be interpreted not merely as an organisational innovation but as the institutional expression of a broader transformation in pedagogical discourse of childhood. The analysis further demonstrates how changing social and pedagogical interpretations of childhood were reflected in institutional developments in Hungary during the first half of the 19th century, with particular attention to the intellectual and social context surrounding the establishment of the first Hungarian infant school. By situating the Hungarian development within a wider European intellectual framework, the study contributes to a more nuanced interpretation of the history of kindergarten education and to the historical understanding of early childhood pedagogy.

### Keywords:

institutionalisation, infant school, early childhood education, kindergarten history, intellectual history of pedagogy



# Tér és hatalom az iskolában: a ClassDojo mint digitális társadalmi tér

## Fegyelem, láthatóság és szülői bevonódás a 21. századi alsó tagozatban

*Halvax Julianna*<sup>1</sup>

### Absztrakt:

A 21. századi oktatásban a „társadalmi tér” már nem korlátozódik a fizikai osztályteremre: a digitális platformok – köztük a ClassDojo – új interakciós közegeket hoznak létre, amelyek átrendezik a pedagógiai gyakorlatokat és a hatalmi viszonyokat. Kisiskolás korban, az óvoda–iskola átmenet idején a tanulónak új szabályokhoz, normákhoz és értékelési keretekhez kell alkalmazkodniuk; ebben a ClassDojo kettős funkciót tölt be. Egyrészt láthatóvá és nyomon követhetővé teszi a tanulói viselkedést és teljesítményt, másrészt a szülő–iskola kommunikáció egyik digitális csatornáját biztosítja, és lehetőséget teremthet a partnerség támogatására. A folyamatos dokumentálás és visszacsatolás révén a platform növeli a tanulói láthatóságot és átstrukturálhatja az osztálytermi szerepeket, ami támogatást és fegyelmező kontrollt egyaránt jelenthet (Manolev, Sullivan & Slee, 2019; Lupton és Williamson, 2017). Az oktatástechnológia terjedését gyakran a hatékonyság növelésével és az adminisztratív teher csökkenésével indokolják (Selwyn, 2018; Jarke & Breiter, 2019; Collie, 2021), ugyanakkor adatkezelési és hatalomgyakorlási dilemmák is felmerülnek (Manolev, Sullivan & Slee, 2019). A tanulmány azt vizsgálja, hogy a ClassDojo az alsó tagozatban miként értelmezhető egyszerre fegyelmező/ellenőrző mechanizmusként és a kapcsolattartást, illetve egyes pedagógiai folyamatokat támogató digitális felületként.

### Kulcsszavak:

oktatástechnológia, digitális tanulási környezet, szülő–iskola kapcsolat, alapfokú oktatás, osztálytermi irányítás

<sup>1</sup> Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; [halvax.julianna@uni-sopron.hu](mailto:halvax.julianna@uni-sopron.hu); 

## Bevezetés

A 21. századi iskolai nevelés egyre inkább kilép a hagyományos tantermi keretek közül. A digitális technológiák folyamatos jelenléte nemcsak új tanulási lehetőségeket teremt, hanem átalakítja a pedagógusok, tanulók és szülők közötti kapcsolati hálót is. Az iskola tere így már nem kizárólag fizikai értelemben vett helyszíneként értelmezhető, hanem olyan társas viszonyrendszerként is, amelyet a résztvevők közötti interakciók és hatalmi viszonyok formálnak (Kitchin & Dodge, 2011). Az oktatástechnológiai eszközök ebben a folyamatban nem pusztán eszközként vannak jelen, hanem tevékenyen befolyásolják az iskolai normák és gyakorlatok alakulását is (Selwyn, 2016).

Külön figyelmet érdemelnek azok a digitális alkalmazások, amelyek a tanulói viselkedés követésére és a szülőkkel való kommunikáció támogatására jöttek létre. E rendszerek elterjedését gyakran azzal indokolják, hogy csökkentik a pedagógusokra nehezedő adminisztratív terheket, és megkönnyítik az információáramlást az iskola és a család között (Jarke & Breiter, 2019; Collie, 2021). Ugyanakkor ezek a platformok nem semleges felületek: működésük során előre meghatározott logikák és algoritmusok határozzák meg, hogy milyen típusú adatok keletkeznek, ki fér hozzájuk, és hogyan használják fel azokat – ezzel pedig hozzájárulnak az iskolai viszonyok újrendezéséhez is (Williamson, 2017).

A ClassDojo alkalmazás e tekintetben kiemelkedő példát jelent: több mint 180 országban (ClassDojo, 2024) használják napi szinten pedagógiai célokra.

A felület lehetővé teszi a tanulói viselkedés nyomon követését, a pozitív visszajelzéseken alapuló értékelést, valamint a szülőkkel való közvetlen kommunikációt (Kervin, Danby & Mantei, 2019). Ugyanakkor kutatások rávilágítanak arra is, hogy a rendszer működése olyan pedagógiai és etikai kérdéseket vet fel – különösen adatvédelem és megfigyelhetőség szempontjából –, amelyek gyermekek esetében különösen érzékeny területnek számítanak (Manolev, Sullivan & Slee, 2019; Lupton & Williamson, 2017).

Jelen tanulmány az alsó tagozat sajátos nevelési környezetére összpontosít, különös tekintettel az óvoda és iskola közötti átmenet időszakára. Ez az életszakasz számos alkalmazkodási kihívást jelent a gyermekek számára, hiszen új szabályokkal, értékelési módokkal és viselkedési elvárásokkal találkozhatnak. A kutatás célja annak feltárása, hogy a ClassDojo miként jelenik meg egyrészt a tanulói viselkedéshez és fegyelmezéshez kapcsolódó technológiai eszközként, másrészt hogyan kapcsolódhat az óvodai szokásrendből az iskolai keretek felé történő átmenet pedagógiai támogatásához, illetve milyen szerepet játszhat a szülők bevonásában. A vizsgálat egy konkrét alsó tagozatos osztály példáján keresztül mutatja be, hogyan jelennek meg a digitális térben a viselkedési szabályok, a szülői visszajelzések, valamint a tanulók önszabályozási gyakorlatai.

## Elméleti keret

Az iskolai tér sosem volt csupán a fizikai környezet – sokkal inkább azoknak a társas helyzeteknek a színtere, amelyekben tanulói és tanári szerepek, kapcsolatok és elvárások alakulnak ki. Lefebvre (1974/1991) értelmezésében a tér nem pusztán egy fizikai dimenzió, hanem társadalmi jelentése is van, amely a benne zajló cselekvések és kapcsolatok révén alakul ki. Az iskolai környezet ilyen értelemben nemcsak elrendezés, hanem a benne megjelenő szerepek, szabályok és interakciók rendszere is. Egy tanterem elrendezése, a közös terek használata vagy a tanórai interakciók mind tükrözik, hogy milyen elvárások és hatalmi viszonyok működnek az adott iskolai közegben.

A digitális technológia megjelenése tovább bonyolította ezt a térfogalmat. Kitchin és Dodge (2011) szerint a digitális alkalmazások nem csupán eszközként működnek a napi rutinban, hanem szerepük van abban is, hogyan alakulnak és működnek ezek a rutinok. A digitális tér tehát nem passzív háttér, hanem aktív alakító tényező a társas gyakorlatok szintjén. Az iskolákban használt szoftverek nem csupán az adminisztrációs folyamatokat egyszerűsítik, hanem meghatározzák, hogyan és mit mérünk, milyen viselkedés számít kívánatosnak, és kik hoznak döntéseket ezek alapján. Selwyn (2016) hangsúlyozza, hogy a digitális eszközök oktatási célú alkalmazása nem semleges folyamat: ezek mindig hordoznak bizonyos társadalmi és pedagógiai értékeket, amelyek gyakran rejtetten, a platform működésébe kódolva jelennek meg. Az elmúlt évtized kutatásai azt is egyértelművé tették, hogy az oktatás fokozatosan adatvezérelté válik. A tanulók jelenlétét, teljesítményét, viselkedését vagy akár az érzelmi állapotát egyre gyakrabban rögzítik digitálisan – ezt a jelenséget dataficationként írja le a szakirodalom (Jarke & Breiter, 2019). Az így létrejövő adatprofilok nemcsak információt szolgáltatnak a tanulókról, hanem befolyásolják is a pedagógiai döntéseket és a tanulókról alkotott képet. Lupton és Williamson (2017) ezt a folyamatot a gyermekek „digitális adatéletemek” kialakulásaként értelmezik: olyan folyamatosan termelődő adatnyomokról van szó, amelyek mentén mások – például pedagógusok vagy szülők – állandó visszajelzéseket adhatnak, vagy épp elvárásokat fogalmazhatnak meg.

Bár a szakirodalomban több kritika is megjelent a digitális fegyelmezési rendszerekkel kapcsolatban, ezek a megközelítések nem minden esetben alkalmazhatók a vizsgált gyakorlatra. Hope (2016) például arra hívja fel a figyelmet, hogy az előre beállított viselkedéskategóriák beszűkíthetik a pedagógus rugalmasságát, egységes keretrendszerbe kényszerítve az értékelést. Manolev, Sullivan és Slee (2019) pedig azt hangsúlyozzák, hogy a folyamatos digitális megfigyelhetőség olyan konform viselkedést erősíthet, amely nem feltétlenül belső meggyőződésből fakad. A vizsgált osztályban azonban a ClassDojo működése más logikát követett. A kategóriák nem külső előírás-ként jelentek meg, hanem a pedagógus és a tanulók közösen alakították ki azokat, így a szabályok a gyerekek saját értékítéletét és normarendszerét is

tükrözték. Ezáltal nem a külső kontroll dominált, hanem a közös felelősségvállalás és a belső motiváció pedagógiai támogatásának szándéka.

Ez a helyzet hosszú távon hatással lehet a tanulók önszabályozási képességeire is. Zimmerman és Schunk (2011) szerint az önszabályozó tanulás egyik kulcsa, hogy a diákok képesek legyenek belső késztetések alapján irányítani figyelmüket, motivációjukat és tanulási stratégiáikat. A digitális platformok – bár rövid távon hasznos visszajelzést nyújtanak – könnyen áthelyezhetik a tanulói figyelmet a külső elvárások teljesítésére, ezzel veszélyeztetve a belső motiváció kialakulását (Deci & Ryan, 2017).

Ezek mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni az adatvédelmi szempontokat sem. Williamson (2017), valamint Hartong és Manolev (2023) hangsúlyozzák, hogy a tanulói viselkedési adatok gyűjtése nem pusztán technikai kérdés, hanem politikai és gazdasági is: az EdTech cégek gyakran globális szinten hasznosítják ezeket az adatokat, sokszor az iskolák tudatos beleegyezése nélkül. Livingstone és Third (2017) különösen gyermekek esetében figyelmeztetnek arra, hogy az ilyen típusú adatkezelés sértheti a magánszférához való jogot.

Mindezek ellenére a digitális rendszerek pedagógiai lehetőségeit sem szabad figyelmen kívül hagyni. A pozitív viselkedésre építő nevelési modellek arra törekszenek, hogy a diákok hosszú távon elfogadják és saját viselkedésükbe beépítsék a közösségi normákat (Sugai & Horner, 2006). A ClassDojo ilyen irányú használata – megfelelő pedagógiai reflexióval és arányérzékkel – valóban hozzájárulhat egy támogatóbb iskolai környezet kialakításához. A kihívás abban rejlik, hogy az eszköz használata ne kizárólag a külső megerősítéseken alapuljon, hanem teret engedjen a tanulók önálló fejlődésének is.

A szülőkkal való kommunikációban a digitális technológia egyértelmű előrelépést hozott. Thompson, Mazer és Flood Grady (2015) szerint az azonnali üzenetküldő platformok segíthetnek a bizalom erősítésében, különösen az alsó tagozatban, ahol a szülők gyakran szeretnének részletesebb képet kapni gyermekük iskolai jelenlétéről. A ClassDojo ilyen szempontból lehetőséget ad a mindennapi iskolai események és a családi háttér közvetlenebb összekapcsolására – például képek, videók vagy üzenetek formájában.

Ugyanakkor a kommunikáció nem minden esetben működik valódi párbeszédként. Knopf és Swick (2008) szerint a szülői bevonódás minőségét nem a kapcsolattartás mennyisége, hanem annak kölcsönössége határozza meg. Ha a digitális kommunikáció egyirányú tájékoztatásra szorítkozik, az megerősítheti a pedagógus–szülő kapcsolat hierarchikus jellegét. Ezért a ClassDojo használata nem pusztán technikai döntés, hanem pedagógiai szempontokat is igényel: a tanár kommunikációs stílusa határozza meg, hogy partneri vagy alárendelt viszony alakul ki a szülőkkal.

Fontos figyelembe venni azt is, hogy a digitális platformok használata növelheti a pedagógusokra nehezedő terheket. Collie (2021) kutatásai szerint a tanári munkaidő és az elvárások folyamatosan bővülnek, amelyben az online kommunikáció is szerepet játszik. Az állandó elérhetőség, a platformon való reagálás és a rendszeres adatfrissítés olyan többletterhet jelenthet, amely

hozzájárul a kiegészítő kockázatahoz. Ez különösen akkor válik problémává, ha a digitális jelenlét fenntartása nem párosul intézményi támogatással vagy világos elvárásokkal.

Végül nem hagyható figyelmen kívül, hogy a digitális iskolai tér működése tágabb társadalmi és gazdasági folyamatokba is beágyazódik. Williamson és Hogan (2020) rámutatnak, hogy az oktatás egyre inkább az EdTech cégek piacának részévé válik. A ClassDojo freemium modellje – amely az alapszolgáltatásokat ingyenesen, a bővített funkciókat fizetősén kínálja – lehetőséget teremt a tanulási folyamatok kereskedelmi beágyazására. Ez alól az alsó tagozat sem kivétel: a kisiskolás korosztály nevelési tere is fokozatosan a globális digitális oktatási trendek részévé válik.

### **Kutatási háttér és cél**

Az alsó tagozat időszaka alapvető jelentőségű a gyermekek iskolai szocializációjában. Ebben az életkorban nemcsak az alapkészségek megalapozása történik, hanem olyan társas és érzelmi tapasztalatok is formálódnak, amelyek hosszú távon hatással vannak a tanuláshoz való viszonyra. Az óvodából az iskolába történő átmenet különösen érzékeny szakasz: a gyermekek számára új szabályrendszer, tanulási struktúra és viselkedési elvárások jelennek meg, amelyekhez fokozatos alkalmazkodásra van szükség. Ebben a folyamatban kulcsszerepe van a pedagógus tudatos támogatásának, valamint a szülők aktív bevonódásának, amely biztonságot és kontinuitást teremthet a gyermekek számára.

Az utóbbi években a digitális technológiák megjelenése érezhetően átalakította az iskolai működés tereit. A tanulás, a fegyelmelés és a kommunikáció már nem kizárólag a fizikai iskolatérben zajlik: a digitális platformok új réteget képeznek az iskolai kapcsolatokban, és beépülnek a pedagógiai mindennapokba is. A ClassDojo nemzetközi viszonylatban az egyik legszélesebb körben használt oktatástechnológiai platform, amelyet a fejlesztői adatok szerint több mint 180 országban alkalmaznak napi szinten. Az alkalmazás bevezetésének deklarált célja egy olyan tanulási környezet kialakítása, amely egyszerre ösztönöz, valamint átláthatóvá teszi az értékelési folyamatokat a tanulók és a szülők számára (Manolev, Sullivan & Slee, 2019). Jelen esettanulmány vizsgált osztályában a rendszer kezdetben külső megerősítéseken (pontokon) keresztül mozgósította az első és második évfolyamos tanulókat. A tudatos pedagógiai finomhangolás – a közös szabályalkotás (Thornberg, 2010) és a jóvátételi szemlélet alkalmazása révén – arra irányult, hogy a rendszer használatában a hangsúly fokozatosan a külső megerősítésről a belső motiváció és az önszabályozó tanulás (Zimmerman & Schunk, 2011) támogatása felé mozduljon el. Mivel jelen kutatás a belső motivációs folyamatok közvetlen, objektív vizsgálatára nem vállalkozott, a pedagógiai megfigyelések és a szülői visszajelzések csupán arra utalnak, hogy a platform használata összekapcsolódhatott a belső motiváció és az önszabályozás támogatására irányuló pedagógiai törekvésekkel. Emellett a szülők számára is lehetőséget

teremtett arra, hogy közvetlenebb képet kapjanak gyermekük iskolai jelenlétéről, ami a kapcsolattartás intenzívebb megélésével járhatott együtt.

A tanulmány célja, hogy bemutassa: a ClassDojo miként alakítja át az alsó tagozatos nevelés társas és digitális terét. A tanulmány vegyes módszertanú, reflexív esettanulmány: a konkrét tanítói gyakorlat leírását önreflexív elemzés és kismintás kérdőíves adatok támasztják alá. Az elemzés arra keresi a választ, hogyan működik az alkalmazás a fegyelmezés, a láthatóság és a viselkedés szabályozásának eszközeként, milyen módon támogatja a szülői bevonódást az iskolakezdés érzékeny időszakában, illetve hogyan jelenik meg a tanulói önszabályozás támogatásának pedagógiai szándéka a vizsgált gyakorlatban. A bemutatott esettanulmány célja, hogy elméleti keretbe ágyazva segítse a digitális terek pedagógiai szerepének mélyebb megértését.

### **A vizsgált osztály és a ClassDojo bevezetésének folyamata**

A kutatás egy 28 fős alsó tagozatos osztályra összpontosított, ahol minden szülő regisztrált a ClassDojo platformra, és aktívan részt vett annak használatában. A rendszer bevezetése tudatosan felépített, fokozatos folyamatként zajlott, amely igazodott az óvoda és iskola közötti átmenet érzékeny pedagógiai szakaszához. Az első tizenkét hétben a tanulók nem kaptak sem pozitív sem negatív pontokat; értékelésük kizárólag szóbeli visszajelzésekre épült. Ez az időszak lehetőséget teremtett arra, hogy a gyermekek először elsajátítsák a közösségi normákat és a napi rutinokat, míg a szülők a ClassDojo „Osztálytörténet” felületén keresztül fényképek és rövid videók segítségével betekintést nyerhettek az osztály életébe.

A tizenkettedik hét után a tanulók és a pedagógus közösen határozták meg azokat a magatartási szabályokat, amelyek keretet adtak a pozitív pontok és pontlevonások alkalmazásának. A gyerekek aktív bevonása a pedagógiai értelmezés szerint a szabályok elfogadottságát és a közösségi részvételt támogató elemként jelent meg. Érdekes tapasztalat volt, hogy a tanulók gyakran szigorúbb szabályokat javasoltak saját maguk számára, mint amit a pedagógus szükségesnek ítélt volna. Például a trágár beszéd vagy a rendbontás esetében kétszeres pontlevonást írtak elő, mivel ezeket különösen elfogadhatatlannak tartották az iskolai közösségben. Ez a megközelítés összhangban áll Thornberg (2010) megállapításával, miszerint a tanulók szabályalkotási folyamatba való bevonása növelheti a közösségi normák elfogadottságát és a felelősségérzet kialakulását.

A vizsgált gyakorlat egyik fontos sajátossága az volt, hogy a nem kívánt viselkedés nem járt végleges megbélyegzéssel. A tanulóknak lehetőségük volt jó cselekedetekkel semlegesíteni a korábbi pontlevonásokat, így az értékelés nem a büntetésre, hanem a jóvátételre és a fejlődés lehetőségére épült. Ez bizonyos szempontból eltér a hagyományos fegyelmezési technikák logikájától – például a fekete ponttól, a magatartástáblától vagy a címkező rendszert hordozó egyéb eszközöktől –, amelyek gyakran inkább a szégyenérzetet

erősítették, semmint a belső motivációt (Lewis, Romi, Katz & Qui, 2008). A digitális platform ezzel szemben rugalmasabb visszajelzési keretként működött, ahol a hibák korrekciója szervesen beépült a tanulási folyamatba. Ez a megközelítés párhuzamba állítható a helyreállító pedagógia alapelveivel, ahol a cél nem a megtorlás, hanem a kapcsolat és a felelősség helyreállítása.

A szülői részvétel a vizsgált gyakorlat fontos kontextuális tényezője volt. Mivel mind a 28 család aktívan használta a ClassDojo alkalmazást, a válaszadó szülők percepciója alapján a kommunikáció többnyire folyamatosnak és kétirányúnak mutatkozott. Ez az együttműködés lehetővé tette, hogy a szülők ne külső megfigyelőként, hanem partnerként legyenek jelen gyermekeik iskolai életében. A válaszadó szülők percepciója alapján a platform az értékelés folyamatát átláthatóbbá és könnyebben követhetővé tette, mivel a tanulók viselkedésére és szorgalmára vonatkozó visszajelzések strukturált, rendszeresen rögzített formában jelentek meg. A második tanévben a motivációs rendszer tovább bővült: a tanulók a megszerzett pontokat „ClassDojo dollárookra” válthatták, amelyeket különféle kiváltságokra költhettek, például további szabadidőre, saját ülőhely választására vagy egyéni tanórai feladat kiválasztására. Ez a gamifikációs elem a pedagógiai szándék szerint az elköteleződés támogatását célozta, és a szakirodalom alapján a tervezési készségek, valamint az önszabályozás támogatására is alkalmas keretként értelmezhető (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

A rendszer kialakításának pedagógiai alapelve az volt, hogy a jutalmazás ne öncélú versengést erősítsen, hanem a belső motiváció és az önszabályozás támogatását célozza; ennek megfelelően a negatív jelzések sem végleges címkékként, hanem javítható, reparatív szemléletű visszajelzéseként jelentek meg.

## **Fegyelem és láthatóság a digitális térben**

Az alsó tagozatos nevelési gyakorlatban a fegyelmezés mindig is hangsúlyos kérdés volt. A hagyományosan alkalmazott módszerek – például az fekete pontok, az értékelő táblák vagy a magatartást jelző rendszerek – jellemzően merev keretek között működtek, gyakran stigmatizálták a tanulókat, és gyakran kevés teret hagytak a viselkedés korrekciójának pedagógiai hangsúlyozására. Ezek az eszközök inkább a szabályszegés vizuális megjelenítését szolgálták, mintsem a korrekció lehetőségét. Így gyakran inkább a megszegés kockázatát hordozták, mintsem a fejlődés támogatását. Foucault elmélete alapján a fegyelmezés nem csupán büntető jellegű, hanem strukturált és látható rendszerként működik, amelynek célja a magatartás szabályozása és az alanyok belső kontrolljának kialakítása. Ebben a keretben a láthatóság eszköze is a hatalomgyakorlásnak számít. (Foucault, 1977 / 1995).

Ezzel szemben a ClassDojo nevű digitális platform új megközelítést vezetett be az iskolai fegyelmezés terén. Ebben a rendszerben a negatív pontok nem végleges minősítések, hanem időszakos visszajelzések, amelyek arra

utalnak, hogy a tanuló eltért a közösen elfogadott szabályoktól. A pozitív viselkedés lehetőségét kínálja a korábbi hibák kiegyenlítésére, így a tanulók visszanyerhetik pontjaikat, és ezzel együtt társas státuszukat is. Ez a rugalmas megközelítés a fegyelmezés olyan új logikáját képviseli, amely a hibákból való tanulást, a jóvátételt és a fejlődést hangsúlyozza (Hope, 2016; Manolev, Sullivan & Slee, 2019).

Kiemelendő, hogy a szabályalkotás folyamata nem kizárólag a pedagógus kezében volt. A vizsgált osztályban a tanulók aktívan részt vettek a normák megfogalmazásában, így ők is beleszólhattak abba, milyen magatartásért jár elismerés vagy épp pontlevonás. Ez a közös döntéshozatal nemcsak a fegyelmi normák elfogadottságát erősítette, hanem a közösségi felelősségérzet pedagógiai támogatásának egyik elemévé vált. A diákok különösen szigorúan ítélték meg az általuk elfogadhatatlannak tartott viselkedéseket, mint például a trágár beszédet vagy a verekedést, amelyekért súlyosabb következményeket – például kétszeres értékű pontlevonást – vezettek be. Ez a demokratikus szabályalkotás értelmezhető az önszabályozó tanulás elméleti keretének irányából is, amely szerint a tanulók aktív bevonása a tanulási célok és szabályok kialakításába fokozza a személyes felelősségérzetet és az önreflexió képességét (Zimmerman & Schunk, 2011).

A digitális platformban megjelenő láthatóság nem pusztán az ellenőrzést szolgálta, hanem egy átláthatóbb, visszajelzés-alapú értékelési rendszert eredményezett. Minden tanulói viselkedés – legyen az pozitív vagy negatív – nyomon követhetővé vált, nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők számára is. Ez az átláthatóság a pedagógiai értelmezés szerint támogathatta, hogy a tanulók világosabban érzékeljék viselkedésük következményeit, és a családok számára is követhetőbbé váltak az iskolai visszajelzések. Így a korábban véglegesnek érzett fegyelmezési eszközök helyett egy dinamikusabb, fejlődésközpontú rendszer alakult ki.

Összességében a vizsgált osztályban a ClassDojo használata nem a büntetés hagyományos logikáját erősítette, hanem – a közös szabályalkotásnak köszönhetően – lehetőséget adott a folyamatos fejlődésre és az önkorrekcióra. A jóvátételesség, a közösen elfogadott szabályok alkalmazása és a viselkedés transzparens megjelenítése mind hozzájárultak ahhoz, hogy a fegyelmezés ne pusztán a kontroll eszköze legyen, hanem valódi pedagógiai támogatás-ként szolgáljon a kisiskolások számára.

### **Otthon és iskola közötti kapcsolattartás a ClassDojo felületén**

Az alsó tagozatban a család és az iskola közötti kapcsolattartás kiemelt jelentőségű, különösen az óvoda–iskola átmenet időszakában, amikor a gyermekek új tanulási környezethez való alkalmazkodása fokozott felnőtt együttműködést tesz szükségessé. A vizsgált esetben a ClassDojo nem pusztán adminisztratív segédeszközként jelent meg, hanem a pedagógus és a szülők közötti kommunikáció egyik digitális csatornájaként működött.

A válaszadó szülők visszajelzései alapján a platformot elsősorban a gyors információáramlás, az elérhetőség és a rendszeres kapcsolattartás szempontjából értékelték pozitívan. A valós idejű üzenetváltás lehetősége a mindennapi szervezési kérdések mellett olyan helyzetek kezelését is támogathatta, amelyek gyors pedagógus–szülő egyeztetést igényeltek. A platform ilyen értelemben a mindennapi kapcsolattartás rugalmasabb formájaként értelmezhető.

A pedagógiai gyakorlat szintjén a felület hiányzás esetén a tanulnivalóhoz, feladatokhoz és aktuális információkhoz való hozzáférést is segítette. Ez a válaszadó szülők megítélése szerint átláthatóbbá tette a kapcsolattartást, és támogatta az otthoni tájékozódást. A személyre szabott pedagógusi visszajelzések, valamint az egyes tanulási folyamatokat kísérő digitális tartalmak a szülők számára értelmezhetőbbé teheték az iskolai elvárásokat és feladatokat.

A szakirodalom szerint az ilyen típusú digitális kommunikációs eszközök hozzájárulhatnak a szülői bevonódás erősítéséhez és a pedagógus–szülő kapcsolat rendszeresebb fenntartásához az első tagozatban (Thompson, Mazer, & Flood Grady, 2015; Knopf & Swick, 2008). Jelen vizsgálat alapján ugyanakkor elsősorban az állapítható meg, hogy a válaszadó szülők a platform kommunikációs funkcióit kedvezően ítélték meg. A visszajelzések szerint a kommunikáció kölcsönös jellegét abban érzékelték, hogy nemcsak információt kaptak, hanem kérdezhettek és visszajelzést is adhattak.

A vizsgált gyakorlat alapján a ClassDojo tehát olyan digitális közegként írható le, amely a szülő–iskola kapcsolattartás mindennapi működését támogatta, miközben a pedagógiai együttműködés egyes elemei számára is keretet biztosított. Ennek értelmezésekor ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a jelen eredmények a válaszadó szülők percepcióit tükrözik, így elsősorban lokális, esetspecifikus megállapításokként kezelhetők.

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a szülők miként értékelik a ClassDojo alkalmazás pedagógiai hozzáadott értékét az alsó tagozatban, különös tekintettel a motivációtámogatásra, a tanulói teljesítmény és viselkedés láthatóvá tételére, valamint a szülő–tanár kommunikáció minőségére.

## Minta

A kutatás egy 28 fős alsó tagozatos osztály két tanéven átívelő pedagógiai gyakorlatának reflexív feldolgozására épül, középpontjában a ClassDojo digitális platform iskolai bevezetésével és alkalmazásával. A tanulók valamilyen szülője regisztrált a felületre, így a szülői bevonódás a vizsgált időszakban teljes körűnek tekinthető.

A kutatás adatforrása egy szülői kérdőív, amely a ClassDojo platform alkalmazásának kommunikációs, motivációs és visszajelzési funkcióit vizsgálta szülői perspektívából. A kérdőívet a második tanév végén, önkéntes alapon töltötték ki a résztvevő szülők (N = 21 fő), ami a teljes szülői populáció 75%-át fedi le.

## Módszer

A kutatás módszertanilag a pedagógiai akciókutatások és a reflexív esettanulmányok hagyományába illeszkedik. Ennek sajátossága, hogy a gyakorló pedagógus saját oktatási-nevelési környezetét és gyakorlatát vizsgálja a folyamatok megértése és fejlesztése céljából. Bár az akciókutatás rendkívül gazdag, kontextusba ágyazott adatokat eredményez, korlátja, hogy a kutató és a pedagógus személyének egybeesése (tanár-kutató kettős szerep) hatással lehet az adatközlőkre. Ezt a torzító tényezőt a vizsgálat során szem előtt kellett tartani.

A mérőeszköz zárt (Likert-skálás) és nyitott kérdéseket tartalmazott; utóbbiak a szülői reflexiók és javaslatok feltárását szolgálták. A Likert-típusú tételek eltérő tartalmúak, és nem alkotnak egységes mérőskálát, ezért az elemzés tételenkénti leíró statisztikákra épül.

A kutatás etikai keretei a neveléstudományi vizsgálatok általános alapelveihez igazodtak. A ClassDojo pedagógiai célú bevezetéséről és a részvétel feltételeiről a szülők előzetes, közérthető tájékoztatást kaptak. A tanulmányban bemutatott esetek és példák teljes mértékben anonimizált formában jelennek meg; sem a tanulók, sem a szülők személyazonossága nem beazonosítható, a kérdőíves felmérés önkéntes, szülői beleegyezéssel történt. A feldolgozás célja nem az egyéni teljesítmények minősítése volt, hanem a közösségi pedagógiai folyamat reflexív leírása és elemzése egy konkrét digitális platform kontextusában. Az adatkezelés a célhoz kötöttség és a minimalizálás elveit követte, a személyes azonosítást lehetővé tevő információk kezelését a szükséges minimumra korlátozva.

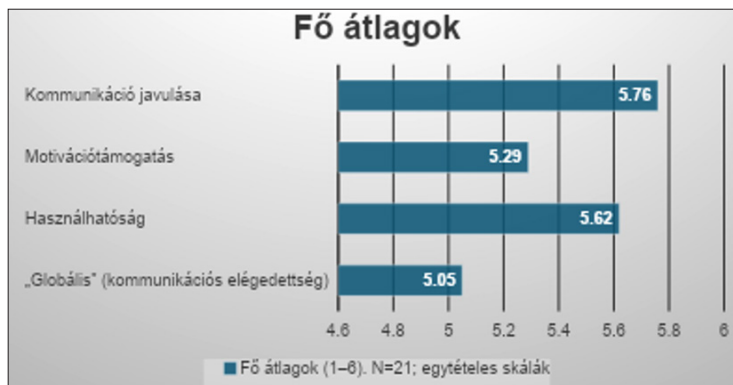
Az adatelemzés leíró statisztikai eljárásokra épült. A kis mintanagyság ( $N = 21$ ) miatt a vizsgálat célja nem összefüggések statisztikai igazolása, hanem a válaszadói mintázatok és tendenciák feltárása volt.

Az 1. ábra a vizsgált fő dimenziók átlagértékeit mutatja be. Az adatok alapján a válaszadó szülők összességében kedvezően ítélték meg a platform működését: a használhatóság átlaga 5,62/6, a motivációtámogatásé 5,29/6, a globális megítélésé 5,05/6, míg a szülő–tanár kommunikáció javulásának észlelt mértéke 5,76/6 volt. A legmagasabb átlag a kommunikáció dimenziójában jelent meg, ami arra utal, hogy a válaszadók elsősorban a kapcsolattartás és az információáramlás szempontjából értékelték kedvezően a ClassDojo használatát.

Az ábra leíró jelleggel azt mutatja, hogy a pozitív megítélés nem egyetlen funkcióra korlátozódott, hanem több dimenzióban is megjelent. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ezek az értékek egyetlen osztály válaszadó szüleinek percepcióit tükrözik, ezért nem tekinthetők általánosítható hatásmutatóknak. A magasabb kommunikációs érték különösen arra hívja fel a figyelmet, hogy ebben a vizsgált esetben a platform leginkább a szülő–iskola kapcsolat digitális támogatásának eszközeként vált jelentőssé.

**1. ábra**

Fő átlagok (1–6). N=21; egytényes skálák.

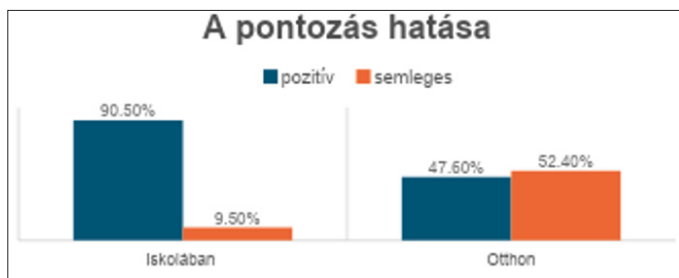


A 2. ábra a pontozási rendszer szülők által észlelt hatását mutatja az iskolai és az otthoni viselkedés vonatkozásában. A válaszadók 90,5%-a pozitívnak ítélte a rendszer iskolai hatását, míg az otthoni viselkedés esetében inkább kiegyenlített kép rajzolódott ki: 52,4% semleges, 47,6% pozitív hatást jelzett. Ez arra utal, hogy a pontozási rendszer észlelt hatása elsősorban abban a közegben volt erőteljesebb, ahol a visszajelzés közvetlenül kapcsolódott a napi iskolai helyzetekhez.

Értelmezéskor ugyanakkor indokolt az óvatosság. A szülői észlelések alapján az iskolai és az otthoni hatás nem azonos mértékben jelent meg, ami arra utalhat, hogy a digitális visszacsatolások hatása a szülői percepciók alapján elsősorban az iskolai kontextusban volt érzékelhetőbb. A családi térbe történő átfordítás vagy transzfer ennél összetettebb folyamat lehet, amely további pedagógiai és szülői támogatást igényelhet.

**2. ábra**

A pontozási rendszer szülők által észlelt hatása az iskolai és otthoni viselkedésre.



A pontozási rendszer iskolai és otthoni hatásának észlelése mellett a kérdőív további tételei a tanulói fogadhatóságra és a kommunikáció gyakoriságára is rákérdeztek.

A tanulói fogadtatásra vonatkozó válaszok szintén kedvező képet mutattak: a szülők 90,5%-a (nagyon) pozitív reakciókról számolt be. Emellett a kommunikáció gyakoriságára vonatkozó adatok is intenzív kapcsolattartást jeleznek: a válaszadók jelentős része heti vagy heti több alkalommal lépett kapcsolatba a pedagógussal, és többségük heti rendszerességgel kapott tájékoztatást gyermeke teljesítményéről. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a platform a vizsgált esetben a rendszeres kapcsolattartás és a visszajelzések folyamatosságának támogatásában játszhatott fontos szerepet.

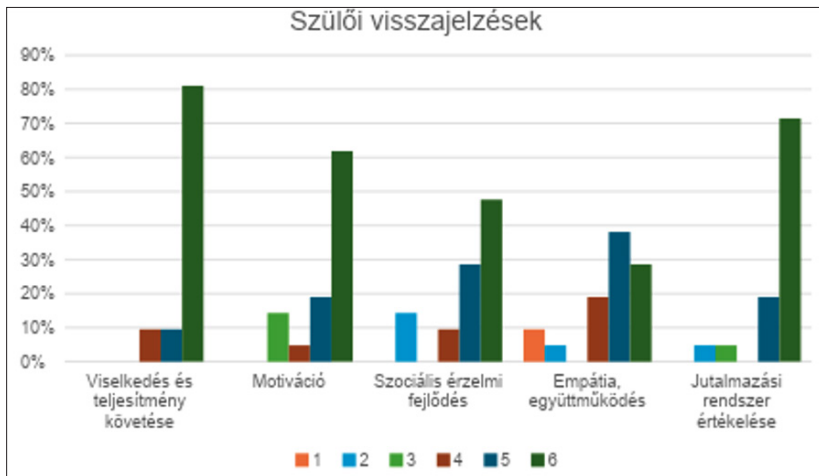
A 3. ábra az egyes funkciókra adott szülői értékelések eloszlását mutatja 1–6-os skálán. Az eloszlások összességében a skála felső tartományaira koncentrálnak, különösen a viselkedés- és teljesítménykövetés, valamint a jutalmazási rendszer esetében, ahol a legmagasabb kategóriák dominanciája figyelhető meg. A motiváció támogatására vonatkozó itemek megítélése szintén többnyire kedvező, ugyanakkor kevésbé egységes, mint a használhatósági és kommunikációs funkcióké.

Ezzel szemben a szociális–érzelmi fejlődéshez, illetve az empátia és együttműködés támogatásához kapcsolódó tételek eloszlása szórta. Ez arra utal, hogy a válaszadó szülők ezeket a dimenziókat kevésbé egyértelműen érzékelték a platformhoz kapcsolódó pedagógiai gyakorlat eredményeként. Míg a viselkedéskövetés és a kommunikáció közvetlenebbül megfigyelhető funkciók, a szociális–érzelmi fejlődéshez kapcsolódó változások a szülői percepció szintjén árnyaltabban és heterogénebben jelenhetnek meg.

Pedagógiai szempontból ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a pont- és jelenyalapú megerősítést érdemes narratív, helyzetpéldákon alapuló visszajelzésekkel kiegészíteni, hogy a szociális kompetenciák fejlődése a szülők számára is jobban láthatóvá váljon.

### 3. ábra

*Szülői visszajelzések az egyes funkciókról (1–6-os skála, százalék).*



A 4. ábra a nyitott kérdésekre adott szülői válaszokból kirajzolódó kvalitatív témákat mutatja be. A tematikus mintázatok alapján a válaszadó szülők elsősorban az azonnali visszajelzést, a folyamatos tájékoztatást és az egyszerű használhatóságot emelték ki a platform legfontosabb erősségeiként.

#### 4. ábra

*A szülői visszajelzésekből kirajzolódó kvalitatív témák.*



A 4. ábrán megjelenő kvalitatív témák leíró jelleggel megerősítik a kvantitív eredményekből kirajzolódó tendenciákat. A válaszadó szülők számára a platform legfontosabb értékei a gyors reakcióidő, a naprakész információ-áramlás és az átlátható használat voltak. Ezek a motívumok arra utalnak, hogy a ClassDojo ebben a vizsgált esetben elsősorban nem absztrakt pedagógiai innovációként, hanem a mindennapi kapcsolattartás és követhetőség gyakorlati eszközeként vált jelentőssé.

Leíró szinten ezek a mintázatok a Rogers-féle innováció-diffúziós keret felől is értelmezhetők. A válaszadó szülők percepciói alapján a relatív előny elsősorban a gyorsabb és átláthatóbb kommunikációban, az alacsony komplexitás a könnyű kezelhetőségben, míg a megfigyelhetőség az azonnal látható visszajelzésekben jelent meg. E szempontok együttesen hozzájárulhattak ahhoz, hogy a platform a vizsgált osztályközegben viszonylag jól beágyazódjon a mindennapi gyakorlatba.

A kvalitatív válaszok ugyanakkor nemcsak megerősítették a pozitívumokat, hanem fejlesztési irányt is jeleztek. A szülők leggyakrabban a gyermek szociális-érzelmi fejlődésére vonatkozó részletesebb, kvalitatívabb visszajelzéseket hiányolták. Ez arra utal, hogy a pontozás és a rövid digitális jelzések mellett szükség lehet olyan narratív visszajelzésekre is, amelyek érzékelhetőbbé teszik a fejlődést a kapcsolódás, az együttműködés és az önszabályozás területén. Ebben az értelemben a platform pedagógiai értéke nem pusztán a gyorsaságban, hanem a visszajelzések minőségének tudatos alakításában rejlik.

A kvalitatív eredmények értelmezését ugyanakkor korlátozza a rövid válaszokból fakadó alacsonyabb részletezettség és a kis elemszám. Ezért a feltárt témák nem általános mintázatként, hanem a válaszadó szülők lokális percepcióiként kezelhetők. Mindezzel együtt a kvalitatív és kvantitatív adatok összhangja arra utal, hogy a platformot a résztvevők elsősorban a tájékozottság, a kapcsolattartás és a követhetőség szempontjából értékelték kedvezően.

## Eredmények

A vizsgált eset leíró adatai és a szülői percepciók alapján a ClassDojo olyan digitális társadalmi térként értelmezhető, amelyben a láthatóság és a visszajelzési rutinok fegyelmező és támogató funkciókat egyaránt hordoznak. Ugyanakkor a közösen kialakított szabályok, a jóvátételi szemlélet alkalmazása és a rendszeres visszacsatolási ciklusok alapján a használat nem kizárólag ellenőrzésként, hanem pedagógiai támogatást is hordozó gyakorlatként írható le. Ebben az értelmezési keretben a láthatóság nem pusztán kontrollként, hanem visszajelzési infrastruktúraként is értelmezhető.

A gamifikáció értelmezése során a vizsgált eset arra utal, hogy a platform használata mértéktartó, célhoz kötött pedagógiai keretben jelent meg. A pontozás elsődlegesen külső visszacsatolási formaként ragadható meg, ugyanakkor a hozzá kapcsolódó pedagógiai gyakorlatban nem kizárólag külső szabályozási funkciót töltött be. A szóbeli visszajelzésekre épülő kezdeti időszak, valamint a szabályok közös kialakítása arra utal, hogy a jutalmazási rendszer beágyazása tudatos pedagógiai megfontolások mentén történt. A negatív pontokhoz kapcsolódó jóvátételi lehetőség a vizsgált gyakorlatban nem végleges címkézésként, hanem javítást lehetővé tevő visszajelzési formaként jelent meg.

Mindez különösen az óvoda–iskola átmenet kontextusában értelmezhető, ahol a kiszámítható rutinok, a világos szabályok és a rendszeres visszajelzés pedagógiai jelentősége hangsúlyos. A vizsgált gyakorlat alapján a platform az osztályterem és az otthoni környezet közötti kapcsolattartás egyik eszközeként is leírható, ugyanakkor ennek hatása elsősorban a válaszadó szülők észlelései alapján ragadható meg.

Elméleti szempontból a vizsgált eset részben árnyalja a digitális fegyelmezésről és datafikációról szóló kritikai megközelítéseket (pl. Manolev, Sullivan, & Slee, 2019; Lupton & Williamson, 2017). Míg ezek a megközelítések elsősorban a megfigyelés kontrolláló jellegét emelik ki, a jelen eset arra utal, hogy a platform pedagógiai jelentése erősen függ a helyi implementációtól. A részvétel, a jóvátételi lehetőségek és az adatkezeléshez kapcsolódó pedagógiai döntések együttesen alakították a használat konkrét jelentését. Ebben az értelemben a digitális tér nem semleges háttérként, hanem szabályokból, gyakorlatokból és visszajelzési rutinokból felépülő pedagógiai konfigurációként értelmezhető.

## Következtetések

A vizsgált eset alapján a ClassDojo az alsó tagozatban olyan digitális pedagógiai eszközként írható le, amelyben fegyvelmező és támogató funkciók egyaránt megjelenhetnek. A válaszadó szülők percepciói alapján a platform különösen a kommunikáció és a visszajelzési folyamatok szempontjából mutatkozott kedvezően értékeltnek. A vizsgált eset arra is utal, hogy a platform pedagógiai jelentése nem önmagában a technológiából következik, hanem erősen függ a helyi pedagógiai beállítástól és használati módtól. Az itt bemutatott implementációban a késleltetett pontozás, a tanulói részvétellel formált szabályrendszer és a jóvátételi szemlélet együttesen olyan keretet alkotott, amelyben a platform nem kizárólag ellenőrzési funkcióval bírt. A szülői adatok alapján a kommunikáció a rendszer egyik legkedvezőbbben megítélt dimenziója volt, míg a fejlődéskövetés megítélése differenciáltabb képet mutatott. A jelen eredmények ugyanakkor lokális, esetspecifikus megállapításokként értelmezhetők, ezért elsősorban arra világítanak rá, hogy a platform ebben a kontextusban a kommunikációhoz és egyes pedagógiai visszajelzési törekvésekhez kapcsolódott kedvezően.

## Gyakorlati implikációk

A gamifikáció mértékét érdemes kezdetben alacsonyban tartani, és a negatív jelzéseket következetesen jóvátételi útvonalba ágyazni. A szülői partnerség minőségének fenntartását a vizsgált eset alapján az támogathatja, ha a kommunikációs csatorna kétirányú, a visszajelzési lehetőségek előre jelzettek, és az érzékenyebb témák a digitális térben adott rövid jelzés után személyes vagy telefonos egyeztetésben folytatódnak.

## Korlátok és további kutatás

A kutatás eredményeinek értelmezésekor elengedhetetlen figyelembe venni a vizsgálat korlátait. Az eredmények egy helyi, specifikus kontextusra (egy konkrét osztályra) vonatkoznak, így általánosításuk nem lehetséges. Kiemelt korlátozó tényező a tanár-kutató szerepből fakadó lehetséges torzítás: mivel a szülők saját gyermekük tanítójának munkájára és az általa bevezetett rendszerre reflektáltak, nem zárható ki a pozitív válaszadási torzítás jelenléte. Bár az akciókutatás és az esettanulmány keretei között a 21 fős minta elfogadhatónak tekinthető, a jövőbeli kutatásokban célszerű lenne olyan adatfelvételi megoldásokat alkalmazni, amelyek tovább mérsékelhetik a pedagógus személyéhez kötődő megfelelési torzítást. Ennek egyik lehetséges módja a teljes anonimitást biztosító online kérdőívhasználat, valamint az adatfelvétel pedagógustól független, harmadik fél által történő lebonyolítása. Szintén fontos hangsúlyozni, hogy az osztálytermi szociális folyamatokat (pl. tanulói motiváció, osztálylégkör) jelen vizsgálat nem közvetlen, egzakt pedagógiai-

pszichológiai mérőeszközökkel vizsgálta, hanem a szülők szubjektív, gyermekeik elbeszéléseire alapuló percepcióin keresztül. Bár a 21 fős válaszadói arány (75%) az esettanulmány keretein belül megfelelő, a kimaradó szülők véleményének hiánya – akiknél esetleg másmilyen a szülő-iskola kapcsolat dinamikája – tovább árnyalhatná a képet. A kutatás egyetlen osztály két tanévének esettapasztalataira épül, kis mintával (N = 21) és önbevallásos, önkéntes részvétellel; a Likert-tételek heterogének, validált alskálák nélkül, ezért összevont megbízhatósági mutató nem értelmezhető. Nem áll rendelkezésre kontrollcsoport, és a tanulási kimenetek (például olvasás, számolás) mérése nem képezte a vizsgálat tárgyát. Továbbá indokolt a skálázás finomítása (többtételes alskálák a motiváció, a kommunikációs elégedettség és a szociális-érzelmi fejlődés észlelt támogatása területén), a megbízhatósági és érvényességi vizsgálatok elvégzése, valamint a trianguláció – a szülői percepciók tanári és tanulói nézőponttal, illetve objektív tanulási és fegyelmi mutatókkal történő összekapcsolása. Idősoros mintavétellel a bevezetés előtti–utáni változás, illetve a trimeszteres trendek megragadhatók, s ez közelebb vihet a hatásmechanizmusok megértéséhez. Mindez nemcsak a ClassDojo pedagógiai alkalmazásának tudatosítását segíti, hanem tágabban az alsó tagozatos digitális visszajelzési ökoszisztéma minőségfejlesztéséhez is hozzájárul.

## Összefoglalás

A tanulmány alapján a ClassDojo az alsó tagozatban olyan digitális pedagógiai közegként írható le, amelyben a fegyelmező és támogató funkciók egyaránt megjelenhetnek. A válaszadó szülők percepciói szerint a platform különösen a kommunikáció és a visszajelzések átláthatósága szempontjából mutatkozott kedvezően értékeltnek. A vizsgált eset arra utal, hogy a platform pedagógiai jelentése nagymértékben függ a helyi implementáció módjától, különösen a szabályalkotás, a visszajelzési gyakorlat és a jóvátételi lehetőségek kialakításától. Az eredmények ugyanakkor lokális, esetspecifikus jellegűek, ezért elsősorban a digitális platformok pedagógiai használatának kontextusfüggő értelmezéséhez járulnak hozzá.

## Irodalom

- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* Guilford Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat.
- Hartong, S., & Manolev, J. (2023). The construction of (good) parents (as professionals) in/through learning platforms. *Tertium Comparationis*, 29 (1), 93–116. <https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.05>
- Hope, A. (2016). Biopower and school surveillance technologies 2.0. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 885–904. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001060>
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Kervin, L., Danby, S., & Mantei, J. (2019). A cautionary tale: Digital resources in literacy classrooms. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 443–456. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1620769>
- Kitchin, R., & Dodge, M. (2011). *Code/Space: Software and everyday life*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262042482.001.0001>
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419–427. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715–724. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.003>
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780–794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- Rogers, E. M. (2015). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Simon and Schuster. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.81064-8>
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
- Selwyn, N. (2018). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>

- Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Flood Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education, 64*(2), 187–207. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382>
- Thornberg, R. (2010). School children’s reasoning about school rules. *Research Papers in Education, 25*(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/02671520701651029>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education. *Educational Philosophy and Theory, 52*(2), 129–130.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
- ClassDojo (2024). *About ClassDojo*. [https://www.classdojo.com/about/\(2025.10.30.\)](https://www.classdojo.com/about/(2025.10.30.))

### Space and power in school: ClassDojo as a digital social space – discipline, visibility, and parental engagement in twenty-first-century lower primary education

In twenty-first-century education, “social space” is no longer confined to the physical classroom: digital platforms—including ClassDojo—create new arenas of interaction that reconfigure pedagogical practices and power relations. During the early primary years, as they transit from preschool to primary school, students must adapt to new rules, norms, and assessment frameworks; here, ClassDojo plays a dual role. On the one hand, it renders student behaviour and performance visible and trackable; on the other, it strengthens parent–school communication and partnership. Through continuous documentation and feedback, the platform increases student visibility and can restructure classroom roles, which may entail both support and disciplinary control (Manolev, Sullivan, & Slee, 2019; Lupton & Williamson, 2017). The spread of educational technology is often justified by increased efficiency and reduced administrative burdens (Selwyn, 2018; Jarke & Breiter, 2019; Collie, 2021), yet it also gives rise to dilemmas around data governance and the exercise of power (Manolev, Sullivan, & Slee, 2019). This study examines how, in the lower primary grades, ClassDojo operates simultaneously as a disciplinary/monitoring mechanism and a community-building tool, and how it reorders the teacher–student–parent network in the digital age.

#### Keywords:

educational technology, digital learning environments, home–school relations, primary education, classroom management



# Emlékezet és irodalom az informális tanulási térben

## Módszertani megközelítés

### Zágoni Balázs *A csillag és a százados* című regényéhez

Gilányi Magdolna<sup>1</sup>

#### Absztrakt:


A tanulmány egy konkrét pedagógiai példán keresztül vizsgálja, miként közvetíthető a holokauszt emlékezete az oktatásban az irodalom és az informális tanulási terek összekapcsolásával. A kutatás Zágoni Balázs *A csillag és a százados* című ifjúsági regényének tanórai kereteken túli feldolgozását állítja fókuszba, rámutatva arra, hogyan egészítheti ki a narratív, tapasztalati megközelítés a formális tantervi szabályozást. A módszertan kvalitatív elemzésre épül: tantervi és tankönyvi áttekintésre, a regény pedagógiai szempontú értelmezésére, valamint egy felsőoktatási kurzus keretében, informális tanulási térhez (Holokauszt Emlékközpont) kapcsolódó feladatlapok reflektív feldolgozására. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermeki nézőpontú irodalmi narratíva és a vizuális forrásokra építő feladatok hatékonyan támogatják az érzelmi bevonódást, az empátikus megértést és az erkölcsi dilemmák tudatosítását. A kutatás korlátja, hogy empirikus adatfelvételre és reprezentatív mintára nem támaszkodik, megállapításai pedagógiai tapasztalatokon és kvalitatív megfigyeléseken alapulnak. Következtetésként megállapítható, hogy a bemutatott esettanulmány olyan adaptálható módszertani modellt kínál, amely a kortárs ifjúsági irodalom és az informális tanulási terek integrálásával elősegíti a holokauszt érzelmileg érzékeny, ugyanakkor pedagógiaialag reflektált feldolgozását.

#### Kulcsszavak:

emlékezetpedagógia, holokausztoktatás, multidiszciplináris megközelítés

## Emlékezet és irodalom

A holokauszt – sokszor „magyar” jelzővel ellátva, vagy „holokauszt Magyarországon” szerkezetként – napjainkban a nemzeti emlékezet része, magától érte-

<sup>1</sup> ELTE Tanító- és Óvóképző Kar; [gilanyi.magdolna@tok.elte.hu](mailto:gilanyi.magdolna@tok.elte.hu); 

tődő módon kapva helyet az oktatás-nevelés folyamatában. Történelemből 7. évfolyamon tárgyalandó, s a tanórai kereteken túl az iskolai emléknepok egyike (EMMI rendelet, 2012, 3. § (2) c)). Április 16-án a holokauszt magyarországi áldozataira emlékezünk. Felidézzük, hogy 1944-ben ezen a napon kezdődött meg a Magyarországon élő zsidó közösségek tagjainak gettóba zárása.

A holokauszt átlépte a (korabeli) országhatárokat, így egyúttal az európai identitás meghatározó eleme lett. A transznacionális jelleg és a nemzeti narratívák kölcsönösen alakítják egymást: a holokauszt reprezentációja eszerint folyamatosan változik (Zombory, 2019, pp.43-46), s ez újabb és újabb szempontokat adhat a holokausztoktatás újragondolására. Jelen írásomban az informális tanulási tér és egy kortárs irodalmi mű, Zágoni Balázs *A csillag és a százados* című ifjúsági regény kapcsolatában rejlő lehetőségekre fókuszáltam.

Nem véletlenül, hiszen a holokauszt reprezentációjának egyik leggyakrabban vizsgált területe az irodalom, ahol megkerülhetetlen Theodor Adorno (1903–1969) kijelentése („Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch”). A német filozófus ontológiai paradoxonjára filozófusok, szociológusok, történészek sora fogalmazta meg reflexióját (Heller, 1990). Ezek közül Kertész Imre szavait idézem: „Auschwitz után már csak Auschwitzról lehet írni”. Kertész szerint éppen az esztétikai képzelet feladata kell, hogy legyen a holokauszt valóságának megteremtése. Idézett, *A holocaust mint kultúra* című előadásában kitér ennek korlátaira (Kertész, 2010). A pártállami diktatúrában a holokausztot (egészében a második világháborút) övező mély hallgatás oka a győztes Szovjetunió szemszögének érvényesítésében keresendő (Gyáni, 2016, p. 189). E szempontból tanulságos áttekinteni a második világháborút követő évek hivatalos sajtótermékeinek tanulságait is. A Magyar Filmhíradó 1946. április 4-i adásának egyik híre népbírói ítéletekről számolt be. A felvétel – egy évvel a második világháború lezárását követően – ezzel az összegzéssel zárult: „Büntetésükkel a demokratikus Magyarország újabb lépéseket tett a múlt teljes felszámolása felé.” (Berendik, 1946)

A múlt felszámolása, egy elnémitott társadalom születése hozzájárult a második világháború kollektív traumáinak feldolgozatlanágához a szovjet blokk országokban. A megkésétt (rendszerváltást követően megindult) múltfeldolgozás következtében a holokauszt helye a társadalmi emlékezetben ma is folyamatos újragondolás tárgya, s ez az oktatásban is jelentős feladatként jelenik meg.

Módszertani megközelítésem egyfajta újítást fogalmaz meg a fogalmi alapú holokausztoktatással szemben. Bár a fő forrásul megjelölt kortárs ifjúsági regény (Zágoni, 2024) nem tekinthető történeti forrásnak (Kapi, 2023, p. 123), a – szakmai és nyelvi lektoráláson átesett – szöveget ugyanakkor tekinthetjük a vészkorszak eseménysorának egyfajta lenyomataként, mert – ismét Kertészt idézve – „[...] a holocaustról, erről a felfoghatatlan és áttekinthetetlen valóságról egyedül az esztétikai képzelet segítségével alkothatunk valóságos elképzelést” (Kertész, 2010).

A magyarországi holokausztot tematizáló gyermekirodalmi példák közül azokat vizsgáltam, amelyek a 12 év feletti korosztálynak szólnak. Szintén

számítottam a 7. osztályban történelemórán elsajátított tudásanyagra (Igaz, 2018; Lantos, 2024; Miklya Luzsányi, 2025; Zágoni, 2024). Zágoni (2024) regényére a következő tényezők miatt esett a választásom: (1) a cselekmény történeti ideje a vészorszakra esik; (2) a főszereplő Herzog Dávid életkora (11–12 év) azonos a célközönségével, ami lehetővé teszi az érzelmi azonosulást; (3) a (létező) budapesti helyszínek csökkentik az idegenség érzését, s személyesebb történelmi tapasztalatot teremtenek; (4) Dávid és családja sorsán keresztül értelmezhetők a különféle reakciók, az emberi magatartás motivációi, az embermentés példái.

Az embermentésre, emberi magatartásra fókuszáló szemlélet a *Yad Vashem – The World Holocaust Remembrance Center* iránymutatásához illeszkedik. A holokausztoktatás nemzetközi gyakorlatának egyik meghatározó intézménye képzései mellett oktatási programokat, tananyagokat oszt meg az érdeklődőkkel. Az életkornak megfelelő, multidiszciplináris megközelítések között – az emberi történetek mélyebb megértése érdekében – megtalálhatók irodalmi alkotások is, elsősorban túlélők naplói, emlékiratai. Az ilyen primer forrásrészleteket a kidolgozott segédletekben rövid értelmezés követi, amely alapoz a szerző személyére, a szöveg kontextusára. Egy, a holokauszt emléknapra készült forgatókönyvben – többek között – a „magyar Anne Frank”-ként emlegetett Heyman Éva (1931–1944) naplójából vett részleteket tanulói narráció kíséri (Dear Diary, é. n.). Egy másik oktatási anyagban egy egyedülálló dokumentum kerül elő: az *Életnapár* a Herschel család életének tükré, a tanulók számára forrás mindennapjaik rekonstruálására (Hartmann & McKayton, 2020). E két segédanyag jól példázza a Yad Vashem oktatási koncepciójának egyik meghatározó elemét:

Ki kell azonban hangsúlyoznunk, hogy a népiértésnek, különösen a megsemmisítés részleteinek a tárgyalása felzaklathatja a 12-13 éves, kiskorú tanulókat. A tanároknak fel kell készülniük erre a kihívásra, és figyelembe kell venniük diákjaik kognitív és érzelmi befogadó képességének határait, mindezt oly módon, hogy közben megőrizték a történelmi hitelességet is. Amennyiben az oktatási program keretében fiatalabb diákokkal dolgozzuk fel a Soá témáját, nem szabad, hogy maga a népiértés és a megsemmisítés módszerei kerüljenek a figyelem középpontjába. Ennek a korosztálynak elsősorban olyan kérdéseket kell megvizsgálnia, hogy az üldöztetés célpontjába került emberek hogyan próbáltak meg életben maradni, és hogyan birkóztak meg azokkal a rendkívül bonyolult élethelyzetekkel, melyekbe ellenségeik taszították őket (Hartmann & McKayton, 2020, p. 6).

E tapasztalaton alapuló szemlélet, vagyis a túlélési stratégiák előtérbe állítása csökkenti a tanulók túlzott érzelmi terhelésének kockázatát. Eközben a hiteles források az életkornak megfelelő értelmezést segítik elő.

Referenciapontként alkalmaztam a Yad Vashem pedagógiai koncepcióját, de megjegyzendő, hogy holokausztoktatás hangsúlyai igen eltérőek lehetnek,

miközben a tanulók reflexiója – életkori sajátosságaik következtében – más és más. A másik, nemzetközi jelenlét tekintetében kiemelkedő a washingtoni *United States Holocaust Memorial Museum*. A washingtoni intézmény oktatási koncepciója inkább a középiskolások, sőt nagyjából a felnőtt lakosság számára nyújt kapaszkodókat a morális felelősség megítélése kérdésében (Kovács, 2016, p. 27). Kapcsolódik a középfokú oktatásban hangsúlyos témákhoz: az emberi jogokhoz és a demokratikus értékekhez. (Kovács, 2015, p. 5).

### **A holokausztt helye a történelemtanításban, felső tagozaton**

A magyarországi oktatást-nevelést szabályozó alapdokumentumban, a (hatályos) Nemzeti alaptantervben az iskolai történelemtanulás keretein belül, az 5–8. évfolyamon tanulandó fő témakörök egyike a holokausztt, a második világháború tárgyalásán belül (Nemzeti alaptanterv, 2020, p. 346). Ugyanitt a nevelési szakasz végére elsajátítandó történelmi ismeretek kiemelt fogalmai között nem látjuk, de több ponton (9–11., főként 11.) észrevehető a tartalmi kapcsolódás (Nemzeti alaptanterv, 2020, pp. 347–348). A kerettanterv a vonatkozó (17.) témakör tárgyalását 7. évfolyamra teszi: a holokausztt A második világháború témakör mindössze 10 tanórájának egyike, önálló (negyedik) téma, négy altémával. A javasolt tevékenységi körök nyújtanak ötleteket ahhoz, hogy akár mélységelvű témában gondolkodjon a pedagógus. A holokausztt több órán keresztül, akár projektszerű feldolgozásába bevonhatók az informális tanulási terek: a Holokausztt Emlékközpont, emlékhelyek, emlékművek, sírhelyek, továbbá a személyes történelmet érintve (visszaemlékezések), a határterületek közül az irodalmi és filmfeldolgozások szerepelnek példaként (Történelem 5–8. évfolyam, 2020, pp. 25–26).

A röviden áttekintett jogszabályi keretek mellett a pedagógusi munka alapvető vonatkoztatási pontjai a taneszközök, köztük a tanulók tankönyvei. A hivatalos tankönyvjegyzék történelem tankönyvei közül az Oktatási Hivatal 7. évfolyam számára kiadott tankönyvpárjára esett a választásom, a használók magas száma miatt. Ezek a fejezetek mind strukturális, mind tartalmi szempontból követik a kerettantervben meghatározottakat: a Borhegyi Péter és Nánay Mihály szerzőpáros („A” tankönyv) – kronologikusan haladva – a zsidótörvények, koncentrációs (és megsemmisítő) táborok, gettó, deportálás fogalmakat tisztázza. A fókusz a zsidóság sorsára került, a roma holokausztt a tankönyvi főszevegtől elkülönülve kapott helyet. A fejezet zárásában olvashatunk az embermentés példáiról, a háborús bűnösök felelősségre vonásáról. Anne Frank, Salkaházi Sára, Bernovits Vilma, Ocskay László és (utalásként) Sztehlo Gábor az emberi magatartás nevesített alakjai. A nyolc primer írott forrás között a személyes történelem további mementói olvashatók (1. táblázat): a négy visszaemlékezés szerzői között elsősorban (túlélő) szemtanúkat találunk (Borhegyi & Nánay, 2022, pp. 146–153).

Az Oktatási Hivatal „B” tankönyvének (Tóth, 2022) vonatkozó fejezetét (Tóth, 2022, pp. 155–162) vizsgálva más következtetésre juthatunk az írott

források kapcsán. Jellemzőek ugyanis a rövid, a tankönyvi szöveget kiegészítő, ismeretterjesztő részletek. A kapcsolatot az élő múlttal jelentékeny számú képi ábrázolás, elsősorban a portrék teremtik meg, köztük embermentők (Salkaházi Sára, Raoul Wallenberg, Reviczky Imre) fotói (1. táblázat). Az „A” tankönyvhöz hasonlóan az eseménysor bemutatása fogalmak tisztázásán alapul, amelyhez személyes példák társulnak.

Az Oktatási Hivatal tankönyvei tehát a második világháború eseménytörténetébe helyezve, deskriptív módon, a népirtás szakaszait bemutatva tárgyalják a holokausztot. A történelmi folyamatra, eseményekre fókuszáló pedagógiai modell – egy 2015-ös UNESCO-s kutatás szerint – általánosan jellemző. Más perspektívák (pl. emberi jogok, kirekesztéssel szembeni fellépés-előítéletmentesség) a tanórán kívüli tevékenységekhez kapcsolva jelennek meg (Kovács, 2016, pp. 15–16).

### 1. táblázat

*Az Oktatási Hivatal történelem tankönyvei, 7. évfolyam.*

| Borhegyi & Szabados, 2022, pp. 146–153.                    |                | Tóth, 2022, pp. 155–162.                                      |
|--|----------------|---|
| fénykép (8) → esemény (3), hely (2), személy (1) tárgy (1) | Ábrázolások    | fénykép (19) → esemény (1), hely (5), személy (10), tárgy (3) |
| (1)  | Térkép         | (1)   |
| primer (8), szekunder (3)                                  | Írott források | primer (3), szekunder (9)                                     |

A tanulási terület kapcsán (különösen a holokausztot érintve) érdemes az eseménytörténeti fókusz tágitása, hiszen a történelem tanításán nem csupán ismeretek átadását értjük: a tantárgy értékeket közvetít, kompetenciák elsajátítására biztosít teret, feltárja a motivációkat. Utóbbi, az emberi cselekvés különféle mintáinak megismerése segítheti a tanulókat abban, hogy a későbbiekben tudatos döntéseket hozzanak. Erkölcsi és érzelmi fejlődésük a múlt sokrétű megismerésén alapul: emberi sorsokon és magatartásokon, konfliktusokon és dilemmákon (Nemzeti alaptanterv, 2022, p. 342).

A fenti áttekintés nem törekszik a holokausztra vonatkozó tantervi szabályozás teljességének bemutatására. Mégis észlelhető a didaktikai hiátus, ami az emberi tapasztalat és az erkölcsi dilemmák feldolgozásának eszközeit, módszertanát kíséri.

## Irodalom és informális tanulási tér

*A csillag és a százados* című mű – fiktív cselekménye ellenére – az 1944 márciusa és decembere közötti időszakot a hitelesség igényével ábrázolja. Erről nemcsak (a szakmai és nyelvi) lektorálás tanúskodik, hanem olyan valóságos személyek szerepeltetése is, mint Ocskay László százados, Szíbenliszt Nándor alezredes,

Dravida Kázmérné vagy Sándor Alajos. Az emberi magatartás további példái szintén valós tapasztalatokon alapulnak (lásd az utószót), még ha személyükben nem is azonosíthatók: az írói szándék formálta őket fiktív alakokká. Összességében a regény hitelessége tehát nem az események pontos rekonstruálhatóságában, hanem az emberi tapasztalatok tipizálásában ragadható meg.

A narratív struktúra középpontjában a Herzog család – a szülők, Benjámín és Sára, valamint gyermekeik, Dávid és Noémi – áll. Sorsuk csaknem egy éven keresztül (1944. márc.–dec.) követhető nyomon: az üldöztetés csillagos, majd védett házakba kényszeríti őket, később bujkálniuk kell. Mivel az elbeszélői nézőpont elsősorban a családtagok, kiemelten pedig az olvasóközönséggel közel egykorú Dávid tapasztalataira épül, a narrátor ismeretei – a szereplők szűkülő cselekvési terével párhuzamosan – egyre korlátozottabbá válnak. A kiskamasz gondolkodásában olyan egyetemes érvényű, ugyanakkor a történelmi helyzet által meghatározott kérdések jelennek meg, mint például az identitás, s visszavisszatér a barátság problematikája Nagy Péter személyén keresztül.

Az informális tanulási tér, vagyis a Holokauszt Emlékközpont kiállítása és Zágoni (2024) regényének összekapcsolására két feladatlap készült. A feladatlapok egyike Herzog Dávid szemszögét érvényesíti, a másik a barát, Nagy Péter tapasztalatain alapul, s a regényrészleteket a Holokauszt Emlékközpont kiállításából vett anyagok teszik teljessé.

*A vészkorszak gyermekszemmel 1. – Herzog Dávid és A vészkorszak gyermekszemmel 2. – Nagy Péter feladatlapok (1. kép) fókusza a szöveg azon pontjait emelte ki, amelyek a kirekesztés-jogfosztás különféle példáit láttatják. A feladatlapok három-három feladata számos ponton azonos elemekre épült: (1) identitás és emberi magatartás, (2) tágabb és mikrokörnyezet, (3) az informális tanulási tér, a Holokauszt Emlékközpont kiállítási anyaga: fényképek, térképek, tárgyak.*

A gyermeki nézőpont (magától értetődő) első példája Herzog Dávidé. A feladatlap az alábbi idézetre alapozva kérdez rá a kirekesztés tapasztalatára:

A csillag volt az első, ami érezte velem, hogy ő más. Más, mint az utcán járókelők, más, mint az osztálytársai nagy része, és más, mint Péter. Noha ezt Péter nem érezte Dáviddal, sőt, még kedvesebb próbált lenni. De az igazat megvallva, ez kicsit zavarta Dávidot. Azt szerette volna, ha Péter pontosan ugyanúgy viselkedik, mint eddig. (Zágoni, 2024, p. 35)

A feladat pedagógiai értéke abban rejlik, hogy a gyermeki nézőpontból megfogalmazott első kérdés (*Miért zavarhatta Dávidot Péter viselkedésének megváltozása?*) az empátikus azonosulást ösztönzi. A következőben (*Válasszatok egy-két szót, amely a jobb oldali kép és az idézet közös üzenetét fogalmazza meg!*) a vizuális forrás bevonása teret ad a tanulói válaszok sokféleségének. A Holokauszt Emlékközpont kiállítása egyik darabjának, a sárga csillagot viselő fiú portréjának a következő fénykép ad mélységet, a közösségi szintre emelt léthelyzet ábrázolásával.

Dávid egy alkalommal elgondolkozott azon, hogy a kishúga, akinek nem kell csillagot viselnie, ki fog lógni a családból. A csillag hatással volt családok sorsára. Készítsetek néhány mondatos leírást a bal oldali képről!

Ez a feladat elsősorban megfigyelésre ösztönöz, erősíti az anyanyelvi kommunikációt, így jól alkalmazható bevezető vagy ráhangoló gyakorlatként is. A kérdés nyitottsága lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók saját tudásszintjüknek megfelelően kapcsolódjanak a jogfosztás tapasztalatához. Mindezekén túl a már említett csoportkép funkciója az is, hogy a Herzog család helyzetének változása közepette megteremtse a koherenciát az anyai nagyszülők érkezéséhez, amit idézet szemléltet.

A regényrészlet és az informális tér viszonyát tekintve hasonló észrevételeket fogalmazhatunk meg Herzog Dávid barátjának, Nagy Péternek szemszögét érvényesítő feladatlapot vizsgálva (1. kép). Nagy Péter élethelyzete, mint üldöztetésnek ki nem tett személyé, a legjobb barátjától gyökeresen eltér, éppen ezért – a közösen átéltek ellenére – más a viszonya a tapasztalt világhoz.

A fenti rövid leírás célja a feladatok mögött megbújó célrendszer láttatása. Észlelhető, hogy a feladatok sorrendje, egymáshoz kapcsolódása is része ennek, nem utolsó sorban a kitöltés helyszíne. A pilot résztvevői 2025 novemberében az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Informális tanulás, szakmai programokon való részvétel kurzusának tagjai (11 fő) voltak. A szeminárium a kötelezően választható kurzusok egyikeként óvodapedagógusi, tanítói részvétellel zajlott. A reflektív tanulást szóbeli visszacsatolás követte. A feladatlapok kitöltése a Holokauszt Emlékközpontban önálló kérdésfeltevésre és pedagógiai következtetések megfogalmazására ösztönözte a hallgatókat. Tudatosították az informális tanulási tér érzelmekre gyakorolt hatását, az emlékezet megőrzésének egyéni és társadalmi felelősségét. A módszertan alkalmazása további, diskurzust indító kérdéseket is felszínre hozott, különösen a feladatlap vizuális jellemzői, a szövegvilág és a kiállítási tárgyak összekapcsolhatóságával, valamint a feladatok jellegével és megfogalmazásával kapcsolatban. A felmerülő kérdések jól mutatják, hogy a holokauszt oktatása komplex pedagógiai feladat, amely folyamatos módszertani reflexiót és újragondolást igényel.

## Összegzés

A holokauszt tantervi és tankönyvi feldolgozása kétségtelenül meghatározó iránymutatást nyújt a pedagógus számára, hiszen kijelöli azokat a történelmi fogalmakat, eseményeket és összefüggéseket, amelyek a korszak megértéséhez szükségesek. Ugyanakkor a téma 7. évfolyamon történő tanítása – a tanulók életkori sajátosságait és érzelmi befogadóképességét figyelembe véve – gyakran indokolja a hagyományos, elsősorban eseménytörténeti megközelítés kiegészítését más pedagógiai szemléletekkel. Az élménypedagógiai elemek bevonása lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók személyesebb módon kapcsolódjanak a történelmi múlthoz, és a korszak tapasztalatait saját életvi-

láguk felől értelmezzék. E folyamatban különösen fontos szerepet kaphatnak a gyermek- és ifjúsági irodalom művei, amelyek a történelmi eseményeket emberi sorsokon, mindennapi tapasztalatokon és erkölcsi dilemmákon keresztül teszik befogadhatóbbá.

A holokauszt tanítása sajátos pedagógiai kihívást jelent abból a szempontból is, hogy az események az élő történelem részét képezik: az emlékeztük a családi történetekben, a kollektív emlékezetben és a társadalmi diskurzusban egyaránt jelen van. Ennek következtében a pedagógus szakmai felkészültsége és módszertani tudatossága különösen hangsúlyossá válik. A tanulók bevonódása nagymértékben függ attól, hogy a tanár milyen módon képes a történelmi tartalmakat a tanulók számára értelmezhető és átélhető feladatokba ágyazni. A jelen tanulmányban bemutatott feladatlap kipróbálása ezért történt pedagógushallgatók bevonásával: a cél az volt, hogy a módszertani eszközök működését reflektív tanulási helyzetben vizsgáljuk, és a tapasztalatok alapján pedagógiai következtetéseket fogalmazzunk meg.

## 1. kép

*Feladatlap a Holokauszt Emlékközpont kiállításához*

**A VÉSZKORSZAK GYERMEKSZEMMEL 2. -  
A BARÁT, NAGY PÉTER**

ZÁGOMI BALÁZS, A CSILLAG ÉS A SZAZADOS - HOLOKAUSZT EMLÉKKÖZPONT



„Épp jött a 48-as, Péter a megüvöltö zsaluán, de az ajtó előtt megtorpan.  
Széjjelen fel, amikor a barátjának nem lehet? A bakancs fűrészméretű  
csapogott. Péter nem akart előlépni, ezért megfogcsuk felkapaszkodott.  
Ahogy a villamos végigszökött az utcán, néhánnyal  
később a kocsitól jött a barátja. Vágtat a kocsiban pillanatokig meg  
Dávidot: képtelen lehet a csillagok között. „Ez így állt-e –  
gondolta Péter, és behátrált egy újabb órára férfi magá. Először  
először nem szerettem volna, hogy Dávid szerepeljen.” (61.)

Milyen okokat feltételeztél Péter viselkedése mögött?  
Milyennek képzelted el Péter és Dávid kapcsolatát a részlet alapján?



Dávid barátja Péterhez hasonlóan sokan  
kénytelenül a sárga csillag viselésére.  
Képzelték néhány mondatos leírást a jobb oldali képről!

Péter és Dávid pontos este szelőkkel halgatták a rádiót, ami  
„... J újabb hírt mondott! Be-  
hárkoltak a rádió hangján a rádiószórákban van,  
halkodókat a rádió hangján a rádiószórákban van,  
beszélgetni a rádiószórákban van. Ahaj jelen rendezet  
rendelkezéseik nem tesz elgert, hat a csillagot ország  
előírásai büntetéstől.” (52.)

Hogyan reagálhatott a híre Péter és Dávid, illetve a szülők?

Keresnétek meg a Miskolci Hírdőnyező Bizottság hírdőnyését  
a 2. szombati Választási ki-eg-ésít után, amely a hírdőny és a  
hírdőnyező közös üzenetét fogalmazza meg!

Információk a kiállításról, további  
programok a kiállításról  
Dr. Csiki Magdolna  
2016. 11. 12.

A kiállítás a Holokauszt Emlékközpontban látható.

## Irodalom

- Berendik, I. (1946). Baky László és Endre László kivégzése, Mafirt Krónika 24., <https://filmhiradokononline.hu/watch.php?id=6127>
- Borhegyi, P. & Nánay, M. (2022). *Történelem 7.* Oktatási Hivatal. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR07TA\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR07TA__teljes.pdf) (2025.12.27.)
- Hartmann, D. & Mkyayton, N. (2020). Életnaptár. A Herschel család története. <https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/en/education/hungarian/tzvi-hershel/tanari-segedlet.pdf> (2025.12.30.)
- Heller, Á. (1990). Lehet-e verset írni a holocaust után? *Múlt és Jövő*, 1990, 42-46.
- Gyáni, G. (2016). A holokaust magyar emlékezete, In *A történelem mint emlék(mű)* (pp. 186-199). Pesti Kalligram. [https://wesley.hu/wp-content/uploads/2018/07/gyani\\_gabor\\_a\\_holokaust\\_magyar\\_emlekezete\\_2016.pdf](https://wesley.hu/wp-content/uploads/2018/07/gyani_gabor_a_holokaust_magyar_emlekezete_2016.pdf) (2025.12.27.)
- Kapi, P. (2023). A források csoportosítása, In Kerepeszki, R. & Schrek, K. (Eds.). *Bevezetés a történettudományba és a történelemkutatás módszereibe* (pp 123-127). Kronosz Kiadó.
- Kertész, I. (2010). Hosszú, sötét árnyék. In *A holocaust mint kultúra.* Digitális Irodalmi Akadémia, [https://reader.dia.hu/document/Kertesz\\_Imre-A\\_holocaust\\_mint\\_kultura-364](https://reader.dia.hu/document/Kertesz_Imre-A_holocaust_mint_kultura-364) (2025.12.22.)
- Kovács, M. (2015). A holokaust téma oktatásához kapcsolódó helyzetelemzés és képzésfejlesztés előkészítése. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/holokaust\\_Osszegzo\\_tanulmany\\_nemzetkozi\\_trendek\\_honlap.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/holokaust_Osszegzo_tanulmany_nemzetkozi_trendek_honlap.pdf) (2026.04.04.)
- Kovács, M. (2016). Holokaustoktatás és tanártovábbképzés: a nemzetközi gyakorlat. In Forrás-Bíró, A. (Ed.), *A holokaust, az iskola és a tanár* (pp. 11-48). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Igaz, D. (2018). *Egy fiú a csapatból.* Pagony.
- Lantos, P. (2024). *A fiú, aki nem akart meghalni.* Kolibri.
- Miklya Luzsányi, M. (2025). *Gaudiopolis, az öröm városa.* Pagony.
- Tóth, A. (2022). *Történelem 7. az általános iskolások számára.* Oktatási Hivatal. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR07TB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR07TB__teljes.pdf)
- Történelem 5–8. évfolyam, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára,* Oktatási Hivatal, [https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (2025.12.27.)
- Zágoni, B. (2024). *A csillag és a százados.* Móra Kiadó.
- Zombory, M. (2019). *Traumatársadalom. Az emlékezet-politika történeti-szociológiai kritikája.* Kijárat Kiadó. [https://real.mtak.hu/104523/1/kijarat\\_TRAUMA\\_\\_001\\_248\\_NYOMDAI.pdf](https://real.mtak.hu/104523/1/kijarat_TRAUMA__001_248_NYOMDAI.pdf) (2025.12.22.)
- sz. n. (é. n.). Dear Diary, I Don't Want to Die: Holocaust Memorial Ceremony,

<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/ceremonies/diary.html> (2025.12.30.)

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 17.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2025.01.03.)

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névválasztásáról, Wolters Kluwer,

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2026.01.01.)

---

### **Memory and literature in informal learning spaces – a methodological approach to Balázs Zágoni’s novel *The Star and the Captain***

This study examines, through a concrete pedagogical case, how the memory of the Holocaust can be conveyed in education by integrating literature with informal learning spaces. Focusing on the extracurricular pedagogical use of Balázs Zágoni’s young adult novel *The Star and the Captain*, the research highlights how a narrative, experience-based approach can complement formal curricular frameworks. The methodology is based on qualitative analysis, including a review of curricula and textbooks, a pedagogical interpretation of the novel, and the reflective use of task sheets connected to an informal learning environment—the Holocaust Memorial Center—within the framework of a higher education course. The findings suggest that child-centered literary narratives and tasks drawing on visual sources effectively foster emotional engagement, empathetic understanding, and the awareness of moral dilemmas. A limitation of the study is that it does not rely on empirical data collection or a representative sample; its conclusions are based on pedagogical experience and qualitative observation. In conclusion, the case study offers a flexible methodological model that supports an emotionally sensitive yet pedagogically reflective approach to Holocaust education through the integration of contemporary young adult literature and informal learning spaces.

Keywords:

pedagogy of remembrance, Holocaust education, multidisciplinary approach



# Az olvasás-előkészítés támogatása padlórobot segítségével az óvodai gyakorlat tükrében

Ács-Kurucz Mariann<sup>1</sup> – Finta Ildikó<sup>2</sup> – Timár Marietta<sup>3</sup>

## Absztrakt:

A tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája Napközi Otthonos Óvodájában megvalósuló innovatív módszertani gyakorlatot mutatja be, amelyben az óvodáskorú gyermekek olvasás-előkészítésének folyamatát padlórobotok alkalmazásával támogatjuk. Az innovatív megközelítés révén az óvodapedagógus-jelöltek olyan komplex nevelési környezettel találkozhatnak gyakorlólhelyünkön, ahol a módszertani sokszínűség és a technológiai újdonságok szervesen illeszkednek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Tapasztalataink összhangban állnak a hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel, amelyek szerint a robotika az óvodai fejlesztések során kiemelkedően motiváló hatású, és hatékonyan segíti a differenciálást, az analitikus gondolkodás, az együttműködés és a digitális tudatosság fejlődését. Tanulmányunkban bemutatjuk, miként integrálható a padlórobotokkal folytatott játékos tanulás az anyanyelvi képességek fejlesztésének folyamatába (pl. beszédértés-fejlesztés, szókinccsfejlesztés, a fonológiai tudatosság fejlesztése), valamint módszertani ajánlásokat fogalmazunk meg annak érdekében, hogy más pedagógusok is sikeresen alkalmazhassák a robotikát a saját gyakorlatukban, hatékonyan ötvözve az informatikai eszközöket a hagyományos pedagógiai módszertannal.

## Kulcsszavak:

robotika, óvoda, anyanyelvi nevelés

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája; [acs-kurucz.mariann@szte.hu](mailto:acs-kurucz.mariann@szte.hu); 

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája; [fintazildi@gmail.com](mailto:fintazildi@gmail.com)

<sup>3</sup> Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája; [timar.marietta@szte.hu](mailto:timar.marietta@szte.hu)

## Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája a folyamatos szakmai fejlődésre törekedve kiemelt pedagógiai célnak tekinti a programozható játékok élményszerű alkalmazásának bevezetését a nevelési folyamatba. Fontosnak tartjuk, hogy olyan gazdag és komplex nevelési kontextussal találkozzanak nálunk az óvodapedagógus-jelöltek, ahol a módszertani sokszínűség mellett az innovációk is a mindennapok részét képezik. Az innovációkkal kapcsolatban Lénárd (2023) megfogalmazza, hogy az oktatás digitalizációja ma már nem választás kérdése, hanem egy megállíthatatlan folyamat. Pedagógiai munkánkban a digitalizáció részeként nagy hangsúlyt fektetünk a robotika alkalmazására, hiszen – ahogy a szakirodalmak leírják, és amit a saját tapasztalatunk is igazol – hatékony fejlesztési lehetőség rejlik ezekben a változatos eszközökben. Jung és Won (2018) a robotokkal foglalkozó szakirodalmi áttekintésükben arra a következtetésre jutottak, hogy a robotika szerepét erősíteni kell az oktatás folyamatában, hiszen a robotokkal való programozás során fejlődik a gyerekek gondolkodási képessége és figyelme. Juhász Rebeka (2025) pedig a differenciálás szemszögéből világított rá a robotika fontosságára. Bár a szerző általános iskolában tanuló gyerekek körében dolgozik, azonban a legfőbb megállapítását – azaz, hogy a robotikai eszközök sok lehetőséget nyújtanak a differenciálásra, fejlesztésre és a motiválásra – az óvodás korosztály számára is érvényesnek érezzük. Az óvodai nevelés során azt tapasztaljuk, hogy a gyerekek motiválása évről évre nagyobb nehézséget okoz a pedagógusoknak és az óvodapedagógus-jelölteknek is, valamint a tevékenységek alatt nem könnyű a gyerekek figyelmét hosszabb időre fenntartani a korábban bevált pedagógiai módszerekkel. Eddigi gyakorlatunk azt mutatja, hogy a parlórobotok alkalmazása hatékony eszköznek bizonyul ezen a téren, hiszen a gyerekek figyelmét könnyebben megtartja egy színes, mozgó, villogó, és néha hangot is adó eszköz. Ahogy elkezdtünk foglalkozni a mozgó kis figurákkal, megfigyeltük, hogy ezek alkalmazása újabb és újabb területen nyújt játékos lehetőséget a képességfejlesztésekre. Mindez nemcsak az óvodába járó gyerekek nevelésében tölt be fontos szerepet, hanem a hallgatók képzésében is. Egy robotokkal történő tanítás lehetőségeit vizsgáló tanulmányukban Mező és Szabóné (2021) leírták, hogy bár a pedagógusok nagy része inkább a tehetséggondozás és a jutalmazás eszközeként használja a robotokat, minden általuk megkérdezett tanár megfogalmazta, hogy ezen eszközök bevonása a tanulási folyamatba kedvező és motiváló élmény a gyerekek számára. Vizsgálatuk konklúziójaként – hasonlóan a saját tapasztalatunkhoz – a szerzők megállapították, hogy a robotikai eszközök fejlesztő hatásai nagyon kedvezőek (Mező & Szabóné, 2021).

A gyermekek számára különösen motiváló, ha a foglalkozások során alkalmazott eszközök programozásában aktívan részt vehetnek, ami hozzájárul a figyelmi helyzet tartósabb fenntartásához. Ezek az előnyök lehetővé

teszik, hogy több információ átadására, vagyis a különböző képességek fejlesztését szolgáló gyakorlatok bővítésére nyíljon lehetőség, ezáltal több idő áll rendelkezésre az elsajátítandó ismeretek elmélyítésére. A robotokkal való foglalkozások során megfigyeltük, hogy a gyerekek nyitottabbá váltak, hiszen ez a helyzet már önmagában is nagyobb teret biztosít a gyerekek saját kíváncsiságának a felkeltésére, a felfedező képességének megélésére és kreativitásuk kiaknázására.

A technikai dolgok iránti vonzalommal kapcsolatban kialakult nemi sztereotípiák szerint azt gondolnánk, hogy a robotika elsősorban a fiúkat érdekli, azonban a pedagógiai gyakorlat nem ezt mutatja. Az óvodai foglalkozások során a lányok ugyanolyan aktívan, érdeklődően és motiváltan vesznek részt a padlórobotokkal végzett tevékenységekben, mint fiú kortársaik. A feladatok és a játékok közben nem tapasztaltunk különbséget a robotokkal való játékok során a lányok és a fiúk hozzáállásában. Majzik és Molnár (2022) egy kutatásban vizsgálták, hogyan fejlődik a kisiskolások induktív gondolkodása, miután egy hónapig alkalmazták azokat az oktatás során. Eredményeik szerint a fejlődés mértéke nem függött a gyermekek nemétől: vagyis a padlórobotok oktatásba/fejlesztésbe való bevonása egyformán hatásosnak bizonyult a lányoknál és a fiúknál is. Érdekes jelenség, hogy a szerzők mérésében az előtesztben még jelentős különbség volt a két nem teljesítménye között, viszont az utótesztben már ez már nem mutatkozott meg.

A 2024/2025-ös nevelési év során magunk is számos alkalommal használtuk a padlórobotokat a fejlesztések során, egyéni, illetve csoportos formában is. Mivel a gyakorlati tapasztalataink kedvezőek, ezért a következőkben bemutatjuk, hogy mely területen hogyan tudtunk dolgozni a robotokkal. Tekintettel arra, hogy a több szempontú empirikus vizsgálat jelenleg tervezési szakaszban van, a tanulmány megállapításait egyelőre nem támasztják alá empirikus adatok. Jelen közlés elsődleges célja ezért a gyakorlati tapasztalatok rendszerezése és bemutatása, valamint annak ösztönzése, hogy az óvodapedagógusok a gyermekek számára motiváló padlórobotokat tudatosan integrálják a mindennapi nevelési gyakorlatba, elősegítve ezzel az iskolai felkészítés eredményességét.

A padlórobotok óvodai alkalmazása során a robotikát összekapcsoltuk a mindennapi tevékenységek során a mesékkel, az anyanyelvi játékokkal és az előzőekhez is köthető mozgásos feladatokkal, valamint a drámajátékokkal, illetve a zenei képességfejlesztésekkel. A gyerekek egyéni játéktapasztalataik és személyiségbeli különbségeik miatt változó mértékben élnek meg a robotokkal való tevékenységeket örömszerző játéknak, hiszen a feladat, a játékos feladat, az edukatív játék és a játék, nem éles határral elkülöníthető, hanem fluens kategóriák (vö. Juhász, 2023, p. 98; Juhász & Radics, 2020, p. 185.). Az óvodai élet során törekszünk arra, hogy sok olyan élményben legyen része a gyerekeknek, amelyekben a játékelmény kiemelt szerepet tölt be, és ezáltal örömszerző tevékenységként élnek meg ezeket.

## 1. kép

### *Játékos fejlesztés a padlórobottal*



A szülők véleménye változatos a digitális eszközök terén. Pozitív és negatív hatásokat is kötnek a képernyőhöz és a digitális világhoz való kapcsolódáshoz. Előnynek tartják a megszerzett tudást és az információszerzést, hátránynak tartják viszont a gyerekeik viselkedésének és érdeklődésének a beszűkülését (Bálint-Svella & Zsoldos-Marchis, 2023). Egyes témában fellelhető szakirodalmak szerint az IKT-eszközök használata problémákat is okozhat a gyerekek fejlődésében. Murár (2024) például az ötéves korban használatos SZÓL-E?-teszt eredményein mutatta be, hogy azok a gyerekek, akik napi egy óránál többet használnak IKT-eszközöket, rosszabb eredményeket értek el a teszt kérdéseinek többségén, mint azok a társaik, akiknek egy óránál kevesebb időt engednek a szülei. A képernyő előtt töltött idő a gyerekek fonématudatosságának szintjét is befolyásolja. Zemán (2020) írásából megtudhatjuk, hogy a vizuális ingerek mennyisége (telefon, táblagép, televízió) fordítottan arányos a gyerekek fonématudatosságának szintjével, tehát minél több időt tölt egy gyerek ilyen típusú ingerek között, annál rosszabb teljesítményt ér el a szótag- és fonématudatosságot mérő teszteken. Ezek tükrében pedagógusként és szülőként is fontosnak tartjuk a mértékletes, szabályozott és tudatos IKT-eszköz-használatot, azonban a padlórobotok nagy előnyének találjuk, hogy a televízióval, tablettel, telefontal és számítógéppel ellentétben nem az egyirányú, túlsúlyban vizuális ingerek befogadásra épül.

### **A programozható játékokkal való fejlesztés elméleti háttere**

Nagy (2020) a Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban című tanulmányában körbejárta azt a kérdést, hogy a technológiai újítások eszközei milyen módon befolyásolják az oktatási rendszert, és arra a következtetésre jutott, hogy az innovációk szerepe egyre dinamikusabban érvényesül, ami által több olyan

kompetenciát tudnak a pedagógusok hatékonyan fejleszteni (pl. az algoritmi-  
kus gondolkodást, az együttműködő képességet, a problémamegoldó gon-  
dolkodást), ami a gyermekek boldogulási lehetőségeinek meghatározója lesz  
felnőttkorban. Nagy (2020) megfogalmazza, hogy a digitális újításokat bemu-  
tató oktatói képzések hatására csökkenthető a modern technológiával történő  
tanulás felé mutatott szkepticizmus. Ez alátámasztja, hogy már az óvodások-  
nál célszerű figyelmet fordítani a digitális innovációk óvodai alkalmazásának  
lehetőségeire, különös tekintettel az óvodai robotikában rejlő pedagógiai mód-  
szertanra. A következőkben részletezett tanulmányok alátámasztják, hogy a  
robotika beillesztése az óvodai nevelésbe korszerű eszköz és metódus a 21.  
századi kompetenciák kialakításához. Ebben a fejezetben bemutatunk néhány  
kutatást a hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján, melyben a szerzők a  
programozható játékokkal való fejlesztés hatásait vizsgálták.

Aknaí és Fehér (2021) egy átfogó tanulmányukban a szakirodalmi adatok  
alapján összegezték a robotok alkalmazásának eredményeit általános iskolá-  
sok körében és arra a következtetésre jutottak, hogy a kutatási eredmények  
szerint a robotikai eszközök helyes és értelmes használata támogatja a tanu-  
lók különböző kompetenciáinak fejlődését, használatához pozitív hatások  
köthetőek. Az említett tanulmányhoz hasonlóan az oktatási robotok haté-  
konyságát vizsgáló kutatások nagy része általános iskolás diákok körében  
készült, például Majzik és Molnár (2022) írása, melyben a robotokkal kísért  
fejlesztések hatását vizsgálták a gyerekek induktív gondolkodására. Tanul-  
mányukban megállapították, hogy az oktatási robotika motivációs bázisa  
segítségével eredményesen fejlődött a kisiskolások induktív gondolkodási  
képessége már egy hónap alatt is.

A robotok programozása során a foglalkozáson választott témakörök  
megismerése mellett számos képességük tud fejlődni a gyerekeknek. Zem-  
zami és Zbat (2025) tanulmányukban kimutatták, hogy a Bee-Bot robot se-  
gítségével végzett játékos foglalkozások jelentős pozitív hatással voltak az  
óvodás gyermekek végrehajtott funkcióira. A végrehajtott funkciók segítségével  
tudják a gyerekek az eseményeket monitorozni, ezek felelősek a döntésho-  
zatali folyamatokért, a tervezésért és a figyelem irányításáért, annak tartós-  
ságáért is. Emiatt a funkció miatt képesek a gyerekek gátlás alá helyezni az  
addig tanult ismereteiket, készségeiket, ha az szükséges az új ismeretek elsá-  
játításához (Juhász, 2025). A végrehajtott funkciók hatékony működése fontos  
a tanulás során, ezért érdemes óvodapedagógusként figyelmet fordítani erre  
a területre is.

Zemzami és Zbat (2025) kutatása szerint az óvodás korosztály erős fejlő-  
dést mutatott a munkamemória, a gondolkodási műveletek, a problémameg-  
oldás, valamint az együttműködés területén is, amikor bevonták a Bee-Bot  
padlórobotot a fejlesztésbe. A csoportunkban folyó nevelőmunka fontos pil-  
lére az együttműködési készségek fejlesztése, melyre a robotokkal való közös  
játék során mindig törekszünk. A feladatok tervezése során tudatosan talá-  
lunk ki olyan feladatokat, melyben két vagy több fél összehangolt munkájára

van szükség, és a célt együtt tudják csak elérni. Munkánk során hangsúlyt fektetünk az algoritmikus gondolkodásra. A következőkben ennek okát és célját részletezem.

Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése alapvető fontosságú a gyermekek számára, mivel segít nekik abban, hogy a kitűzött cél eléréséhez szükséges lépéseket tudatosan meghatározzák és megtervezzék (Bálint-Svella & Zsoldos-Marchis, 2023). A mindennapi életben is számos alkalommal megjelenik ez a képesség, például az öltözés vagy az asztal terítése során is apró lépésekre kell bontani a célt. Bár a cél világos, nem mindegy, milyen sorrendben veszik fel az egyes ruhadarabokat, át kell gondolni több tényezőt (pl. a pulóvert előbb érdemes felvenni, mint a kabátot). Ez a fajta gondolkodásmód segít a gyermekeknek felbontani a céljaikhoz vezető utat világos, végrehajtható lépésekre, ami a későbbi tanulásukra is pozitív hatással van. A Bee-Bot padlórobot programozása során szintén hasonló gondolkodásra van szükség.

Bálint-Svella (2023) megfogalmazza, hogy sok pedagógus úgy véli, a gyerekek óvodás korukban még nem képesek az algoritmikus megalkotására, hiszen ezek a folyamatok olyan magas absztrakciós képességeket feltételeznek, amelyek csak később alakulnak ki. A szerző *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése oktatási robotokkal óvodában* című tanulmányában megvizsgálta a padlórobotok oktatási hatékonyságát és megállapította, hogy ezek az eszközök hatékonyan bizonyultak az óvodások algoritmikus gondolkodásának fejlesztésében.

Tapasztalatunk szerint a robotokkal való játék során három fontos tényező válik hangsúlyossá. Elsőként említjük meg, hogy a robotok azonnali visszajelzést adnak a gyerekek minden lépésénél. Tehát ha a robot nem a várt módon viselkedik, akkor a gyerekek egyből felismerik a hibát és lehetőségük nyílik korrigálni azt. Például sokszor elfelejtik a gyerekek, hogy a robot a fordulás gomb megnyomására csak elfordul a megadott irányba 90 fokkal, viszont nem mozdul tovább előre. A robotok alkalmazása kapcsán azt is lényeges figyelembe venni, hogy a hibák lehetőséget adnak a gyermekeknek, hogy végiggondolják a lépéseket, és módosításokat hajtsanak végre, s mindez a problémahelyzetek megoldásában is fejleszti őket. A harmadik kedvező jelensége a robotokkal kísért fejlesztésnek, hogy a feladatok nehézsége könnyen egyénre szabható. Kisebb gyerekeknek adható egyenes útvonal, ahol csak a lépések számát kell meghatározni a pedagógusnak, míg a nagyobbaknak a fordulásokat is beépíthetik az útvonalba.

Szlávi és Zsakó (2010) tanulmányukban leírják az algoritmikus gondolkodás fejlődésének szintjeit, melyek közül az első az algoritmus felismerése és megértése. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek meg kell értenie, mit és miért kell tennie, mielőtt végrehajtaná az utasításokat. Az óvodai nevelés során mindig differenciáltan választjuk meg a feladatokat a gyerekek számára, így a robotokkal való játék alatt is az a célunk, hogy minden gyerek önmagához képest fejlődjön, és a problémahelyzetek megoldása során egyre magasabb szintre jusson. A robotok programozása során a gyermekeknek van idejük és terük a lépések átgondolására, a hibák megbeszélésére és javítására. A rend-

szeres gyakorlásnak köszönhetően fejlődik az algoritmikus sémák kiválasztásának és kombinálásának képessége is, ami egy magasabb szintű algoritmikus gondolkodás alapja (Szlávi & Zsakó, 2010).

## Céljaink

A szakirodalmak adatait összegezve Uhlířová és munkatársai (2022) arra a következtetésre jutottak, hogy a Bee-Bot és más programozható padlórobotok célzott alkalmazása kedvező hatást gyakorol a gyermekek kognitív fejlődésére. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a hatékony pedagógiai alkalmazás elengedhetetlen feltétele a megfelelő módszertani támogatás biztosítása, ezért indokoltnak tartják az életkori sajátosságokhoz igazodó segédanyagok kidolgozását és hozzáférhetővé tételét. E megállapításokkal összhangban jelen tanulmány célja a padlórobotokkal végzett fejlesztő tevékenységek és a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai tapasztalatok bemutatása.

Az óvodáskorú gyermekek fejlődésével kapcsolatban az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012), valamint az intézményünk Pedagógiai Programja határozza meg azokat a mérföldköveket, amelyeket célul tűztünk ki a gyerekek elé iskoláskorra. Csoportunk éves tervében a hagyományos pedagógiai módszerek mellett kiemelt szerepet kaptak a robotika és a programozható játékok nyújtotta lehetőségek. Ezek alkalmazásával kívánunk biztosítani egy olyan sokoldalú fejlődési környezetet, amely akár kvantifikálható eredményeket is mutat a gyermekek kompetenciáinak fejlődésében az óvodáskor végére az alábbi területeken.

**Gondolkodás, problémamegoldás:**

A robotika alkalmazásával fejlődik az analitikus gondolkodásuk, mely során felismerik a feladataikat, megtervezik azok megoldását, képesek következtetéseket levonni és alternatív megoldásokat keresni. Képesekké válnak a lépésről lépésre történő gondolkodásra, amely lehetővé teszi, hogy egy-egy egyszerű feladatot algoritmikusan hajtsanak végre.

**Digitális eszközhasználat és tudatosság:**

Megismerik a digitális eszközök alapvető működését, és képesek azokat céltudatosan, irányítással használni. Kialakul a digitális eszközökhöz való tudatos viszonyuk, elfogadják az eszközhasználati szabályokat, alkalmazkodnak az időkerethez, képesek elvonatkoztatni a passzív képernyőhasználattól.

**Kreativitás, önkifejezés:**

Fejlődik a kreatív önkifejezésük is, képesek érzelmeiket, gondolataikat digitális eszközök segítségével is megjeleníteni, meséket alkotni, érzéseiket megfogalmazni. Örömmel vesznek részt digitális alkotótevékenységekben, önállóan vagy társakkal közösen létrehozott „műveken” keresztül is kifejezik önmagukat.

Kommunikáció, együttműködés:

Fejlődik az együttműködési készségük, képesek a társaikkal közösen használni a digitális eszközt, és képesek a feladatokat felosztani egymás közt. Képesek egymás ötleteit figyelembe venni. Fejlődik türelmük, megtanulják kivárni egymás ötleteinek végrehajtását.

### A Bee-Bot robot használata az óvodai mindennapokban

A csoportunkban legtöbbször a Bee-Bot robotméhecske kerül elő a nevelési és az oktatási helyzetekben az IKT-eszközök közül. A nevelési év során először gyakorlati tapasztalat híján a szakirodalmi ajánlásokra és az internetes videómegosztó oldalakon található ötletekre építve kezdtünk el foglalkozni a robotokkal. Mivel azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek lelkesen viszonyultak az eszközökhöz, ezért úgy gondoltuk, érdemes tovább próbálkoznunk, és egyre többször vettük elő a méhecskéket. A kollégákkal való sorozatos megbeszélések során a gyerekekkel együttműködve kialakítottunk egy sokszínű és változatos módszertani eszköztárat, amely segíti a kitűzött célokat elérni.

A továbbiakban olyan jó gyakorlatokat, módszertani ötleteket mutatunk be, amelyek alkalmazásával gazdagíthatók a hagyományos pedagógiai módszerekkel szervezett tevékenységek, különösen a digitális kompetencia és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésének támogatása érdekében. A Bee-Bot kezdőcsomag részét képező átlátszó, zsebes alátét lehetőséget nyújt arra, hogy a különböző témákhoz kapcsolódó képi anyagokat variabilisan és célszerűen helyezzük el a pályán. A kiegészítőbe összesen 24 elemet tudunk helyezni, négy sorban és hat oszlopban felosztva. Az első képen látható egy példa, ahol az állathangok gyakorlásához való képekkel töltöttük fel a pályát.

#### 2. kép

*Bee-Bot Padlórobothoz tartozó pálya*



A méhecske alkalmazása különösen motiváló a gyermekek számára, ezért érdemes a különféle nevelési célú kezdeményezések során is bátran használni a Bee-Botot és a hozzá tartozó pályát. A robotpályához az aktuális témához igazodó vizuális elemek egyszerűen előállíthatók, így a differenciálás, illetve az egyéni képességekhez való igazítás is könnyedén megvalósítható.

## Differenciálás

A robotikafoglalkozásokat két összetolt asztalon kialakított vízszintes felületen vagy a csoportszobában található szőnyegen szoktuk végezni. Mindig szem előtt tartjuk, hogy a gyerekeknek legyen elég helyük körbe ülni a pályát, illetve sík felületen legyen a robot, hiszen ha nem megfelelő a talaj, az megakad.

Az eszköz irányítása komplex tudást igényel, ezért először olyan tevékenységeket szoktunk tervezni, melyben a pedagógus irányítja a robotot. Ilyenkor – mint például a következő részben leírt anyanyelvi játékokban – a pedagógus az átlátszó, zsebes pályára beillesztett szemléltető képek közül a megfelelőre irányítja a robotot, majd mikor a robot megáll, a pedagógus elmondja a feladatot vagy kérdést a képpel kapcsolatban. Ebben az esetben a méhecskének csak a figyelemfelhívó tulajdonságát tudjuk felhasználni, konkrét fejlesztést (pl. analitikus gondolkodás) nem valósít meg.

A következő szint a robot kódolásának az elsajátítása. Először a robotot egyenes úton küldjük a célhoz. Ilyenkor minden gyereknek külön beállítjuk a robotot az elérni kívánt céltól pár lépésnyire, de kizárólag úgy, hogy nincs benne se fordulat, se kanyarodás. A gyerekekkel közösen megszámláljuk, hogy a robot és a cél között hány üresnégyzet-távolság van, majd ugyanannyiszor megnyomja a gyerek az előre gombot, és így indítjuk el a méhecskét. A robotikafoglalkozások nagy előnye, hogy az ellenőrzést magában foglalja a feladat végrehajtása, hiszen a gyerekek jól látják, hogy a robot jó mezőre érkezett-e meg. Ha nem sikerült a számlálás, vagy nem sikerült megjegyezni a számot, illetve a nem megfelelő mennyiségben nyomták meg az előre gombot, akkor a robot nem jó helyen áll meg. Ilyenkor a pedagógus segítségével ki tudják javítani a hibát, és addig tudnak próbálkozni, míg a gyerekek sikert nem érnek el.

A fejlesztésben alapvető a gyerekekhez illeszkedő egyéni differenciálás. Ne adjunk olyan célt a gyermeknek, aminek még az alapjai is hiányoznak: például ne számoltassuk a gyereket tízig a feladat során, ha a biztos számfogalma még csak ötig alakult ki. A legközelebbi fejlődési zónában válasszunk neki feladatot (Vigotszkij, 1967)!

Amikor a gyerek már jól tudja a robotot egyenesen léptetni, akkor érdemes próbálkozni a fordulással. A robotok programozásából fakad, hogy a méhecske kódolása során a fordulat egy önálló egység, így a gyerekek elvárásaitól eltérően, ha egyszer megnyomjuk a jobbra vagy a balra mutató nyilat, akkor nem indul el abba az irányba a méhecske, csak elfordul 90 fokot, de ab-

ból a mezőből nem halad tovább előre. Ez az egyik legfontosabb tulajdonsága a programozható játékoknak, hiszen a gyerekek analitikus gondolkodását kiemelten fejleszti, hogy minden mozzanatot elemeire kell bontani. Ha például egy átlósan lévő mezőre szeretnénk vinni a robotot, akkor egy mezőt előre kell küldeni a méhecskét, utána egy jobbra vagy balra mutató gombot kell megnyomni, majd még egyszer kell előre küldeni az eszközt. Ha a gyerekek megértik ezt a logikát, akkor nagyon gyorsan ráéreznek, hogy a távolabbi és összetettebb célokhoz is jól be tudják programozni az eszközt.

A következőkben néhány olyan játékötletet ismertetünk, amelyet az elmúlt nevelési év során kipróbáltunk az óvodai csoportban. A bemutatott példák jól szemléltetik, hogy bármely fejlesztési célhoz és témakörhöz könnyen adaptálhatók hasonló típusú feladatok, melyek révén a gyermekek játékos formában szerezhetnek tapasztalatokat a digitális világ alapjairól.

### **Anyanyelvi játékok**

Mielőtt közreadunk pár feladatot, néhány bevált módszertani kiegészítést teszünk, hogy mások is sikeresen tudják alkalmazni a játékokat. Az anyanyelvi játékokat az Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban (Juhász et al., 2019), A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért (Juhász, 2023) valamint a Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig (Juhász, 2025) című könyvekből válogattuk, és az abban megjelent játékgyűjteményben szereplő ötletekhez készítettünk kiegészítőket, amelyeket a robotika világába integráltunk. Az írásunk alapjául szolgáló könyvek az elméleti útmutatások után rengeteg játékötletet tartalmaznak, melyek a pontos és jól érthető leírások mellett számos példát is adnak az olvasóknak. A könyvek nemcsak a csoport óvodapedagógusai számára hasznosak, hanem az intézményünkben gyakorlatukat töltő óvodapedagógus hallgatók is eredményesen tudják használni.

Tapasztalatunk szerint a könyvekben leírt a játékokat érdemes alapul venni, majd a gyerekek számára nagyon motiváló robotokkal kiegészíteni a fejlesztések egyes részein. Figyelmet kell fordítani arra is, hogy a beszédükben lassabb fejlődést mutató gyerekeknek könnyen elveszhet a motivációjuk, ha olyan feladatokat adunk nekik, ahol a nyelvi készségekre van szükség. Ilyen esetekben a színes, mozgó robot nézegetése már önmagában motiválólag tud hatni. Többször megtapasztaltuk, hogy azok a kisebb gyerekek is könnyen rá tudnak hangolódni a programozásra, akiknél a beszéd nehezen indul be, illetve lassan fejlődik. Így a robottal való tevékenységet észrevétlenül össze tudjuk kapcsolni a nyelvi fejlesztéssel. Mindig a könnyebb feladattal kezdünk. Egy nehezebb mentális próbatétel után ismét egy könnyebb, sikerélményt szerző feladat következik, így azok a gyerekek is hosszabban maradnak a játékhelyzetben, akik számára a nyelvi játékok komolyabb kihívást jelentenek. Pedagógusként a játékváltozatokat mindig a fejleszteni kívánt gyerekek szintjéhez kell igazítani, és szem előtt kell tartani, hogy melyek az

elsődleges a céljaink: melyek azok a képességek, amelyekre nagyobb hangsúlyt szeretnénk helyezni adott fejlettségi szinten a gyerekeknél. A differenciálás és a módszertani változatosság minden óvodában elvárás, amihez az idézett könyvek és a padlórobotok kombinálása nagyon jó alapot ad.

Az alábbiakban ismertetünk pár játékot, amiket sikeresen használtunk a padlórobotokkal kiegészítve. A lista korlátlanul bővíthető a fejleszteni kívánt gyerekek szintje, érdeklődése és a fejlesztést végző pedagógusok érdeklődése alapján.

Szókincsaktivizálás, szókincsbővítés a megadott hanggal definíció alapján (Juhász et al., 2019, p. 163).

A Bee-Bot készletben található átlátszó pályához készítünk képeket, melyek az általunk választott hanggal kezdődnek (pl. málna, mókus, mobil, mosoly, menyasszony, makk, muskátli). Ezeket a képeket belehelyezzük a fóliába egymástól különböző távolságra. A játék célja, hogy a gyerekek kitalálják, hogy az elhangzó definíció melyik képre vonatkozik, majd a méhecskét a megfelelő képre irányítsák.

Szókincsbővítés rokon értelmű szavakkal (Juhász & Kálló, 2017; Juhász et al., 2017, p. 168)

A szakirodalomban számos példát találunk arra, hogy milyen hasznos eszköz a padlórobot a gyerekek szókincsének bővítése során. Sziráné (2022) például gyógypedagógusként az aktív és a passzív szókincs növelésének érdekében is használja a Bee-bot méhecskét a tanulásban akadályozott gyerekeknek tartott fejlesztések alatt.

Ennek a játéknak több változatát is bemutatják könyvünkben a szerzők. Mi magunk is többféleképpen szoktuk ezt gyakorolni a gyerekekkel. Az első szint, amikor a gyerekek számára jól látható módon berakjuk a táblába a szavakat, amiket ki kell találniuk, majd azt kérdezzük: hogyan mondjuk a hőség szót másképp, ami m-vel kezdődik? A gyerekeknek úgy kell kitalálniuk a szót, hogy előtte már dolgoztunk azokkal a szókérttyákkal. A vizuális segítség jó kapaszkodót ad azoknak a gyerekeknek, akiknek nagyobb nehézséget okoz megtalálni az adott szavakat a mentális lexikonjukban.

Ennél nehezebb szint, amikor először elirányítjuk a táblán a méhecskét egy képhez, majd megkérjük a gyerekeket, hogy mondjanak maguktól minél több szót, ami ugyanazt fejezi ki, amit a képen lát. A cél az, hogy ez a játék az iskola előtti időszakra már segítő képek (tehát a robotos kiegészítés) nélkül is könnyen játszható legyen a csoportban. Ám a fejlesztések elején, a kisebb csoportokban, vagy a beszédfejlődésükben lemaradást mutató gyerekeknél segítséget jelenthet, ha képekkel egészítjük ki a játékot, és meghatározást, körülírást is mondunk esetleg mellé. Így a Bee-Bot méhecskét is integráljuk a nyelvi fejlesztő játékokba.

Hangfelismerés szóban – képek alapján (Juhász et al., 2019, p. 170)

A csoport fejlesztéséhez alapul vett könyv ezt a játékot csengővel és képgyűjtéssel írja le, azonban ezt a játékváltozatot a robotméhecskével kiegészítve szoktuk játszani. Az átlátszó zsebes pályát feltöltjük különböző képekkel (pl.: mackó, ablak, baba, méhecske, majom, motor, kerékpár, labda, ceruza, mentőautó, pók, fa festék, mozdony, madár). A gyerekek figyelik a pályát, amin egy, a pedagógus által kiválasztott képhez irányítja a méhecskét. Amikor a méhecske megáll, a gyerekeknek magukban ki kell mondaniuk a kép nevét, és ha m hanggal kezdődik, akkor azt jelezniük kell. Azért jó ez a játékváltozat, mert a méhecskét szándékosan hosszú úton szoktuk elvezetni a választott képhez, így menet közben sok más képet is érint. A gyerekek izgatottak, hogy a leggyorsabban ki tudják találni, hogy vajon a megadott hanggal kezdődik-e a szó. Így a méhecske teljes mozgása alatt figyelnek, és magukban minden szónál kigondolják az út során érintett összes kép kezdőhangját. Másik játékváltozatként játszható úgy is a játék, hogy a pedagógus adja meg a kezdőhangot, és a soron következő gyerekek kell odairányítani a méhecskét egy olyan képre, mely az adott hanggal kezdődik.

Szókincsfejlesztés a szavak ellentétével vagy a „párjával” (Juhász et al., 2019, p. 169)

Az előző játékokhoz hasonlóan a robotméhecskéhez tartozó átlátszó pálya zsebeibe belerakjuk az előre kiválogatott képeket. A szerzők ezt a játékot babzsákdobálással ajánlják, amit szintén nagyon szeretnek a csoportunkba járó gyerekek. A padlórobotos változat során a fejlesztésben részt vevő gyerekek körbe ülik a pályát, és az a feladatuk, hogy az elhangzott mondatokat olyan szóval fejezzék be, ami „m” hanggal kezdődik. Amelyik gyerek kitalálja a feladványt, odavezetheti a robotot a képhez. Ha nem sikerül kitalálni a szót egyből, akkor segítségként körbeírjuk a szót. A robotos játékváltozathoz jól használható példamondatok a könyvből, amikhez könnyen lehet képet keresni:

- Ez nem csak zaj, meg zenebona, hanem szép ... (muzsika).
- Lakodalomban nem szomorkodunk, hanem ... (mulatunk).
- Alul van a padló, fölül a ... (mennyezet).
- Az óvodások alvás után kedvesek, nem ... (morcosak).
- A fürge, élénk gyerek nem lustálkodik, hanem sokat ... (mozog).
- Ez a domboldal nem lankás, hanem ... (meredek).
- Aki nem jön, az ... (megy).
- A papa párja a ... (mama).
- A pancsoló vize sekély, de az uszodáé ... (mély).
- A fagy hideg, de a radiátor télen ... (meleg).

A képek jó támpontot adnak azoknak a gyerekeknek, akinek nehezebb ezt a feladatot sikeresen végrehajtaniuk. Jól látszódik a játék során, hogy a gyere-

kek megoldási stratégiái különbözőek. Néhányuk először a mentális lexikonjában keresgél, és amikor megtalálja a várt szót, akkor ahhoz keres képet, ám van olyan gyerek is, aki először a képeket nézi, és onnan nevezi meg a várt szót. Tapasztalatunk szerint a csoportunkba járó, beszédükben lassabban fejlődő gyerekek számára nagyon jó lehetőség, hogy egyrészt képek, másrészt robot is van a szőnyegen. A képek segítik őket a szavak megtalálásában, így nekik is sikerélmény a játék, hiszen ezek segítenek a szó előhívásában. Így pozitív élménnyé változik a tanulás, mert játékként élik meg azt. Ez segít, hogy tovább tartsuk őket a fejlesztő tevékenységben. A robot előnye a beszédükben lassabban fejlődő gyerekeknél az, hogy ha megtalálnak egy képet – ami nekik nehézséget okoz – akkor el kell küldeni a robotot a programozás segítségével a kiszemelt mezőre, így a mentális siker jutalomérzéssel is jár. A tevékenységváltakozás miatt ez így kevésbé megterhelő számukra, mint ha csak szavakat kellene egymás után kitalálniuk. Ha az ilyen típusú játékok alatt sok sikerélményt szereznek ezek a gyerekek, akkor szintet tudunk lépni, és az eszközök nélkül is tudjuk játszani a játékot, hiszen nem veszik el egyből a motivációjuk, amikor meghallják, hogy mi a feladat. Ilyenkor már érdemes a könyvben a szerzők által leírt játékváltozatot használni, ahol a gyerekek körben állnak, és babzsákokat dobálnak. Ebben az esetben a játék pörgősebb, nem kell arra külön figyelmet fordítani a pedagógusnak, hogy a keresett szavak megjeleníthetőek-e szemléltető képekkel.

Szósoroló: Nézz szét a pályán! (Juhász, 2023, p. 109)

A szavakkal való játék egyik legegyszerűbb, de mégis több fejlesztési lehetőséget magában foglaló változata ez a gyakorlat. Az idézett könyvben számos változat is található. Mi ezek közül azt szoktuk a robottal kiegészítve játszani, amelyben a szabály szerint a gyerekek dobókockával dobnak, és annyi dolgot kell kimondaniuk, ahányat dobtak. Tehát ha 4-es számot dobtak, akkor 4 képet kell megnevezniük a pályáról. Ezt a játékot azért szeretjük, mert nagyon egyszerű, és nem igényel speciális előkészületet, tehát minden képsorral lehet játszani. Ha például egy bizonyos hangra tervezett pályát építünk a gyerekekkel (csak m hanggal kezdődő szavakat raktunk a pályára), akkor is elő lehet venni ezt a játékváltozatot, és bele lehet kezdeni.

Manónyelv vagy tündérnyelv (Juhász, 2023, p. 109)

Ennek a játéknak számos változata ismert a pedagógusok közt, amiket Juhász (2023) könyve rendszerbe szedett, és az alapjátékon kívül leírt 16 változatot, valamint több különböző játékötleletet a ragos szavakkal, összetett szavakkal, definícióval és panelekkel. A titkos nyelv lényege, hogy beszédünk során csak a magánhangzókat ejtjük ki, tehát manónyelven az én nevem A I A (Mariann). A robotikafoglalkozásokkal leginkább azt a változatot szoktuk összekötni, melyben a gyerekeknek a pályán található képeket kell megnevezni. Lehet úgy is játszani, hogy a pedagógus küldi el a robotot egy választott mezőre, és a gyerekeknek a képen látható szót manónyelven kell kimondaniuk.

A programozás szempontjából ez a legkönnyebben használható játék, itt a méhecske kizárólag motivációs céllal jelenik meg, hiszen csak a pedagógus nyomja meg a gombokat. Ennél nehezebb változat, hogy a gyerekeknek kell kiválasztaniuk egy képet, ahova elküldik a robotot, majd utána nekik kell kimondaniuk a szót magánhangzókkal. Ha már ez is jól megy a gyerekeknek, akkor játszhatunk úgy is, hogy a pedagógus mond egy szót manónyelven, ahova el kell irányítaniuk a méhecskét, illetve páros feladatként is használhatjuk ezt a gyakorlatot. Ilyenkor egymásnak adnak feladványokat az óvodások. Az egyik gyerek manónyelven kimondja valamelyik képet, a másiknak rá kell jönnie, hogy melyik kép a feladvány, és oda kell irányítani a robotot. Ha sikerül, akkor cserélnek.

Hangszám (Juhász, 2023, p. 152)

Az óvodában folyó pedagógiai munka alapja, hogy a tevékenységek során differenciáltan kínáljuk fel a játékokat, ezért írásunkban olyan játékokat is bemutatunk, amelyeket kifejezetten az iskola előtti időszakban érdemes játszani. Ez a játék azoknak a gyerekeknek a számára ajánlott, akiknek nyelvi tudatossága már magasabb szinten áll. Az idézett könyvben leírt játékszabályt változtatás nélkül lehet használni a robotokkal is. A gyerekeknek meg kell tippelniük, hogy a pályán szereplő képek hány hangból állnak. Juhász (2023) a könyvében leírja, hogy az óvodások a zsiráf szót hosszabbnak találják, mint a háztetőt, mivel ők az állat képére (hosszú nyakára) gondolnak inkább, mint a hallott hangokra. Gyakorlati munkánk során ugyanezt tapasztaljuk, azonban minél többet játszunk ilyen játékot, annál ügyesebben el tudnak vonatkoztatni a gyerekek a szavak jelentésétől. Az iskola-előkészítő foglalkozások alkalmával érdemes ezt a játékot úgy játszani, hogy akár egy gyermek, akár egy pedagógus elküldi a robotot egy választott mezőre, majd – a könyvben szereplő szabály szerint – háromig számolunk, és a gyerekek háromra az ujjukon megmutatják a tippjeiket. Fontos, hogy ezt a játékot akkor játsszuk, ha a gyerekek már hangokra tudnak szedni rövid szavakat, és az ujjaikon tudják mutatni a szóban lévő hangok számát. Utána közösen megszámloljuk, hány hangból áll az adott szó.

A Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig című könyvben (Juhász, 2025) számtalan játékot találunk, amelyből óvodapedagógusként és óvodapedagógus-jelöltként össze tudjuk állítani az óvodáskorú gyerekek fejlesztő tevékenységeit. A kiadvány része egy kép, amit a szerző szándékosan részletesre tervezett, mely segítségével számos, nyelvhez kapcsolódó tevékenységet mutat meg egyszerre. A képen olyan eseményeket láthatnak a gyerekek, melyeken változatos helyszínek, tárgyak, személyek, állatok találhatóak, így bármilyen fejlesztő játékot ki lehet találni, illetve a könyvben olvasható leírások szerint játszani (Juhász, 2025, p. 198). A könyvhöz tartozó képpel is sokat játszunk a gyerekekkel az óvodai mindennapok során, azonban a játékszabályok jól adaptálhatóak a Bee-Bot méhecskéhez és a hozzá tartozó pályához is. Az alábbiakban bemutatunk pár játékot, melyeket a padlórobottal kiegészítve is szoktunk játszani.

Játékok állatokkal és hangjaikkal (Juhász, 2025, pp. 201–203)

Az egyik legegyszerűbb játékváltozat, amikor a gyerekeknek az állatokat fel kell ismerniük a hangutánzószó alapján, majd a felismert állathoz el kell irányítaniuk a méhecskét, végül ki kell mondaniuk az állatot és a hangját is. Mivel a hangutánzószók és az állatok hangjait utánzó hangok nem teljesen azonosak, így a gyerekek számára külön érdekes, ha nem az óvodapedagógus adja ki az állat hangját, hanem valamilyen eszközről (például telefon) az állatok valódi hangjáról készült felvételeket játszunk le nekik. Tapasztalatunk szerint ilyenkor még jobban figyelnek az óvodások, és nagyon érdekli őket, hogy milyen állat következik. Miután felismerték a hangokat, a programozási feladat következik. Úgy vettük észre, hogy minél nagyobbak a gyerekek, annál jobban igénylik, hogy egy játék alatt változatos és összetett feladatok vegyék őket körül.

További változata a játéknak, amikor nem az állat hangját, hanem a hangutánzó, hangulatfestő, különféle okokból eredő hangadásuk alapján kell felismerni az állatot (Juhász, 2025, p. 201). A gyerekeknek ki kell találniuk, hogy melyik állat visít, csámcsog, rőfög, bőg, muzik, nyérit, nyihog, kurrog, dorombol, nyüszít, vakkant, bregeg, és a megfelelő állathoz kell irányítaniuk a méhecskét. A feladat fordítva is elvégezhető. A pedagógus vagy valamelyik gyerek a robotot egy állat képéhez irányítja, majd a gyerekeknek minél több szót kell találniuk, amely ahhoz az állathoz kapcsolódik. Játshatunk ilyen játékokat az állatok mozgását leíró hangulatfestő szavakkal is (pl. lopakodik, sündörög, somfordál, elkotródik, vánszorog, tekereg, dagonyázik, koslat, csörtet). Ehhez is számos példa található a könyvben.

### Záró gondolatok

A szakirodalomban megjelent és a jelen tanulmányban összefoglalt adatok ösztönözték a padlórobotok gyakorlati kipróbálását, melynek eredményeit egy pilot megfigyelés alapján foglaltuk össze. A kedvező tapasztalatok megalapozzák egy további empirikus kutatás szükségességét és tervezését. A módszer legfőbb korlátjai, hogy nem minden óvodában érhetőek el ezek az eszközök, valamint alkalmazásuk folyamatos technikai odafigyelést igényel a pedagógustól. Mivel ma már nem elkerülhető, hogy a digitális eszközök részei legyenek mindennapjainknak, ezért fontos feladatunk, hogy megalapozzuk a gyerek digitális világhoz való viszonyulását, hogy később magabiztosan és biztonságosan tudjanak bánni ezekkel az eszközökkel. Az eddigi tapasztalataink alapján a gyerekek óvodakezdekskor passzív felhasználóként tekintenek a digitális eszközökre, azonban a foglalkozások hatására ráéreznek, hogy tudatosabb, élményalapú kapcsolatot tudnak létrehozni az IKT-eszközökkel, melynek része az aktív alkotás és a kreatív gondolkodás. Azt tapasztaljuk, hogy a képernyőnézés és a zenehallgatás túlsúlyát átveszi a csoport életében a programozás és a kódolás, melynek segítségével játékos módon elő tudjuk készíteni az iskolai programozási ismereteket, valamint számos képesség megalapozását.

## Irodalom

- Aknai, D. O. & Fehér, P. (2021). Robotok alkalmazásának legújabb eredményei az általános iskolában–nemzetközi kitekintés. In Molnár, Gy. és Tóth, E. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*, 149–163.
- Bálint-Svella, É. (2023). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése oktatási robotokkal az óvodában: A fejlesztési program pilot tesztelése. *PedActa* 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.24193/PedActa.13.1.1>
- Bálint-Svella, É. & Zsoldos-Marchis, I. (2023). Óvodapedagógusok véleménye a technológiai területhez kapcsolódó képességek fejlesztéséről az óvodában. *Magyar Pedagógia*, 123(4), 209–226. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.4.209>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2012). Az óvodai nevelés országos alapprogramja. EMMI.
- Juhász, R. (2025). Differenciálás és robotika. *Új Köznevelés*, 81(6) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/differencialas-es-robotika>
- Juhász, V. (2023). *A beszédfejlődés segítése és a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. JGYF Kiadó.
- Juhász, V. (2025). *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig. Megalapozott, tartalomba ágyazott, komplex nyelvi fejlesztés eseményképekkel óvodásoknak*. JGYF Kiadó.
- Juhász, V. & Kálló, V. (2017). Fonológiai tudatosságot alapozó szókinccsfelkészítő feladatsor. Játékos az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia*, 28(3–6) 161–174. o. <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/27712/1/kallo-juhasz-fontud.pdf>
- Juhász, V., Kálló, V. & Radics, M. (2019). *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. JGYF Kiadó.
- Juhász, V. és Radics, M. (2020). Játékok az iskolában – Anyanyelvi készséget, nyelvi tudatosságot és egyéb, nem kognitív képességet/készséget fejlesztő társasjátékok alkalmazása tanórán. *Képzés és Gyakorlat* 18(1–2), 181–193. [https://epa.oszk.hu/02600/02641/00023/pdf/EPA02641\\_kepzes\\_es\\_gyakorlat\\_2020-01-02\\_181-194.pdf](https://epa.oszk.hu/02600/02641/00023/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2020-01-02_181-194.pdf). <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.16>
- Jung, S. E. & Won, E. -S. (2018). Systematic Review of Research Trends in Robotics Education for Young Children. *Sustainability* 10(4), 905. <https://doi.org/10.3390/su10040905>
- Lénárd, A. (Ed.). (2023). *Robotika, kódolás, digitalizáció kisgyermekkorban*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Majzik, T. & Molnár, Gy. (2022). Induktív gondolkodás fejlesztése oktatási robotokkal támogatott fejlesztő környezetben. *Iskolakultúra*, 32(7), 69–83. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.7.69>
- Mező, K. & Szabóné, Burik, E. (2021): A robotokkal történő oktatás az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges Intelligencia*, 3(2), 19-32. <https://doi.org/10.35406/MI.2021.2.19>

- Murár, N. (2024). Infokommunikációs technológiai eszközök gyermeki beszédfejlődésre gyakorolt hatásai. *Kultúratudományi Szemle*, 5(4), 77–90. <https://doi.org/10.15170/KSZ.2023.05.04.07>
- Nagy, E. (2020). Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban. *Képzés és gyakorlat*. 18(3-4), 176–186. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.18>
- Uhlířová M., Laitochová J. & Skládalová K. (2022): Activities focused on mathematical pre-literacy development using the Bee-Bot Interactive Toy. ICERI2022 Proceedings, 1916–1921. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0485>
- Sziráné Szabó, K. (2022). Robotok az órán. Robotika a gyógypedagógiai gyakorlatban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(4), 244–247. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.14>
- Szlávi, P. & Zsakó, L. (2010). Informatikai kompetenciák: algoritmikus gondolkodás. In Szlávi, P. (Ed.), *INFODIDACT 2010: Informatikai Szakmódszertani konferencia* (pp. 1–11). ELTE Informatikai Kar.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.
- Zemán, A. A. (2020). A vizuális ingerek és az életkor hatása a fonológiai tudatosság fejlődésére 4–6 éves korban. In Bóna, J. & Krepsz, V. (Eds.), *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. 83–107.
- Zemzami, M., & Zbat, M. (2025). The impact of educational robotics on the executive functions of preschool children. *Journal of Hunan University (Natural Sciences)*, 52(4), 72–79. <https://doi.org/10.55463/issn.1674-2974.52.4.7>

---

## Supporting reading preparation with the help of a floor robot in the light of kindergarten practice

The study presents an innovative methodological approach implemented at the Kindergarten of the University of Szeged, in which we support the process of preparing preschool children for reading by using floor robots. Through this innovative approach, preschool teacher trainees encounter a complex educational environment at our training facility, where methodological diversity and technological innovations are organically integrated into everyday pedagogical practice. Our experiences are consistent with the results of domestic and international research, which show that robotics has a highly motivating effect in preschool development and effectively supports the development of differentiation, analytical thinking, cooperation, and digital awareness. In our study, we show how playful learning with floor robots can be integrated into the process of developing native language skills, and we make methodological recommendations so that other educators can also successfully apply robotics in their own practice, effectively combining informatics tools with traditional pedagogical methods.

Keywords:  
robotics, kindergarten, language education



## Mit látnak a felnőttek?


### Szülői és kisgyermeknevelői tapasztalatok a bölcsődés gyermekek digitális eszközhasználatáról

*Bencsikné Molnár Réka<sup>1</sup> – Orbán Dóra<sup>2</sup>*

#### Absztrakt:

A digitális technológia terjedése napjaink egyik legjelentősebb társadalmi folyamata, amelynek hatása már a bölcsődés korosztály esetében is érzékelhető. A kutatásunk kiindulópontját képező gyakorlati tapasztalataink rámutattak arra, hogy a 0–3 éves gyermekek digitális eszközhasználatára egyre sürgetőbb szakmai és társadalmi figyelmet igénylő, összetett és sokrétű jelenség. Jelen kutatás célja az volt, hogy feltárja az Újbudai Bölcsődei Intézményekbe járó gyermekek digitális eszközhasználatához kapcsolódó szülői tapasztalatokat, nézeteket és attitűdöket, valamint a kisgyermeknevelők bölcsődéinkbe járó gyermekek digitális eszközhasználatával kapcsolatosan szerzett szakmai tapasztalatait és meglátásait. A vizsgálat kevert módszertani megközelítésen alapult: a szülők körében kérdőíves felmérés, míg a kisgyermeknevelők körében fókuszcsoportos interjúk készültek. Az elemzési folyamat a megalapozott elmélet (Grounded Theory) módszertani keretében, Glaser (1992) kódolási logikáját követve az Atlas.ti szoftver alkalmazásával történt. Elemzésünk nem a két vizsgált csoport – szülők és kisgyermeknevelők – nézeteinek összehasonlítására törekedett, hanem arra, hogy eltérő perspektívák mentén árnyaltabb képet nyújtson a kisgyermekkor (0–3 éves) digitális eszközhasználat megjelenési formáiról, a mögöttes szülői és kisgyermeknevelői attitűdökről, valamint a mindennapi gyakorlatban jelentkező kihívásokról és dilemmákról. Eredményeink azt mutatják, hogy a bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználatára már egészen korai életkorban megjelenik, elsősorban passzív tartalomfogyasztás formájában és leginkább képernyőalapú vizuális élményekhez kötődik. Eredményeink rávilágítanak a kisgyermekkor digitális eszközhasználat összetett, ambivalens megítélésére, és a tudatos, szülői kontrollal kísért használat fontosságára. Kutatásunk hozzájárulhat a korai életszakaszban történő digitális eszközhasználat mélyebb megértéséhez és a szakmai diskurzus gazdagításához.

<sup>1</sup> Újbudai Bölcsődei Intézmények; [bencsik.m.reka@gmail.com](mailto:bencsik.m.reka@gmail.com); 

<sup>2</sup> Újbudai Bölcsődei Intézmények; [orbandora2003@gmail.com](mailto:orbandora2003@gmail.com); 

**Kulcsszavak:**

bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználata, szülői attitűdök, kisgyermeknevelők szakmai tapasztalata, megalapozott elmélet, kvalitatív tartalomelemzés

**Bevezetés**

A bölcsődei tapasztalataink azt mutatják, hogy már a bölcsődés korú gyerekek is kapcsolatba kerülnek különféle digitális eszközökkel – akár úgy, hogy ők maguk használják azokat, akár csak megfigyelőként vannak jelen. Ez a jelenség fontos kérdéseket vet fel: milyen hatással lehet a korai fejlődésükre, és milyen új kihívásokat jelent mindez a szülők és a kisgyermeknevelők számára? Témaválasztásunkat<sup>3</sup> az indokolja, hogy a saját intézményi tapasztalataink szerint is egyre gyakoribb jelenség, hogy a bölcsődés korosztályból is van olyan gyermek, aki már a digitális eszközhasználat következményeit hordozza magán. A bölcsődéinkben a gyermekek körében is megfigyelhető a digitális eszközökhöz, valamint tartalmakhoz való kötődés, amely új kihívásokat jelent a bölcsődéinkben dolgozó kisgyermeknevelők számára a gondozó-nevelőmunka során. Ezek a megfigyelések és tapasztalatok tették a témát különösen aktuálissá és izgalmassá a számunkra.

A 0–3 éves korosztály digitális eszközhasználatáról rendelkezésre álló kutatások mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban korlátozottak, különösen a kvalitatív jellegű vizsgálatok terén. A hazai felmérések, mint például a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018) vagy a Digitális Honfoglalás projekt (2017), elsősorban kvantitatív, kérdőíves adatgyűjtésre építettek, és főként szülői bevallás alapján a digitális eszközhasználat gyakoriságát, időtartamát és fogyasztott tartalmak típusait vizsgálták. Nemzetközi szinten is ritkán fókuszálnak kizárólag a bölcsődés korú gyermekekre, a vizsgálatok többsége a 0–5 éves korosztályt öleli fel, így a bölcsődés korú (0–3 éves) gyermekekkel foglalkozó, különösen a pedagógusok tapasztalatait feltáró kvalitatív eredmények továbbra is hiányosak. Jelen kutatás újszerűsége abban ragadható meg, hogy a témát kevert módszertani megközelítéssel vizsgálja, és egyidejűleg jeleníti meg a szülők és a kisgyermeknevelők nézőpontját: a szülők körében kérdőíves adatgyűjtést, a kisgyermeknevelők körében fókuszcsoportos interjúkat végeztünk. A kutatás fókusza a kisgyermekek közvetlen környezetében dolgozó szakemberek és a családok szubjektív tapasztalatainak, attitűdjeinek a megismerése, amelyek meghatározzák a digitális eszközhasználat kereteit és módját a korai életkorban. A két adatforrás együttes elemzése hozzájárul a jelenség komplexebb értelmezéséhez, és lehetőséget teremt a családok és pedagógusok nézőpontjainak összevetésére.

<sup>3</sup> A kutatás az Újbudai Bölcsődei Intézmények intézményvezetőjének, Unger Katalinn megbízásából készült.

További célunk, hogy árnyaltabb képet kapjunk az intézményünk 10 bölcsődéjébe járó bölcsődés gyermekek digitális eszközhasználati szokásairól, a digitális eszközhasználat gyermekekre gyakorolt hatásairól, valamint a szülők hozzáállásáról e jelenséggel kapcsolatban, hozzájárulva ezzel a téma mélyebb megértéséhez és szakmai diskurzusához.

A kutatás eredményei gyakorlati szempontból is relevánsak, elősegíthetik a témában a kisgyermeknevelők közötti szakmai párbeszéd elmélyülését, a tapasztalatok megosztását és a közös szakmai gondolkodást. Mindez hozzájárulhat a digitális eszközhasználat korai életkorban betöltött szerepének árnyaltabb megértéséhez.

## **A bölcsődés korú (0–3 éves) gyermekek digitális eszközhasználatára – kutatások, hazai és nemzetközi ajánlások, irányelvek**

### ***Elméleti keret és kulcsfogalmak***

A kutatásunkban a bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználatának vizsgálata során elengedhetetlen volt a kulcsfogalmak meghatározása. A digitális eszközhasználat olyan fogalomként értelmezhető, amely magában foglal minden olyan tevékenységet, amely során a gyermek képernyőalapú eszközzel – például okostelefonnal, tablettel, televízióval vagy számítógéppel – kerül kapcsolatba (Canadian Paediatric Society, 2019; Radesky et al., 2020).

A képernyőidő (screen time) a képernyőalapú eszközökkel töltött idő mennyiségét jelöli (World Health Organization, 2019).

Passzív képernyőhasználat alatt azon tevékenységek értendők, amelyek során a gyermek kizárólag befogadó szerepet tölt be, és nem lép interakcióba a tartalommal, ilyenek például a televíziós tartalmak vagy videók nézése. Az aktív képernyőhasználat ezzel szemben interaktív tevékenységet jelent: a gyermek közvetlenül befolyásolja a digitális tartalmat. Aktív médiafogyasztás például, amikor a gyermek érintőképernyős eszközön tárgyakat mozgat, hangokra reagál, vagy feladatokat old meg. Ide sorolható továbbá az is, amikor egyszerű fejlesztő játékokkal játszik (például forma- vagy színpárosítás), illetve amikor a szülővel közösen digitális tartalmat fogyaszt, például kérdésekre válaszol, megnevez tárgyakat, vagy együtt értelmezik a látottakat (Barr & Linebarger, 2017).

### ***Nemzetközi és hazai ajánlások és irányelvek***

A nemzetközi és hazai szakmai ajánlások egyértelmű konszenzust mutatnak a legkisebnek a képernyőidő minimalizálása és a szülői jelenlét fontossága tekintetében.

A WHO (World Health Organization, 2019) ajánlás szerint a kétévesnél fiatalabb gyermekek számára a képernyőidő semmilyen formája nem java-

solt, kivéve a közvetlen szociális kapcsolattartást szolgáló videóhívásokat. A 2–4 éves korcsoport esetében legfeljebb napi egy óra szülői vagy felnőtt felügyelet mellett történő képernyőhasználat engedhető meg, ugyanakkor a WHO szerint ennél kevesebb időtartam lenne még kedvezőbb. Az ajánlás jelzi annak fontosságát is, hogy mennyi időt tölt egy kisgyerek a képernyő előtt, hogy mit néz, milyen helyzetben, és kinek a társaságában – ezek mind hatással vannak a kisgyermek fejlődésére és közérzetére.<sup>4</sup>

Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia ajánlása szerint a 18–24 hónaposnál fiatalabb gyerekek számára nem javasolt a digitális eszközök használata (kivéve, ha videótelefonálnak pl. a nagyszülőikkel). 2 és 5 éves kor között legfeljebb napi egy óra képernyőidő javasolt és fontos, hogy ebben az egy órában a szülő legyen jelen, nézze együtt a tartalmat a gyermekkel, és beszélgessenek róla. A szülő mindig nézze meg előre azt a digitális tartalmat, amit nézni fog a gyermeke, gondoskodva arról, hogy azok életkornak megfelelőek legyenek, és ne tartalmazzanak erőszakos vagy gyorsan váltakozó vizuális ingereket, amelyek megterhelhetik a kisgyermek idegrendszeri fejlődését. Fontos, hogy ne csak a képernyő legyen a kisgyermek megnyugtatójának eszköze – ha ilyen célból használja a gyermek a digitális eszközt, ez gátolhatja az önálló érzelemszabályozási mechanizmusok kialakulását. Továbbá fontos, hogy legyenek „képernyőmentes” időszakok és tevékenységek (pl. közös játék, étkezés, meseolvasás), amelyek során a gyermek és a szülő kizárólag egymásra figyel, támogatva ezzel a pozitív szülő-gyermek kapcsolatot és a harmonikus fejlődést (AAP Council on Communications and Media, 2016). Ezeket az irányelveket 2022 júliusában ismételten megerősítették.

A 0–4 éves életkor kiemelten érzékeny időszak az érzelmi kötődés, a biztonságos kapcsolatok kialakulása és a valós interakciókon alapuló tapasztalatszerzés szempontjából. A Bethesda Gyermekkórház a legújabb kampányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a 0–4 éves kor arról szól, hogy a gyerekek élő kapcsolatokon, közös élményeken keresztül tanuljanak, és ne a digitális képernyőkön keresztül. Így fogalmaz Dr. Nagy Péter gyermek- és ifjúságpszichiáter, a Bethesda Gyermekkórház képernyőidő-csökkentő programjának szakmai vezetője: „A képernyők használata ma már természetes része az életünknek, de a legkisebbek számára a valós kapcsolódások, az élő beszéd, a testi közelség, a figyelem a legfontosabbak. Nem véletlen, hogy a hazai szakmai állásfoglalás is egyértelműen kimondja: hároméves kor alatt nincs helye képernyőidőnek – még »oktatási céllal« sem. Ehelyett a szülők jelenlétére van szükség, még akkor is, ha ez a mai világban óriási kihívás (Bethesda Gyermekkórház, 2024. p. 4).”<sup>5</sup> A Bethesda Gyermekkórház e-bookja, amely 2024-ben jelent meg 38 offline tippet ad, amelyek igazi közös

<sup>4</sup> <https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more> Utolsó letöltés: 2025.09.22.

<sup>5</sup> Bethesda Gyermekkórház (2024). Képernyő helyett kapcsolat! 30+8 ötlet 0–4 éves korú gyermekek szüleinek az offline gyermekkorhoz.

élményeket, sok nevetést, nyugalmat és fejlődési lehetőséget kínálnak a legkisebb korosztálynak a képernyő helyett. Hitvallásuk, hogy nem a tökéletes szülő a cél, hanem a jelenlévő.

### ***Nemzetközi kutatások***

Jenny S. Radeskynak és munkatársainak a kutatásai rámutatnak, hogy nem csupán a képernyőidő hossza számít, hanem az is, hogy a gyermek egyedül vagy szülővel közösen használja-e az eszközt, milyen típusú tartalmat fogyaszt, valamint milyen kontextusban és környezetben történik a használat. Hangsúlyozzák, hogy a szülői jelenlét, a közös interakció és a tartalom minősége alapvetően befolyásolja például a figyelem, nyelvi készségek, érzelmszabályozás és szociális kompetenciák alakulását. Eredményeik szerint a digitális eszközhasználat hatásai függnnek a használat módjától, a gyermek életkorától, az eszköz típusától és a szülői jelenlét mértékétől (Radesky et al., 2020; 2022). Morawskának és munkatársainak (2023) tanulmánya is arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisgyermek digitális eszközhasználatának hatása nem csupán a képernyőidő mennyiségétől függ, hanem nagyban múlik a szülői jelenléten és aktív részvételen. Kiemelik a szülői példamutatást, amely során a felnőttek saját képernyőhasználatának tudatos kontrollja mintaként szolgál a gyermek számára. Emellett hangsúlyozzák a közös eszközhasználatot, amikor is a szülők aktívan bevonódnak a gyermek digitális tevékenységeibe, például kérdésekre válaszolnak, tartalmat értelmeznek, ezek elősegítik a nyelvi, kognitív és szociális fejlődést. Fontosnak tartják a képernyőmentes időszakok és helyzetek kialakítását, a közös étkezések, meseolvasás, játék és szabad interakció időszakai fontosak a gyermek érzelmi kötődésének és önszabályozási készségeinek támogatásában. Továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy a szülőknek előre érdemes áttekinteni a digitális tartalmat, hogy az életkornak megfelelő legyen. Morawska és munkatársai rámutatnak arra, hogy ezek az elemek együtt képezik a hatékony szülői részvételi keretet. A UNICEF Childhood in a Digital World (2025) jelentése ezen felismeréseket támasztja alá. A jelentés nagyszabású, globális adatokon alapul, amelyek többek között a Disrupting Harm projekt és az EU Kids Online 2020 felmérés adatait dolgozták fel. Elemzésük szerint a gyermekek digitális élményei lehetnek pozitívak, például a készségek fejlesztése vagy az interaktív tanulás terén, de negatív hatásokkal is járhatnak, például online zaklatás vagy káros tartalmak esetén. A jelentés kiemeli, hogy a képernyőidő önmagában nem magyarázza a digitális eszközhasználat hatásait: a fogyasztott tartalom, a digitális eszközhasználat környezete és a gyermek aktív bevonódása, valamint a szülői jelenlét legalább ugyanolyan fontos tényezők (UNICEF, 2025).

A két kutatás eredményeiből és az UNICEF Childhood in a Digital World (2025) jelentéséből egyértelmű konszenzus rajzolódik ki: a kisgyermek digitális eszközhasználat nem csupán a képernyőidő hosszától függ, hanem döntő mértékben a szülői jelenléttől, aktív részvételtől és a tartalom minőség-

gétől. Ezek az eredmények megerősítik a korábban bemutatott nemzetközi irányelvek – a WHO és az AAP – hangsúlyát is a minőségi interakciók és a tudatos szülői jelenlét vonatkozásában.

### ***Hazai kutatások***

Magyarországon viszonylag kevés kutatás készült arról, hogyan használják a bölcsődés korú gyerekek a digitális eszközöket, azonban egyre több vizsgálat foglalkozik már azzal, hogy feltérképezze a legkisebb korosztály digitális eszközhasználati szokásait. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018) a 0–3 éves korosztály médiahasználati szokásait vizsgálta egy online és részben offline kérdőíves felmérés keretében. A kutatás célja az volt, hogy felmérje a legkisebb korosztály televízió- és internethasználati szokásait, valamint az általuk kedvelt tartalmakat. Az 1087 válaszon alapuló felmérés eredményei azt mutatják, hogy a szülők közel egynegyede túl fiatalnak tartja gyermekét a képernyő előtti időtöltéshez. Azokban a családokban, ahol mégis megengedett a képernyőhasználat, elsősorban a reggeli órákban alkalmazzák, jellemzően napi 30 percre korlátozva. A három év alatti gyermekek elsősorban okostelefonon keresztül találkoznak az internettel, de sok szülő ebben az esetben is korainak ítéli meg az internetes tartalmakkal való ismerkedést. Azok a szülők, akik támogatóan viszonyulnak a digitális eszközökhöz, leginkább azok fejlesztő hatásait – például a szókinccs bővítését vagy az idegen nyelvvél való ismerkedést – emelik ki. Ugyanakkor a válaszadók többsége hangsúlyozta a szülői szerep és jelenlét fontosságát (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2018). Az ELTE Természettudományi Kar Etológia Tanszékén működő Alfa Generáció Labor 2016-ban alakult azzal a céllal, hogy feltérképezze, milyen hatást gyakorolnak a digitális eszközök – például az okostelefonok és tabletek – a 2010 után született gyermekek, vagyis az alfa generáció életére. A labor munkáját egy interdiszciplináris csapat végzi, amelyben pszichológusok, biológusok és informatikusok dolgoznak együtt. Kutatásaik elsősorban fejlődéslélektani szempontokra összpontosítanak, különösen arra, hogyan befolyásolja a digitális eszközhasználat a figyelmet, az érzelmek szabályozását és a szociális készségeket. A labor tevékenysége nemcsak tudományos vizsgálatokra terjed ki: a kutatások eredményeire építve gyermekbarát mobilalkalmazásokat is fejlesztettek. A labor által létrehozott Alfi applikáció célja, hogy csökkentse a digitális eszközhasználat káros hatásait, miközben elősegíti a digitális eszközök tudatos, pozitív irányú felhasználását a kisgyermekek körében. Az Alfi mobilapplikáció egyik központi célkitűzése, hogy a mobil- és táblagéphasználat közösségépítő szerepet töltsön be a családok életében, interaktív, közös tevékenységeken alapuló játékokat kínál, valamint támogatja az online és offline élet közötti egyensúly kialakítását is (Liszikai-Peres & Konok, 2022). 2019-ben a Neteducatio szakmai délutánt szervezett, hogy a 21. századi kisgyermeknevelés kihívásaira keresse a választ. A rendezvényen bemutatták többek között a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődékben Koscsóné Kolkopf Judit vezetésével el-

indult Digitális honfoglalás projekt eredményeit, amely feltárta, hogy már a bölcsődés korú gyermekek is rendszeresen használnak digitális eszközöket. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a 0-12 hónapos kisgyermekek is egyre gyakrabban kapnak digitális eszközt a kezükbe, 3 éves kor fölött pedig szinte minden gyerek használ valamilyen IKT-eszközt (tablet, okostelefon, laptop). A használat leginkább reggel és este történik, jellemzően azért, hogy a szülők lekössék, vagy megnyugtassák a gyermeket. A kicsik gyakran önállóan is képesek videókat nézni, játszani, sőt tartalmat letölteni, miközben a szülők tizede nem alkalmaz semmilyen szülői felügyeleti eszközt vagy tudatos nevelési elvet a digitális eszközhasználat terén.<sup>6</sup> Farkas, Schreindorfer, Szabó, Varga és Rausch (2021) kutatásában a bölcsődés korú gyerekek és családjaik digitális eszközhasználati szokásait tárták fel. A kutatás során papír alapú kérdőív segítségével 234 olyan szülőt kérdeztek meg, akik bölcsődés korú gyermeket nevelnek. A mintába különböző településtípusokról választottak bölcsődéket, így voltak közöttük fővárosi, megyeszékhelyi, nagyvárosi és kisvárosi bölcsődék is. Eredményeik azt mutatták, hogy a bölcsődés korosztály jelentős része találkozik és aktívan használ digitális eszközöket, azonban ezek használata elsősorban a szülők jelenlétében zajlik.

Mindezek a hazai és nemzetközi kutatások, ajánlások és irányelvek rávilágítanak arra, hogy a bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználatára összetett és soktényezős jelenség, amelyben a szülők és a pedagógusok szerepe meghatározó.

## Kutatási kérdések és kapcsolódó vizsgálati eszközök

Az 1. táblázat a kutatás során vizsgált kérdéseket rendszerezi, valamint áttekintést nyújt arról, hogy az egyes kutatási kérdésekhez a szülői kérdőív mely tételei, illetve a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk mely kérdései kapcsolódnak.

### 1. táblázat

*Kutatási kérdések és vizsgálati eszközök*

#### 1. Az Újbudai Bölcsődei Intézményekbe járó gyermekeknek milyen digitális eszközhasználati szokásaik vannak?

Módszer: Szülői kérdőív

- Milyen digitális eszközök találhatók otthonukban? (Laptop/Asztali számítógép/Okostelefon/Tablet/Televízió/Okostv/Játékkonzol/Egyéb)
- Előfordul, hogy gyermeke digitális eszközt kér Öntől?
- Mennyi időben használja először a gyermeke digitális eszközt?
- Kérem, írja le, milyen digitális eszközt használt és milyen tartalmat fogyasztott legelőször a gyermeke?
- Manapság milyen típusú digitális eszközöket használ a gyermeke? (akár passzívan- pl. nézi, más használja) (Tablet/Okostelefon/Számítógép/Okostv/Televízió/Laptop)

<sup>6</sup> <https://moderniskola.hu/2019/02/digitalis-honfoglalas-es-enekszo-a-bolcsodeben/>

- Melyik eszközt használja a gyermeke a leggyakrabban? (Tablet/Okostelefon/Számítógép/Okostv/Televízió/Laptop)
- Átlagosan mennyi időt tölt gyermeke ezek használatával a bölcsődei hétköznapokon (megszakítás nélkül)? (0 perc/Kevesebb mint 15 perc/15-30 perc/30-60 perc/60-90 perc/90 percnél több)
- Átlagosan mennyi időt tölt a gyermeke különféle digitális eszközök használatával összesen, megszakításokkal együtt a bölcsődei hétköznapokon?
- Átlagosan mennyi időt tölt a gyermeke a hétvégén ezekkel az eszközökkel (megszakítás nélkül)? (0 perc/Kevesebb mint 15 perc/15-30 perc/30-60 perc/60-90 perc/90 percnél több)
- Átlagosan mennyi időt tölt a gyermeke hétvégén különféle digitális eszközök használatával összesen, megszakításokkal együtt?
- Milyen típusú tartalmakat fogyaszt/néz/használ a gyermeke? (Rajzfilmek/ Zene/gyermekdalok hallgatása/Interaktív mesehallgatás/ Oktató alkalmazások/Digitális játékok/Videóhívás rokonokkal/ismerősökkel/Nyugtató zene/ fehér zaj/Egyéb)
- Kérem, írja le részletesen és nevezze meg, milyen tartalmakat néz a gyermeke (pl. mese csatorna, mese cím, oktató alkalmazás neve, digitális játék neve stb.)( pl. YouTube Kids, Bogvyó és Babóca, Pocoyo, Fisher-Price alkalmazás stb.)!
- Hogyan szokott elindulni gyermeke digitális eszközhasználatára? Ki szokta kezdeményezni?
- Hozzáfér-e a gyermeke digitális eszközökhöz?

Módszer: *Fókuszcsoporthoz interjú*

- Családlátogatás alkalmával szokott-e szóba kerülni a gyermekek otthoni digitális eszközhasználatára? Ha igen, milyen formában, milyen attitűddel beszélnek erről a szülők?
- Tudnak példát mondani arra, hogy milyen típusú digitális eszközöket használnak a gyermekek otthon? Milyen tartalmakat néznek, hallgatnak a gyerekek ezeken keresztül?

## 2. Hogyan vélekednek a szülők a korai digitális eszközhasználatról?

Módszer: *Szülői kérdőív*

- Használ-e valamilyen szabályt a digitális eszközök használatára? (Nem használok/Időkorlát/Tartalmi szűrés/Digitális eszközök közös használata (pl. közös mesenézés)/"Digitális detox" időszakok („Digitális detox” pl. mesenézés nélküli vacsoraidő, képernyőmentes délután)/Egyéb)
- Mennyire következetesen tartja be az Ön által meghatározott szabályokat gyermeke digitális eszközhasználatával kapcsolatban? (Egyáltalán nem következetesen/Többnyire nem következetesen/Részben következetesen/Többnyire következetesen/Teljes mértékben következetesen)
- Mít gondol a kisgyermek digitális eszközhasználatáról? (Teljesen károsnak tartom/Inkább káros, mint hasznos/Nem tudom eldönteni/Inkább hasznos, ha tudatosan van használva/Teljesen hasznosnak tartom, ha tudatosan és életkornak megfelelően történik a használat)
- Tart-e attól, hogy a digitális eszközhasználat kedvezőtlen hatással van gyermeke fejlődésére (pl. figyelem, beszéd, alvás, mozgás)? (Igen, nagyon/Igen, valamennyire/Nem igazán/Egyáltalán nem/Nem gondolkodtam még ezen)
- Tájékozódott-e valamilyen forrásból (pl. szakirodalom, cikkek, védőnői tanácsadás, közösségi média) a digitális eszközhasználat kisgyermekkorú hatásairól?(Igen/Nem/Nem emlékszem)
- Ha igen, milyen forrásokból szokott tájékozódni? (Internetes cikkek/Közösségi média/Könyv, szakirodalom/Szakember (Védőnő, gyermekorvos, pszichológus, stb.)/Barátok, ismerősök/Egyéb)

Módszer: *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

- Tapasztalataik szerint a szülők mennyire nyitottak arra, hogy beszéljenek gyermekük digitális eszközhasználatáról? Milyen visszajelzéseket kapnak ezzel kapcsolatban?
- Hogyan viszonyulnak a szülők a digitális eszközhasználat kérdéséhez? Volt már olyan alkalom, például szülőcsoportos megbeszélés, ahol ez a téma előkerült? Milyen reakciókat tapasztaltak?

### 3. Milyen nevelési célokat társítanak a szülők az eszközhasználathoz?

Módszer: *Szülői kérdőív*

- Milyen helyzetekben kerül elő a digitális eszköz a gyermek számára? (Szórákoltatás/ Nyugtató/figyelemelterelés/Étkezés közben/Utazás során/Altatáshoz/Tanulási célból/Közös családi tevékenységként/Lefoglalás, szükségem van egy kis időre (házimunka, pihenés, ügyintézés, home office)/Más gyermekek is használják/Egyéb)

Módszer: *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

- Tapasztalják-e, hogy a gyermek érkezéskor vagy távozáskor digitális eszközt tart a kezében? Előfordul-e, hogy a szülő ilyen helyzetben eszközt ad a gyermeknek (pl. megnyugtató, lekötés céljából)?

### 4. Milyen fejlődésbeli, viselkedésbeli és érzelmi jeleket tapasztalnak a szülők és a kisgyermeknevelők, amelyek összefüggésbe hozhatók a digitális eszközhasználattal?

Módszer: *Szülői kérdőív*

- Milyen pozitív tapasztalatai vannak gyermeke digitális eszközhasználatával kapcsolatban?
- Milyen esetleges negatív hatásokat tapasztal gyermeke digitális eszközhasználatával kapcsolatban?

Módszer: *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

- Észlelnek-e különbséget a gyermekek viselkedésében, figyelmében, játékában attól függően, hogy milyen mértékben használnak digitális eszközöket otthon? Tudnak konkrét példát mondani?

### 5. Milyen hatásait tapasztalják a kisgyermeknevelők a digitális eszközhasználatnak a gondozó-nevelőmunka során?

Módszer: *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

- Szoktak-e a gyermekek mesélni arról, hogy otthon milyen meséket néznek, milyen médiatartalmakkal találkoznak? Megjelennek-e ezek a játékokban vagy kommunikációjukban?

### 6. A kisgyermeknevelők milyen álláspontot képviselnek a digitális eszközhasználat kapcsolatban?

Módszer: *Fókuszcsoporthoz tartozó interjú*

- Önök, mint kisgyermeknevelők, hogyan vélekednek a digitális eszközhasználatról a 0–3 éves korosztály esetében? Milyen előnyöket vagy kockázatokat látnak?
- Milyen információkat, támogatást tartanának fontosnak a szülők számára ebben a témában? Önök szerint milyen szempontokat lenne érdemes hangsúlyozni a digitális eszközhasználat kapcsolatban?

### ***Kutatási paradigma és a kutatás módszerei, eszközei***

Kutatásunk kevert módszertani megközelítésen alapul, melynek keretében a kisgyermeknevelők körében fókuszcsoportos interjúkat, míg a szülők körében kérdőíves felmérést végeztünk. A kevert módszertan alkalmazott típusa az összetartó párhuzamos felépítés volt, melynek lényege, hogy a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés és elemzés egymástól függetlenül, de párhuzamosan zajlott. Ennek megfelelően a két módszer egyikét sem használtuk inputként a másikhoz, az adatgyűjtés és feldolgozás időben egyidejű, de módszertanilag elkülönített módon történt (Király, Dén-Nagy, Géring & Nagy, 2014). A félig strukturált fókuszcsoportos interjú előre összeállított kérdések alapján zajlott, ugyanakkor lehetőség nyílt arra, hogy egyrészt a kisgyermeknevelők szabadon megosszák a gondolataikat, másrészt a felmerült témákat közösen megvitassuk.

A módszertani választást az indokolta, hogy kutatásunk célja komplex és több perspektívát igénylő jelenség feltárása volt, amelyhez a szülők véleményének kvantitatív, strukturált formában való megismerése, valamint a kisgyermeknevelők szakmai tapasztalatainak kvalitatív, mélyebb megértése egyaránt szükséges volt.

A párhuzamos alkalmazás ezen túlmenően időhatékony megoldást kínált és biztosította, hogy a két vizsgált csoport nézőpontjai azonos időszakban kerüljenek rögzítésre. Fontos kiemelni azonban, hogy a kutatásunk két különböző csoport – a kisgyermeknevelők és a szülők – nézőpontjait tükrözi, az adatok eltérő tapasztalati háttérből származnak. Kutatásunknak célja, hogy a tőlük származó információk egymást kiegészítve járuljanak hozzá a vizsgált jelenség sokoldalú és mélyebb értelmezéséhez.

A fókuszcsoportos interjúk során kiemelten fontos volt a kutatásetikai alapelvek betartása (Bloor et al., 2002; Vicsek, 2006; Klenke, 2008):

- Az alanyok részletes tájékoztatása: A kisgyermeknevelőket tájékoztattuk a kutatás témájáról, a kutatás céljáról, a fókuszcsoportos interjú menetről és a diktafon használatáról. A kisgyermeknevelők egy adatkezelési nyilatkozatban járultak hozzá adataik kezeléséhez.
- A fókuszcsoportos interjúk során biztosítottuk a részvétel önkéntességét. A fókuszcsoportos interjú lebonyolítására az intézmény bölcsődéiben külön, nyugodt környezetet biztosító helyiségben került sor, ahol a résztvevők egy körben foglaltak helyet, elősegítve ezzel az egymás közötti interakciót és a szabad véleménynyilvánítást. Lehetőséget teremtettünk arra, hogy az alany, ha szeretne, visszaléphessen a kutatásban való részvételtől: A jelentkező kisgyermeknevelők közül senki sem lépett vissza az interjútól. Az interjúkról hangfelvétel készült, amelyeket diktafonnal rögzítettünk. A felvett hanganyag szó szerinti átírását a kutatók maguk végezték el, mely folyamat egyben az adatokkal való elsődleges ismerkedés és az előzetes elemzés megkezdésének lépéseként is értelmezhető. Az átírt szövegeket újrhallgatással ellenőriztük, és szükség szerint

pontosításokat végeztünk annak érdekében, hogy az elemzés megbízható szövegalapon történhessen. A végleges szöveg ezáltal technikailag is alkalmassá vált a tartalmi feldolgozásra (Szabolcs, 2001). Az átírást követően a hangfelvételeket adatvédelmi okokból megsemmisítettük. A hanganyag soha, semmilyen formában nem kerül nyilvánosságra.

- Biztosítani kellett a titoktartást és a névtelenséget: Az interjút vállaló pedagógusokat egy adatkezelési nyilatkozattal biztosítottuk a teljes anonimitásról. A fókuszcsoportban elhangzott személyes adatok, például gyermekek neve vagy egyéb beazonosítható információk nem kerülhetnek nyilvánosságra. Az adatokat anonim módon rögzítettük és dolgoztuk fel, biztosítva a kisgyermeknevelők azonosíthatatlanságát.
- Tisztában voltunk azzal, hogy a fókuszcsoportos vizsgálat során etikai kérdés merülhet fel amiatt, hogy a résztvevők véleményét és tapasztalatait nemcsak a kutató, hanem a csoport többi tagjai is hallják, ugyanis előfordulhat, hogy a résztvevők olyan információkat osztanak meg, amelyek később hátrányos következményekkel járhatnak számukra. Ez a kockázat különösen nagy, ha a fókuszcsoport tagjai ismerősök egymás számára (Bloor et al., 2002; Vicsek, 2006). Éppen ezért igyekeztünk úgy kialakítani a fókuszcsoportokat, hogy a kisgyermeknevelők lehetőleg ne ismerjék egymást, eltérő bölcsődében dolgozzanak.

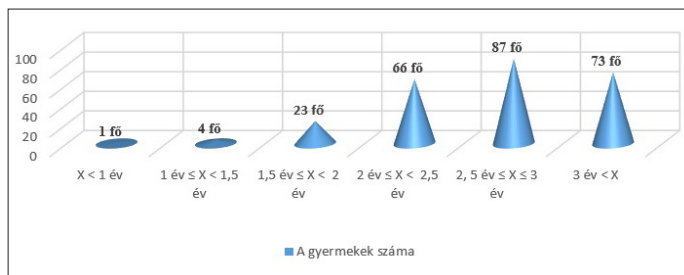
### *A minta*

A kérdőíves felmérésben az alapsokaságot a XI. kerületi Újbudai Bölcsődei Intézmények tíz tagbölcsődéjébe járó gyermek szüleinek a száma adja, azaz 785 fő, ami a felmérés idején beiratott gyermekek számának felel meg. A kiküldött kérdőívekből 254 válasz érkezett vissza. A kérdőívet minden gyermekhez tartozó, a beiratkozáskor megadott egy szülői email-címre küldtük ki, így egy gyermekhez egy válaszdó kapcsolódott, függetlenül attól, hogy a gyermeknek van-e testvére a bölcsődében. A kérdőívet édesanyák és édesapák is kitölthették, azonban pontos adatunk nincs arra vonatkozóan, hogy az anyák és apák milyen arányban képviseltették magukat a mintában. A kutatásunkban nem foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy a szülők azonos véleménnyel vannak-e a gyermekük digitális eszközhasználatának szabályozásáról.

A gyermekek nemi megoszlása a válaszok alapján közel kiegyensúlyozott volt: a gyermekek 50%-a fiúként, 49%-a lányként került megjelölésre, míg egy esetben a szülő nem adott meg választ erre a kérdésre. Az 1. diagram jól mutatja, hogy a mintában szereplő gyermekek többsége a bölcsődei ellátás felső korhatárához közelít: a legnagyobb arányban a 2,5 és 3 év közötti gyermekek szerepelnek (87 fő), valamint a 3 év felettiak (73 fő). Ezt követi a 2 és 2,5 év közötti korosztály 66 fővel. A fiatalabb gyermekek – különösen az 1,5 év alattiak – kisebb arányban képviseltetik magukat a mintában: az 1 év alatti 1 fő, az 1–1,5 év közötti 4 fő.

## 1. diagram

*A mintában szereplő szülők gyermekeinek életkori megoszlása.*



A 2. diagramon látható, hogy a válaszadók többsége egygyermekes háztartásban él: a legnagyobb arányban azok a családok szerepelnek, ahol egy gyermek van (128 fő), ami az összes válaszadó közel felét teszi ki. A kétgyermekes családok szintén jelentős arányt képviselnek (87 fő), míg a háromgyermekesek (23 fő), a négygyermekesek (12 fő) és az öt gyermekes családok (4 fő) jóval kisebb részt tesznek ki a mintában. Az adatokból megállapítható, hogy a gyermekek körülbelül fele egygyermekes, a másik fele többgyermekes családból érkezett. Ez a megoszlás releváns szempont lehet a digitális eszközhasználat családi mintázatainak értelmezésében, mivel a gyermekek száma befolyásolhatja az eszközhasználat gyakoriságát, módját és a szülői kontroll mechanizmusait. Jelen kutatásban azonban a gyermekek számának eszközhasználatra gyakorolt hatását nem vizsgáltuk, a témakör további empirikus vizsgálata a későbbi kutatások számára releváns kutatási irányt jelenthet.

## 2. diagram

*Gyermekek száma a felmérésben részt vevő szülők családjában.*

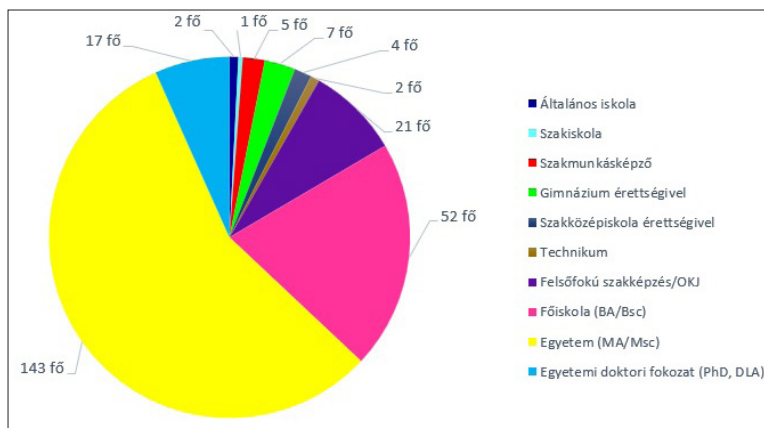


A kutatásban részt vevő szülők körében a felsőfokú végzettségűek – különösen az egyetemi diplomával rendelkezők – aránya jelentősen felülreprezentált (lásd 3. diagram). A minta iskolai végzettség szerinti torzulása hatással lehet a digitális eszközhasználattal kapcsolatos szülői attitűdők és szabályozási gyakorlatok értelmezésére. Éppen ezért az eredmények elemzésekor nem törekedtünk az iskolai végzettség szerinti összehasonlításra (ennek megfelelően nem történt csoportos bontású statisztikai elemzés a végzettségi szint alapján), vagyis nem volt cél annak vizsgálata, hogy a szülők végzettsége miként befolyásolja a gyermekek digitális eszközhasználatát. A szociodemográfiai háttér adatok a minta

jellemzését szolgálják, nem képezik önálló elemzés tárgyát. A kutatási cél a digitális eszközhasználat általános jellemzőinek feltárása az intézményünkbe járó bölcsődés korosztályú kisgyermekes családok körében.

### 3. diagram

*A felmérésben részt vevő szülők legmagasabb iskolai végzettsége.*



A fókuszcsoporthoz interjúk önkéntes alapon zajlottak. Intézményünk tíz bölcsődéjében 159 kisgyermeknevelő dolgozik, ebből 57 kisgyermeknevelő (36 %) vállalta a fókuszcsoporthoz interjút. 9 fókuszcsoporthoz volt megtartva, azaz 3 csoportban 7 fő, 6 csoportban 6 fő volt jelen.

### Az eredmények elemzésének módszertana

A félig strukturált fókuszcsoporthoz interjúkat és a szülői kérdőívek nyílt végű kérdéseire érkező válaszokat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, azaz a szövegben található mögöttes jelentések feltárására fókuszáltunk. Az elemzésünk a megalapozott elmélet (Grounded theory) módszertanán alapult, amely során Glaser (1992) által kidolgozott elemzési stratégiát és kódolási logikát követtük. Az induktív tartalomelemzés az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg. Az elemzési stratégia az adatok folyamatos összehasonlításán alapul. Az elemzési folyamat a nyílt kódolással kezdődött, amely során a szövegeket apró egységekre bontottuk és minden jelentéstartalmat külön kódként rögzítettünk. Ezt követte a szelektív kódolás, ahol a visszatérő, központi témákra (kulcskategóriákra) összpontosítottunk (Krippendorff, 2012; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; 2015; Sántha, 2020).

A kutatásunk során elemzett interjúk alapján fontos kiemelni, hogy a bölcsődei kisgyermeknevelők elbeszélései nem a teljes populáció objektív leképezései, hanem szubjektív tapasztalatokra épülő narratívák. A pszichológiai szakirodalom szerint az észlelés, a figyelem és az emlékezet működését

torzítások befolyásolják. A nevelők figyelmét inkább a feltűnő vagy érzelmileg megterhelő esetek ragadták meg (szelektív figyelem), ezekre emlékeznek vissza könnyebben és ezek alapján alakítják ki általános véleményüket a gyermekek digitális eszközhasználatáról. Ezt a jelenséget a pszichológiában elérhetőségi heurisztikának nevezzük: ami könnyen felidézhető, az hajlamos túlzott jelentőséget kapni az észlelt valóságban (Eysenck & Keane, 2015). Ennek következtében az interjúk inkább a kisgyermeknevelők számára emlékezetes, szubjektíven kiemelkedő eseteket tükrözik, míg a mindennapokban tapasztalt, kevésbé látványos mintázatok gyakran rejtve maradhatnak. Ezért a jelen kutatás eredményei a kisgyermeknevelők észlelési és értelmezési szűrőin átszűrt valóságot adják vissza.

### **Az eredmények elemzése**

A következő részben a kutatás eredményeit a kutatási kérdések mentén mutatjuk be, összevetve a szülői kérdőívek kvantitatív és a fókuszcsoportos interjúk kvalitatív eredményeit, így láthatóvá válik, hogyan járulnak hozzá a kvantitatív és kvalitatív adatok a vizsgált jelenség árnyaltabb megértéséhez.

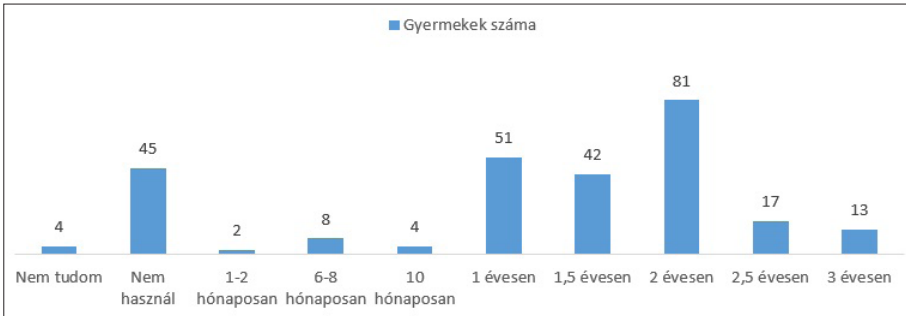
#### ***1. Az Újbudai Bölcsődei Intézményekbe járó gyermekeknek milyen digitális eszközhasználati szokásaik vannak?***

A háztartásokban leggyakrabban előforduló digitális eszközökön (okostelefon, laptop, televízió, tablet) túl a szülők válaszaikban több, kevésbé elterjedt technológiai eszközt is megemlítettek. Ezek között szerepelt a digitális rajztábla, a Google-hangvezérlésű hangfal, az okosóra, az e-book olvasó, a Toniebox (mesélő készülék) és a Bitzee interaktív játék is.

A kérdőívben a szülők többsége (159 fő) azt jelezte, hogy gyermeke alkalmanként kéri tőle a digitális eszközöket. Rendszeres kérést 44 fő tapasztalt, míg 73 szülő nyilatkozott úgy, hogy a gyermekük eddig még nem kért digitális eszközt. Csupán 1 fő válaszolta azt, hogy nem tudja, vagy nem figyelte meg ezt a viselkedést. Ebből az eredményből jól látható, hogy a gyermekek többsége már mutat valamilyen szintű érdeklődést a digitális eszközök iránt. Az eseti kérések aránya (159 fő) arra utal, hogy ez a fajta igény már korai életkorban megjelenik, de nem feltétlenül válik rendszeressé. A 4. diagram jól szemlélteti, hogy a legtöbb gyermek 1 és 2 éves kora között kezdett el digitális eszközt használni. A 2 éves korban történő első használat a leggyakoribb, de sokan már korábban is hozzáfértek ilyen eszközökhöz. Néhány válaszadó (összesen 14 fő) azt jelezte, hogy gyermeke még 1 éves kora előtt használt valamilyen formában digitális eszközt (például 6–8 hónaposan vagy 10 hónaposan). Ez azt jelenti, hogy bár ritkább, de előfordul csecsemőkori digitális eszközhasználat is. Ugyanakkor az is fontos jelzés, hogy több szülő tudatosan korlátozza, vagy nem engedi/alkalmazza az eszközhasználatot, amit a „nem használ” válaszok is megerősítenek.

**4. diagram**

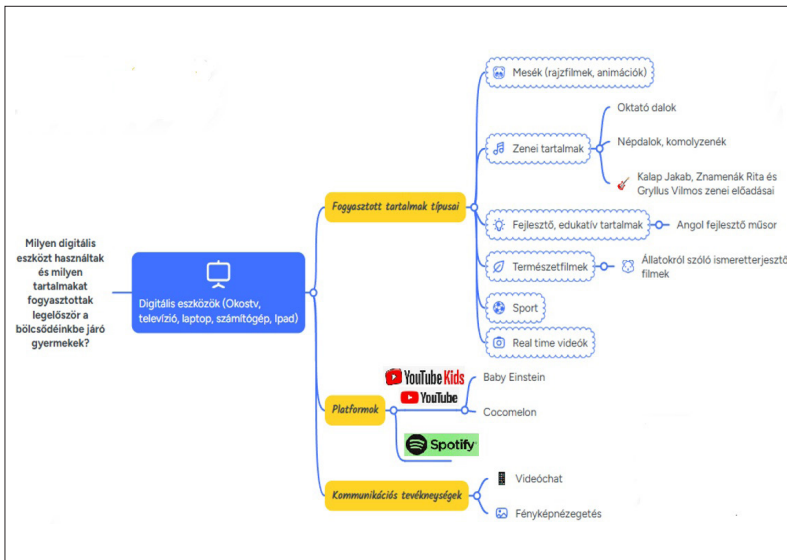
*Gyermekek digitális eszközzel való első találkozása életkor szerint.*



Az 1. ábra azt mutatja, hogy a válaszadó szülők milyen típusú digitális eszközről számoltak be gyermekük első eszközhasználatával kapcsolatban, valamint azt, hogy milyen tartalmakhoz kapcsolódott ez az első találkozás. A leggyakrabban említett eszközök közé tartozott az okostelefon és a televízió, ami azt jelzi, hogy a gyermekek leggyakrabban képernyőalapú tartalomfogyasztással találkoztak először. A gyerekek által fogyasztott digitális tartalmak többnyire mesefilmekhez, zenés videókhoz és életkoruknak megfelelő mozgóképes tartalmakhoz kapcsolódtak.

**1. ábra**

*Digitális eszközhasználat kezdete: eszköztípusok és tartalmak (a „Milyen eszközt használtak és milyen tartalmakat fogyasztottak legelőször a bölcsődéinkbe járó gyermekek?” kérdés válaszainak értékelése)*



Összességében elmondható a szöveges válaszok alapján, hogy a gyermekek első digitális élményei gyakran passzív tartalomfogyasztás formájában jelennek meg (pl. YouTube videók, mesék), kevésbé volt jellemző az aktív, interaktív használat (pl. játék). Az is előfordult, hogy a gyermek a szülő ölében, vagy a szülő mellett nézett képernyőt, tehát a kezdeti időszakban az eszközhasználat gyakran közösen zajlott.

A kérdőívből a szülők válaszai alapján a bölcsődés korosztályba tartozó gyermekek körében jelenleg a leggyakrabban használt digitális eszköz az okostelefon (165 fő), az okostévé (78 fő) és a hagyományos televízió (67 fő). A válaszok arra utalnak, hogy a vizsgált korosztály médiafogyasztása döntően képernyőalapú, vizuális tartalmakhoz kapcsolódik.

A szülők elmondásai alapján a gyermekek digitális eszközhasználatát hétköznapiakon jellemzően rövid időtartamra korlátozódik. A legtöbben napi 15 percnél rövidebb megszakítás nélküli használatról számoltak be. Ugyanakkor rákérdeztünk arra is, hogy hétköznapiakon megszakításokkal együtt mennyi időt töltenek a gyermekek digitális eszközökkel, a szülők válaszaiból az derült ki, hogy ez az időtartam átlagosan körülbelül 30 perccel meghaladja a megszakítás nélküli használatot. A megkérdezett szülők bevallása szerint a gyermekek megszakítás nélküli digitális eszközhasználatát hétvégén általában rövid időtartamú marad, de a hétköznapiakhoz képest enyhe növekedés tapasztalható. Ugyanakkor egy másik kérdésünk azt vizsgálta, hogy hétvégén összesen – megszakításokkal együtt – mennyi időt töltenek a gyermekek digitális eszközökkel. E válaszok alapján elmondható, hogy az összesített képernyőidő – a megszakítás nélküli használatához képest – átlagosan további 30–60 perccel növekszik.

A szülők válaszai alapján a gyermekek digitális eszközhasználatának középpontjában elsősorban a zenehallgatás (181 fő) és a rajzfilmek nézése (164 fő) áll. Jelentős arányban jelenik meg a videóhívás (133 fő), mint kapcsolattartási forma. Az interaktív, oktató vagy fejlesztő célú tartalmak (például alkalmazások, digitális játékok, oktató műsorok) sokkal kisebb arányban fordulnak elő, ami szintén arra utal, hogy a kisgyermekek inkább passzív módon használják ezeket az eszközöket. A kérdőívet kitöltő szülők visszajelzései alapján a bölcsődés korosztályhoz tartozó gyermekek digitális tartalomfogyasztása igen sokszínű, ám jól körvonalazható mintázatokat mutat. A legjellemzőbb tartalomtípusok közé tartoznak a rajzfilmek és az animációs mesék, a zenei tartalmak, valamint a videóhívás és egyéb audiovizuális platformok:

### *Rajzfilmek és animációs mesék*

A gyerekek körében népszerűek az ismert klasszikus és modern rajzfilmek: Bogyó és Babóca, 101 kiskutya, Micimackó, Paddington, Jégvarázs, Bing, Gabby babaháza, Bluey, Vaiana, Madagaszkár, Calliou, Ferdinánd, Sziporka Száguld, Pocoyo, Meisifu, Guess how I love you, Susie és a tekergő, Toy Sto-

ry, The Fox and the Hound, Szilaj, Verdák, Thomas a gőzmozdony, Mancs őrjárat, Tom és Jerry, Kisvakond, Süsü a sárkány, Boribon és Annapanni, Pipp és Polli, Peppa malac, Sárkánylovasok, Kerek mese, Tomi mese, Gumi macik, Tini ninja teknősök, Leó az ifjú vadőr, Barátnóm Bori, Pumukli kalandjai, Vízipók csodapók, Franklin, Varázsceruza, Minnie masniboltja, Mazsola és Tádé, Mickey játszóttere, Barbie, Esőcseppecskék, Dinó kaland, Cápakutyi, Pizsihősök, Kuflik, Barbapapa, Pom Pom meséi, Bob a vonat, A város hősei, Mása és a medve, Lucas a pók, Borka és a varázsruha, Vuk, Wall-e, Magyar népmesék, Postás Pat, Hohoho horgász, Misi mókus, Kockásfülű nyúl, Frakk a macskák réme, Chuggington, Wozzle & Pip, Panka és Csiribi, Plüssi, Pöt-tömMag Tilda, Pingu, Shaun the Sheep (gyurmás animációs mese), Nijntje, Aranyhaj, Jamie és a csodalámpa, Pettson és Findusz. Ezeket többnyire televíziós csatornákon (pl. Disney+, M2 Gyerek, Jim Jam, Nick Jr., orosz nyelvű mesecsatornák (Коте, Теремок ТВ, Добрая пчела)), illetve különböző streaming platformokon keresztül nézik a gyerekek.

### *YouTube- és YouTube Kids-csatornák*

A YouTube és YouTube Kids a digitális mesenézés legnépszerűbb felületei, ahol a szülők visszajelzései alapján a gyerekek az alábbi csatornákat nézik: Cocomelon, Baby Einstein, Blippi, Ms. Rachel, Super Simple Songs, Gecko's Garage, Ketnet Junior, Bogi néni – Habubu Mesecsatorna, Brandnyúl, Hot Wheels, RegeRigo, Nyíregyházi Állatpark – Maci híradó, T'choupi, Bruder Toys. Ezek között oktató jellegű tartalmak is megjelennek (pl. Ms. Rachel, Baby Einstein, A Reformkor Nagyjai), de többségük továbbra is szórakoztató, zenei vagy mesealapú tartalom.

### *Zenei tartalmak és hanganyagok*

A szülők elmondása alapján a zenehallgatás – különösen altató, fejlesztő vagy hagyományörző gyermekdalok formájában a gyermekek digitális élményének szerves része. A szülők az alábbiakat említették: Kaláka, Halász Judit, Alma Együttes, Apaczuka zenekar, Iszkiri zenekar, Bíró Eszter, The Wiggles dalai, Kalap Jakab, Ringató dalok, Ghymes gyerekdalok, Hóvirág gyerekkórus, komolyzene (Mozart, Vivaldi), balettfelvételek, népzene, magyar gyermekdalok, Cukás Meserádió, Mezzo Tv: komolyzene és dzsessz, valamint a Spotify, DVD és hangoskönyv formátumok is jelen vannak a családok eszközhasználatában.

### *Interaktív és oktató alkalmazások*

Habár kevésbé jellemző, néhány szülő beszámolt oktató és fejlesztő alkalmazások használatáról is. Például: Construction App – formaillesztős játék, Nintendo Switch – Dance Central – mozgásos, zenés játék, Google 3D állatok – kiterjesztett valóság a Keresőben és oktató videók: Blippi, Ms. Rachel, Baby Einstein.

### *Egyéb digitális tartalmak*

A válaszok körében megjelentek még tematikus videók (pl. járművek), valamint az Animal Planet és a National Geographic csatornák is a természetfilmek kapcsán. A gyerekek gyakran nézegetnek fényképeket, családi videókat, és több család jelezte a videóhívások rendszeres jelenlétét a mindennapokban. Egy szülő említette meg, hogy gyermeke gyakran néz időjárásjelentést.

A kérdőíves felmérés során a szülők részletesen beszámoltak arról, milyen körülmények között indul el gyermekük digitális eszközhasználata. Az eszközhasználat sok esetben nem előre meghatározott módon történik, hanem inkább helyzetfüggő, illetve hol a szülő, hol a gyermek kezdeményezésére történik. Többen jelezték, hogy a gyermek például fényképezés után kéri, hogy visszanézhesse a képeket a szülő telefonján, illetve idővel maga is elkezdi használni a kamerát, utánozva a felnőttek tevékenységét. Más esetekben az esti rutin részeként, vacsora és fürdés után kerül sor a meseidőre, gyakran közös tevékenységként a szülővel. Egyes válaszok arra utalnak, hogy a szülők tudatosan korlátozzák a digitális eszközhasználatot, és csak különleges helyzetekben – például hosszabb betegség, inhalálás vagy körömvágás alatt – engedélyezik, kifejezetten rövid ideig és a szülő jelenlétében. A digitális eszközök tehát nemcsak szórakoztató, hanem praktikus funkciókat is betöltenek, például elterelik a gyermek figyelmét vagy megkönnyítik a család napi működését (pl. testvér altatása alatt). Gyakori megoldás, hogy a gyermek utazás közben, vagy reggelente néz mesét, amíg a szülő reggelit készít. Többen beszámoltak arról is, hogy az eszközhasználat nem automatikus: ha a gyermek nem kéri, nem is kerül elő a digitális tartalom, más esetben pedig a szülők megpróbálják alternatív tevékenységek felé terelni a figyelmét. A kérdőíves felmérés során a szülők túlnyomó többsége (148 fő) arról számolt be, hogy gyermeke nem fér hozzá önállóan digitális eszközökhöz. Jelentős azoknak a száma (99 fő), akiknél az eszközhasználat felnőtt jelenlétében, közösen történik. Elenyésző számú esetben (5 fő) fordul elő, hogy a gyermek önállóan hozzáfér a digitális eszközökhöz.

A kisgyermeknevelők több módon is betekintést nyernek a gyermekek digitális életébe. A családlátogatások során a gyermekek digitális eszközhasználatának témája változó módon kerül elő. Van, hogy a kisgyermeknevelő érdeklődik a kisgyermek digitális eszközhasználati szokásairól, van, hogy a szülő hozza fel a témát, sok esetben azonban a kisgyermeknevelő közvetlen módon nem érinti a gyermek digitális eszközhasználatával kapcsolatos témát. A kisgyermeknevelők több alkalommal megemlítik kifejezetten a nagy tv készüléket, amely általában a közös/nappali térben van, de nem kizárólag. A családlátogatások alatt ritkán volt a készülék bekapcsolva, de előfordult. A tévé és egyéb eszközök használatával kapcsolatban a kontrollált és a szabad hozzáférés is megjelent. Előfordul, hogy a kisgyermeknek saját eszköze van, vagy saját csatornája, ezek használata vagy bizonyos helyzetekhez kötődik, mint például az étkezéshez, vagy spontán módon kerül használatba – több-

nyire a gyermek „lekötése” céljából. A szülők egy része jelenleg is home office-ban dolgozik, a munka tere olykor összeér térben és szerepek szintjén is az otthonnal. A konkrét digitális eszközök és a szülők eszközhasználata jelen van a térben és a család életében.

Torzítás érhető tetten a szülői önbeszámolóiban. Amikor a kisgyermeknevelők rákérdeznek a digitális eszközhasználatra, a szülők válaszaik gyakran nem fedik teljesen a tényleges gyakorlatot. Ez részben fakadhat szociális elvárásokhoz való igazodásból, amikor a szülő a társadalmilag elfogadott normákhoz igazítja a válaszát, és így a saját gyermeke eszközhasználatát alulértékeli vagy bagatellizálja. Másrészt jelen lehet az észlelési keret különbsége: a szülő például a televíziót nem tekinti digitális eszköznek, mert az ő értelmezésében a kérdés inkább okostelefonra vagy tabletre vonatkozik. Ezért a szülői beszámolóik és a családlátogatások során szerzett közvetlen tapasztalatok között eltérés adódhat.

*A beszoktatásnál a kisfiú kérte az anyukájától, hogy hagy nézzen mesét evés közben. Anyuka megmondta, hogy ilyet nem szoktunk, fura, hogy ezt kéri most. Közben meg családlátogatáson ment a mese. Szégyenli is, de közben ez az eszköze.*

*A bölcsőde kóstolgatón az édesanya felvetette nekem, hogy otthon mindent megtilt a gyermeknek, TV használatot, semmi ilyen nincs otthon. Szeretné, hogy a bölcsődében se legyen ilyen. Majd elmentünk családlátogatásra és ez egy kisfiú volt, volt neki egy nagyobb testvére. Azzal a lendülettel, ahogy odaértünk, átadtuk az ajándékot, azzal a lendülettel vetette magát a kanapéra és a két méteres TV-t nyomban kapcsoltatta be, mindkét gyermek mozdulatlanul nézte, míg mi az édesanyával beszélgettünk. Nem is volt teljesen ott a gyermek, kezükbe nyomott 1-1 cumisüveget és avval nézték a mesét, leginkább dinós, öldöklős mesét. Az anya közölte, hogy ez csak lenyugtatásra szól a gyerekeknek, játék közben nem megy, ő erre gondolt, mikor azt mondta, hogy tiltva van otthon.*

A kisgyermeknevelők beszámolóik azt mutatják, hogy a digitális eszközök köre, a használat módja és a fogyasztott tartalmak jól beazonosíthatóak számukra. A fogyasztott digitális tartalmak megjelennek a csoportszobában is, a gyermekek vizuális megjelenésében (ruházat, hajviselet, kiegészítők), a bölcsődébe behozott tárgyaikban, játékaikban és szóbeli megosztásaikban. Megjelennek új „trendek” és visszatérnek régebbi népszerű mesék, kedvenc karakterek.

*Amit néznek, ahhoz kapcsolódnak a tárgyak, ismerik a tartalmat és azonosulnak vele. Például énekelnek belőle részleteket, eljátszanak belőle bizonyos jeleneteket.*

*A pulóveren, a cipőn megjelenik az a karakter, mesefigura, amit néznek. Mondják is, hogy a ruházatukon melyik mesefigura van rajta.*

A gyermekek elmesélik kivel, hol, milyen körülmények között fogyasztanak digitális tartalmakat.

*Ahogy beszélgetünk már reggel, hogy mi történt, és a gyerekek elmondják, azt is, hogy híradót nézett és mit látott.”*

*Elmondja a gyerek, hogy a mamánál mit néz, a saját szobájában mit néz, és ha apával van, mit néz. A nagyok már elmondják, a picik eljátsszák.*

*Nekem volt olyan gyerek, aki azt akarta, hogy egész nap mesét olvassak, megkérdeztem tőle, hogy anya, vagy apa nem szokott mesét olvasni, és azt mondta, hogy nem, mert nincs rá idejük és kérdeztem, hogy este? Azt mondta nem, akkor tableten szoktam nézni a mesét és úgy alszom el.*

## **2. Hogyan vélekednek a szülők a korai digitális eszközhasználatról?**

A szülők többsége alkalmaz valamilyen szabályozási formát gyermeke digitális eszközhasználatára: a leggyakoribb az időkorlát bevezetése (158 fő), majd a tartalmi szűrés (142 fő) és közös eszközhasználat (105 fő). „Digitális detox” időszakokat 76 szülő alkalmaz. Mindössze 5 fő jelezte, hogy semmilyen szabályt nem alkalmaz az eszközhasználat kapcsán. A szülők közül voltak, akik konkrét, részletes szabályokat is megfogalmaztak a digitális eszközhasználatra vonatkozóan:

- Időhöz kötött szabályozás:

*Csak hétvégén nézhetnek mesét, mindhárom gyerek egy rövid mesét választhat.*

*Csak vasárnap délelőtt van mese.*

- Szülői példamutatás:

*Mi szülők félretesszük a telefonunkat délután és este itthon, amikor a gyerekekkel vagyunk.*

*A szülők számára a telefon használata ebédőasztalnál tilos.*

- Spontán önszabályozásra alapozás:

*Nincs szükség szabályozásra, tudja, hogy csak kevés ideig lehet.*

Azok a szülők, akik a korábbi kérdéseknél említették, hogy gyermekük nem használ digitális eszközt, ennél a kérdésnél is kifejezetten jelezték, hogy teljes mértékben tiltják a digitális eszközök használatát. A szülők közül voltak, akik arról számoltak be, hogy saját maguk által meghatározott digitális eszközhasználati szabályokat teljes mértékben vagy többnyire következetesen betartják. 121 szülő önbevallása szerint teljesen következetesen betartja, 113-an pedig többnyire következetesen alkalmazza ezeket a szabályokat. 11-en a részben következetesen választ, 9-en a többnyire nem következetesen választ jelölték be.

A szülők véleménye a kisgyermekek digitális eszközhasználatáról megoszlik. 25-en teljesen hasznosnak tartják, ha a használat tudatos és az életkornak megfelelő. 53-an inkább hasznosnak látják, amennyiben tudatosan történik az eszközhasználat. Ugyanakkor 49 szülő teljesen károsnak véli a digitális eszközök használatát, míg 95-en inkább károsnak tartják, mint hasznosnak. 32 szülő nem tud egyértelmű véleményt alkotni a témában.

A szülők többsége aggódik a digitális eszközhasználat gyermeke fejlődésére gyakorolt hatásai miatt. 86-an nagyon tartanak ettől, míg 102-en valamennyire aggódnak. Ezzel szemben 44-en nem igazán tartanak ettől, 20-an pedig egyáltalán nem aggódnak. Kettő még nem gondolkodtak ezen a kérdésen.

A megkérdezett szülők túlnyomó többsége, összesen 230 fő, jelezte, hogy tájékozódott valamilyen forrásból a digitális eszközhasználat kisgyermekkori hatásairól. Mindössze 20 szülő mondta azt, hogy nem tájékozódott, míg 4 válaszadó nem emlékszik erre. Ez az eredmény arra utal, hogy a családok jelentős része igyekszik informálódni a digitális eszközhasználat gyermekek fejlődésére gyakorolt lehetséges hatásairól. A szülők leggyakrabban internetes cikkekből tájékozódnak a digitális eszközhasználat kisgyermekkori hatásairól (188 fő). Jelentős arányban fordulnak szakemberekhez, mint védőnő, gyermekorvos vagy pszichológus (146 fő), illetve könyvekből és szakirodalomból (130 fő) is szereznek információkat. Emellett a közösségi média (79 fő) és a barátok, ismerősök (78 fő) véleménye is gyakori forrásként jelenik meg a tájékozódás során. Ez a sokrétű forráshasználat arra utalhat, hogy a szülők komplex módon keresik a hiteles és releváns információkat a digitális eszközhasználat kisgyermekkori hatásairól. A szülők tájékozódási forrásai között emellett szerepelnek szakmai előadások és tanulmányok, valamint egyéni szakmai tapasztalatok, például pszichológus szülőként szerzett ismeretek. Volt, aki említette ismert szakembereket, például Dr. Andrew Huberman podcastjait, Uzsalyné Pécsi Rita előadásait, a WHO ajánlását, a CEU Babakutató Labor előadásait. Kulturális műsorok, moderált szakmai beszélgetések és digitális neveléssel foglalkozó szakértők is fontos információforrásként szolgálnak. Ugyanakkor van, aki szerint nem szükséges külön tájékozódni, mert mindenki rendelkezik saját véleménnyel a témáról.

A fókuszcsoportos interjúkban kirajzolódott, hogy a szülői attitűdök széles skálán mozognak: a teljes tiltástól a korlátlan vagy alig kontrollált használatig. Több kisgyermeknevelő kiemeli, hogy főként a két véglet tapasztalható.

*Két véglet van, vagy semmi, vagy mindent engedünk, és a kettő között nehéz behatárolni az egészséges utat.*

*Kétféle van, valaki teljesen elutasítja, és nem engedi, a másik fele meg, aki teljesen engedi, és nincs arany középút. Nincs a gyerekekhez türelmük. Kompenzálás van. Ez a legegyszerűbb, odaadni, ahelyett, hogy energiát fektetnének abba, hogy együtt csináljanak valamit.*

Egyes bölcsődékben a kisgyermeknevelők azt tapasztalják, hogy a szülők szinte egyöntetűen kerülnek a digitális eszközök kisgyermekkorai alkalmazását, míg más bölcsődékben gyakrabban jelenik meg a gyermekek életében a képernyőhasználat, akár a napi rutin részeként is. Úgy tűnik a szülői hozzáállás nemcsak egyéni döntésekből, hanem közösségi mintázatokból is táplálkozik, amelyek intézményenként és helyi szinten is különbözőek lehetnek. A kisgyermeknevelők szerint azokban a közösségekben, ahol a szülők következetesen elutasítják a digitális eszközök használatát, jellemzően erősebben megjelenik a tudatos szülői jelenlét, az élő interakciókra épülő nevelési gyakorlat, valamint a gyermek életének strukturálása a közvetlen tapasztalatok és a személyes kapcsolatok mentén: családi, közös diavetítés, meseolvasás, kézműveskedés, kirándulás.

*Nem akarják őket bevonni a képernyővilágba, tényleg a mesekönyvekkel próbálják azt az időt eltölteni. Van olyan család is, ahol zéró tolerancia van, minél később, ott is, ahol tesó is van.*

A kerület néhány bölcsődéjében tehát viszonylag egyöntetű a digitális eszközök kisgyermekkorai használatának elutasítása. A jelenség szociokulturális vagy egyéb háttértényezőit nem vizsgáltuk, csak feltételezhetjük, hogy a jelenség háttérében egy magasabb szintű tájékozottság van a korai digitális hatások kognitív, nyelvi és pszichoszociális kockázataival kapcsolatban, esetleg tudatosabb szülői magatartás, a szakirodalom ismerete, több szellemi/anyagi vagy családon belüli erőforrás alternatív tevékenységek biztosítására, közösségi normák, részmunkaidő/home office – azaz nagyobb gyermekkel tölthető időkeret húzódnak meg. A kerület legtöbb bölcsődéjében azonban nem tapasztaltunk bölcsődén belüli szemléleti egyöntetűséget.

A digitális eszközök sok esetben megoldásként jelennek meg. A kisgyermeknevelők elsősorban olyan helyzetekről számoltak be, amikor a szülő az eszközt átmeneti segítségként veszi igénybe a hétköznapi teendők menedzselésében – időkeretet biztosít a háztartási feladatok elvégzéséhez, vagy érzelmi szabályozó funkcióként használja a gyermek nyugalmanak fenntartásához. A szülők jelentős része nem tartja ideálisnak az eszközhasználatot, de nem mindig lát, vagy nem mindig képes elérhető alternatívát találni bizonyos helyzetekben. A beszámoló arra is rávilágítanak, hogy sok szülő nem feltétlenül „digitálistól”, hanem gyakran idő- és erőforrás-hiányból fakadóan használja az eszközöket a gyermekkel összefüggésben.

*Folyamatosan jelen akarnak lenni, nem csak a mostban, hanem a virtuális világban is. Van, aki mondja, hogy ha bekapcsoljuk neki itt a mesét, akkor megnyugszik a gyermeke, és ezt komolyan mondja.*

*Nem ad eszközt a gyerek kezében, aztán megtörik, mert nincs más eszköze. Van olyan szülő, aki meg ragaszkodik, ahhoz, hogy egyáltalán nincs eszközhasználat. Van olyan, hogy az egyik szülő így, a másik úgy.*

*Tudják, hogy nem jó, vannak káros hatásai, de, hogy ő meg tudjon főzni, vagy le tudjon ülni egy kávé meginni, odaadja neki az eszközt, mert akkor nyugton van a gyermek. Ez egy problémamegoldás.*

A fókuszcsoportos interjúk során a kisgyermeknevelők arról számoltak be, hogy viszonylag ritkán hallanak világosan megfogalmazott, következetesen alkalmazott szabályokról a digitális eszközhasználat kapcsán. Bár előfordulnak egyedi példák, ezek inkább kivételek, mint általános gyakorlat. Elképzelhető, hogy nem egy előre meghatározott keretrendszer mentén dől el, hogy a gyermek mikor és mennyit használ pl. képernyőt, hanem a napi helyzetekhez igazodva történik az eszközhasználat. Ez nem feltétlenül a szülői tudatosság hiányát jelenti, inkább azt, hogy az eszközhasználat még nem vált tudatosan szabályozott, reflektált nevelési területté a legtöbb családban. Ennek hátterében lehetnek a jelenleg is formálódó társadalmi normák, az egymásnak ellentmondó üzenetek és az, hogy a szülők sem elég tudatosak a saját eszközhasználatukkal kapcsolatban.

A kisgyermeknevelők beszámolnak tudatos szülői hozzáállásról és tudatos megoldáskeresésről, azaz aktív szülői törekvésről is a felelős digitális eszközhasználat kialakítására. Ezekben az esetekben a szülők megoldáskeresése akörül forog, hogy hogyan lehetne a digitális eszközöket korlátozottan, életkorhoz illeszkedően, tartalmilag átgondoltan használni a család életében. Számos szülő igyekszik a digitális eszközök bevezetését életkorban a lehető legtovább kitolni, illetve sok szülő nem csupán a kisgyermek vonatkozásában, hanem a család életébe is korlátozottan engedi be az eszközöket. Sok családi otthonban egyáltalán nincs pl. TV.

A digitális eszközhasználat kérdése ma már nem csupán technológiai vagy nevelési kérdés, hanem érinti a szülői identitást és önértékelést is – ez sejlik fel az interjúkból. A kisgyermeknevelők tapasztalatai azt mutatják, hogy nyíltan vagy rejtetten büntudatot, elbizonytalanodást élhetnek át a szülők a digitális eszközök használatával kapcsolatban. Az „ideális” nevelési gyakorlat aktuális ajánlásai és a mindennapi gyakorlat közötti eltérések feszültsége érzelmi terhet róhat a szülőkre, így a saját nevelési gyakorlat felvállalása is nehezzé válik számukra.

*Úgy érzem, befeszülnek ettől a kérdéstől. Sokszor azt érzik a szülők, hogy ha mesét nézetnek a gyerekekkel az rossz, az valóban káros szerintem, de a minimálisat is félve vallják be, mintha szégyenlenék.*

A kisgyermeknevelők narratívái rávilágítanak a digitális eszközhasználat révén hozzáférhető tanulás kapcsolatos pozitív szülői elképzelésekre is. Itt a digitális eszközhasználat céllal történik, az eszköz feltétele a megvalósításnak. Digitális eszközön elérhető fejlesztő alkalmazások, játékok, többnyire angol nyelvű mesék, az idegennyelv tanulását segítő alkalmazások jelennek meg a beszámolóiban.

*A kisgyermek impulzív, figyelmetlen, hihetetlen okos gyermek és a szülei, elsősorban az édesapa volt, aki azt mondta, hogy a kislány nagyon jól tud játszani a fejlesztő játékokkal, ami ott van a tableten, és milyen hihetetlen eredményeket ér el. Az apuka meg volt győződve arról, hogy az a fejlesztő játék mennyire hasznos a kislánynak. Büszkéek arra, ha angolul beszél a gyerek, amit a meséből tanul, sikerként fogják fel a szülők. Nagy többségben bele se gondolnak abba, hogy káros is lehet. Hagyják, mert így könnyebb, le van kötve a gyermek figyelmé.*

### **3. Milyen nevelési célokat társítanak a szülők az eszközhasználathoz?**

A szülői kérdőívek eredményei arra utalnak, hogy a digitális eszközök leggyakrabban olyan helyzetekben kerülnek elő, amikor a gyermek lefoglalása, figyelmének lekötése a cél, mint például házimunka, pihenés, ügyintézés vagy home office idején. Ezt a válaszadók 98 esetben említették. Hasonlóan gyakori (88 esetben) a digitális tartalmak szórakoztató célú alkalmazása, míg 78 válaszban közös családi tevékenységként jelenik meg az eszközhasználat, például közös mese- vagy zenehallgatás formájában. Gyakran jelenik meg a digitális eszköz utazás közbeni elfoglaltságként (49 fő), valamint a szülők a digitális eszközt nyugtatásra, figyelemelterelésre is használják (44 fő). Több szülő említette, hogy más gyermekek példája (például testvér) is hozzájárul az eszközhasználat kialakulásához (33 fő). Tanulási célú használat 24 esetben fordult elő, étkezés közbeni (19 fő), altatáshoz kapcsolódó (15 fő), betegség vagy inhalálás idején történő (9 fő), illetve körömvágáshoz kötődő (2 fő) eszközhasználat is szerepelt a visszajelzések között.

Az kisgyermeknevelőkkel készített interjúkból az is kiderül, hogy a reggeli elindulást megelőzően otthon már előkerülhet digitális eszköz. A gyermekek a bölcsődébe érkezés, az utazás során – autóban, babakocsiban vagy gyalog – kézbe kapnak, néznek vagy hallgatnak tartalmat digitális eszközön. Az autóban, babakocsira szerelt tartó-eszköz utal a rendszeres utazás közbeni eszközhasználatra. Ezt a kisgyermeknevelők látják vagy a gyermek/szülő elbeszéléséből tudják.

*Úgy érkeznek a bölcsibe, hogy mesét néznek. Van már olyan kocsis, hogy ül benne a gyerek, és fel van neki szerelve a telefon, tablet tartó, azon az eszköz és nézi. De olyan is van, hogy sétál a gyerek és közben a kezében és úgy nézi.*

Több beszámolóban megjelenik az a konfliktushelyzet gyermek és szülő között, ami az eszközhasználat felfüggesztése nyomán alakul ki a bölcsődébe való megérkezéskor.

A szülő-gyermek kapcsolati helyzetben a digitális eszközhasználat a gondozási folyamat megkönnyítése, meggyorsítása céljából történik. Pl. a szülő az utcai és bölcsődei ruházat átváltása során a gyermek kezébe adja a - leginkább - telefonját és a gyermeket átöltözteti, vagy a szülő a kisgyermeknevelővel való beszélgetés alatt telefont ad a gyermek kezébe. Mindkét helyzetben a digitális eszköz egy olyan segédeszköz, mely áthidal egy – egy megoldandó vagy feszültségelteli szülő-gyermek helyzetet.

*Ha jönnek érte, van, aki úgy tudja a gyermekét felöltöztetni, hogy telefont ad a kezébe.*

*Van olyan anyuka, aki jön a gyermekért és velem akar beszélni, és odaadja a gyerekeknek a telefont, hogy addig nézze meg a mesét, míg ő beszél, vagy tervezze meg az útvonalat hazafele, és a gyermek bepötyögi és megtervezi.*

A kisgyermeknevelők elmondják, hogy a digitális eszközöket/ a nézhető tartalmakat a szülők motivációs eszközként is használják a nehezebb helyzetek (elindulás, öltözés) felgyorsítására, megoldására. A jutalmazás (kilátásba helyezés) vagy büntetés (fenyegetés) során a digitális eszköz a gyermek viselkedés/érzelem szabályozásának és az együttműködés kialakításának az eszköze.

*Volt, hogy a gyerek nem akart hazamenni a bölcsiből és anyuka mondta, gyere, megyünk haza, bekapcsoljuk az X-Boxot. Neki van testvére és vele játszott.*

*Jutalmazó, büntető jelleggel jelenik meg, ha nem jössz haza, nincs mese.*

A kisgyermeknevelőknek van olyan tapasztalata, hogy a szülők a bölcsődébe jövet-menet –, illetve a beszoktatás alatt – a bölcsőde területén a telefonjukat használják. Délutáni érkezéskor előfordul, hogy a szülő éppen még telefonál, a beszoktatás csoportszobai, udvari helyzeteiben a telefonját nézi.

*Van, aki meglátja, hogy a fürdőben telefonál az apja, kimegy az átadóba és vissza, azt hiszi, hogy érte jönnek, majd azt, hogy otthagyják, és akkor nagyon zokog, majd mikor sokszor ez megtörténik, összetörik és szomorúan néz. Jó lenne, ha szülők ebben egy kicsit változni tudnának, de nekik is nagyon nehéz.*

*Mikor jön érte, már a szülő sokszor telefonozik, kiviszi az átadóba és ott is, nem figyel a gyerekre.*

*Apuka szoktatta, akkor nyomkodta is beszoktatás alatt, illetve udvaron gyakrabban nyomogatták a szülők.*

Az interjúk során a kisgyermeknevelők megemlítik azokat a helyzeteket, amikor a szülő a délutáni átadás során, munkahelyi vagy egyéb sürgős okból kifolyólag – telefonhívás közben érkezik. Azaz nem tud teljes figyelmet fordítani sem a gyermekre, sem a kisgyermeknevelővel való rövid, de fontos kommunikációra. A nap végi hazamenetel során a kisgyermek az intézményi környezetből a családi rendszerbe lép vissza. Ideális esetben ez egy érzelmileg megtartó közös újrapcsolódás átmeneti helyzete a szülő és a kisgyermek között, amit a kisgyermeknevelő is támogat a rövid információátadással, köszönéssel. Ha a szülő telefonhívásban van, a gyermek számára az érzelmi áthidalás nem történik meg, a kisgyermeknevelő pedig nem kap lehetőséget a nap eseményeiről érdemben tájékoztatni a szülőt. A kisgyermek számára a szülői figyelem hiányának oka nem releváns, élménye annál inkább. Ha a visszakapcsolódás siettetett, nem közösen, közös figyelemben megélhető, nincs benne az ismerős rituálé, az „átmenet” helyzete nem „kerekedik le”, nyitva marad. A kisgyermek számára ez érzelmi következménnyel járhat vélhetően, illetve azzal a tapasztalattal, hogy a visszakapcsolódás, a kapcsolódás nem mindig biztonságos – nem lehet benne átadódni, megnyugodni. A kisgyermeknevelő visszacsatolása a szülő számára a kisgyermek részére is visszacsatolás önmagáról, illetve a napi rituálé része. Ennek elmaradása a kisgyermek számára észlelhető és jelentősége van. Talán éppen azt üzeni, hogy nincs jelentősége (a történéseknek, önmagának). A nap hosszú a kisgyermek számára, a hazamenetel azt ígéri, hogy „érzelmi fogadót” talál a nap során átéltekhez, a jelenlegi állapotához, de ebben a helyzetben ezekkel egyedül maradhat.

*Olyan volt, hogy a szülő dolgozott és meeting-ben volt és a fülében benne volt a fülhallgató és azt hallgatta és azt is, hogy én közben elmesélem milyen napja volt a gyerekének.*

*A szülők kezében folyton a telefon, úgy adjuk ki a gyereket, hogy arra se méltat, letegye, félretegye, így adjuk ki a gyereket.*

*Régen, azért odafigyeltek, ma már bólogat átadáskor a telefon előtt. Most már jelen van, hogy ott a telefon, a fülén van, nem is figyel sokszor ránk. Évek során ez egyre erőteljesebb.*

Összességében elmondható, hogy a digitális eszközök „használata” a szülővel közös, koregulációt kívánó helyzetekben rövidtávon praktikus és időtakarékos megoldást hozhat, de hosszú távon hátráltathatja a gyermek önszabályozásának, kapcsolati biztonságérzetének és frusztrációtűrésének fejlődését. A szülő – bár cselekszik – egy lényeges érzelmi funkciót nem tud betölteni: nem kínálja fel a saját jelenlétét és szabályozó figyelmét a gyermek számára.

A türelmes kísérés, valódi jelenlét hiánya a közös megértést, együttműködést nem teszi lehetővé. Így a gyermek számára elmaradhat a nehéz helyzetek közös feldolgozásának tapasztalata, ami ebben az életkorban a fejlődés egyik legfontosabb terepe.

#### **4. Milyen fejlődésbeli, viselkedésbeli és érzelmi jeleket tapasztalnak a szülők és a kisgyermeknevelők, amelyek összefüggésbe hozhatók a digitális eszközhasználattal?**

Több szülő is beszámolt arról, hogy gyermeke digitális eszközhasználata pozitívan hat a kognitív fejlődésre, különösen a nyelvi készségek, szókinccs, memória és figyelem terén. A válaszok alapján a digitális eszközök segítenek az érzelmek felismerésében, kezelésében, a szociális helyzetek megértésében és a szabálykövetés tanulásában, valamint támogatják a családi kapcsolatok fenntartását. A digitális tartalmak inspirálják a gyermekek képzelőerejét és kreatív tevékenységeit, hozzájárulva a szerepjátékokhoz és az önkifejezéshez. A gyerekek játékos módon szereznek ismereteket, – például állatokról, hangszerekről vagy közlekedési eszközökről – sőt ezek a digitális élmények a valós élethelyzetekben is visszaköszönnek. A digitális eszközhasználat több családban közös programként jelenik meg, ami erősíti a szülő-gyermek kapcsolatot, illetve lehetőséget ad a rokonokkal való kapcsolattartásra. A digitális eszközök gyakorlati segítséget nyújtanak a mindennapokban: viselkedésszabályozásban, megnyugtatóban, és bizonyos esetekben szülői tehermentesítésben is szerepet kapnak. A megkérdezettek közül 23-an úgy nyilatkoztak, hogy nem tapasztaltak kedvező hatást gyermekük digitális eszközhasználatában. A 2. táblázat áttekinthetően összegzi a szülők tapasztalatait a digitális eszközhasználat előnyeiről, kiemelve a kódolás során azonosított kategóriákat, jellemző mintázatokat és néhány példa idézetet.

#### **2. táblázat**

*A digitális eszközhasználat előnyei a szülői válaszok alapján.*

| Kategória                   | Mintázatok<br>(pozitív tapasztalatok)   | Példaidézetek   |
|-----------------------------|---|---|
| Kognitív és nyelvi fejlődés | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szókinccs fejlődése</li> <li>• Angol szavak tanulása</li> <li>• Beszédfejlődés elősegítése</li> <li>• Ritmusérzék fejlődése</li> <li>• Figyelemkészség fejlődése</li> <li>• Memória fejlődése</li> </ul> | <p>„Szövegtanulás, új szavak megismerése.”</p> <p>„Idegen nyelv hallása, elsajátítása.”</p> <p>„Fejlődött a beszéde, új szavakat, szókapcsolatokat tanult meg.”</p> <p>„A zenés tartalmak fejlesztik a ritmusérzékét.”</p> <p>„Figyelme javult, egyre hosszabb és egyre nehezebb nyelvezetű meséket képes végighallgatni.”</p> <p>„Vissza tudja mondani a mesék tartalmát.”</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Érzelmi és szociális fejlődés</p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Érzelmi fejlődés</li> <li>• Szociális helyzetek feldolgozásában segítség</li> <li>• Szabálykövető magatartás fejlődése</li> <li>• A társas helyzetekhez való alkalmazkodás elősegítése</li> <li>• A képzelőerő fejlődése és a fantáziavilág gazdagodása</li> </ul> | <p>„Érzelmeket is tanul, felismeri, ha valaki szomorú vagy mérges, vagy boldog. Ezekre rá is kérdez. Mondjuk a mesekönyvekben is.”</p> <p>„Láttam, hogy tudja követni a látott eseményeket, és empátiát ébresztett benne a szereplők iránt.”</p> <p>„Kifejezi érzéseit, megtanulja az okozat párhuzamát.”</p> <p>„Megtanulja az életben való szerepét.”</p> <p>„Együttes határszabás gyakorlása, önszabályozás gyakorlása.”</p> <p>„Pontosan ismeri és tiszteletben tartja a határokat.”</p> <p>„A szabályok betartása, pl., ha egy mesét engedünk, akkor azt nem szegjük meg.”</p> <p>„Látott olyan szociális helyzetet a mesében, ami vele is elő szokott fordulni, így segített a feldolgozásában.”</p> <p>„Sokkal nagyobb lett a képzelőereje mióta meséket is néz, és nem csak olvasunk neki.”</p> <p>„A fantáziavilágába új világok-szereplők kerülnek.”</p> |
| <p>Kreativitás és fantázia</p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A képzeletbeli tartalmak átültetése a gyakorlatba</li> <li>• A szerepjátékok gazdagítása</li> </ul>  | <p>„Sokat játszik a mesékből látott dolgok alapján, szerepjátékozik, kreatívabb.”</p> <p>„Vannak játékok, amiket mesékben lát és ő is ilyen játékokra invitál minket. Pl.: árnyék fogócska a Bing nyusziból.”</p>  |
| <p>Ismeretszerzés és játékos tanulás</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dalok elsajátítása</li> <li>• A zene és a hangszerek iránti kíváncsiság felkeltése</li> <li>• Ismeretszerzés (színek, számok, állatok, munkagépek)</li> <li>• Mesekönyvek és digitális meseforrások közötti átjárhatóság élményszerű megtapasztalása</li> </ul>    | <p>„Még több dalt tanult így meg, a komolyzene hallgatásával még jobban érdeklődik a különböző hangszerek iránt.”</p> <p>„Megtanult számolni 6-ig. Sok olyat tanul, ami nekem nem jut eszembe, hogy megtanítsam még rá.”</p> <p>„Egyes meséket (pl. Petton és Fíndusz) így ismertünk meg, amelyek aztán „átkerültek” könyv formátumba is.”</p> <p>„Először a mesefilmet ismerte meg, aztán szívesebben lapozta az ugyanilyen könyvet, majd már sokkal inkább a könyv felé hajlik, mint hogy megnézzé mese formájában.”</p>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Családi és közösségi élmények  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Családi mesenézés, mint közös élmény</li> <li>• Digitális eszközhasználat, mint közösségi, kapcsolatteremtő tevékenység</li> </ul>  | <p>„Látja a messze élő rokonokat, aktívabb a kapcsolatuk.”</p> <p>„A homevideók visszaznése során a közösen átélt élmények erősebben rögzülnek benne, többet beszélgetünk rólok.”</p> <p>„Más gyermekekkel is tud beszélgetni róla, egy közös téma ez is.”</p>  |
| Viselkedés-szabályozás és praktikum – Digitális eszközhasználat a mindennapi helyzetek megkönnyítésére | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mese, mint jutalom, motiváció</li> <li>• Digitális eszközhasználat, mint időnyerési lehetőség a szülők számára</li> <li>• Figyelemelterelés (hiszti, inhalálás, körömvágás)</li> <li>• Nyugtató hatás ingergazdag nap után</li> </ul> | <p>„Motiváció, ha valamit nem akar megcsinálni. Akkor van mese, ha jól viselkedik.”</p> <p>„Ha muszáj valamit elintéznem, akkor én is hatékonyabb vagyok, ha nem kell két helyre koncentrálnom egyszerre, amíg ő mesét néz, én elintézem a dolgom, utána újra nyugodtan tudunk kapcsolódni.”</p> <p>„Nyerek egy kis időt, csöndet, lehetőséget valamire, de ennek is ára van.”</p> <p>„Így engedi az inhalálást.”</p> |

A szülők tapasztalatai alapján elmondható, hogy a digitális eszközök előnye mellett a bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználatára számos negatív hatással járhat (lásd 3. táblázat). A legtöbben a viselkedési és érzelmi problémákat említették, mint az agresszió, dühkitörések, hiszti, ingerlékenység és frusztráció, különösen a képernyő kikapcsolásakor. A figyelem és koncentráció terén is nehézségeket tapasztaltak a megkérdezett szülők, például figyelemzavart, passzivitást. Vannak olyan szülők, akik úgy vélik, hogy a digitális eszközök használata hozzájárult gyermekük beszédfejlődésének elmaradásához, emellett kedvezőtlenül befolyásolta mozgás- és szociális készségeinek alakulását is. Játék, olvasás és egyéb fejlődés szempontjából meghatározó tevékenységek háttérbe szorulnak, ezt sok szülő nagy problémának tartja. A kreatív gondolkodás romboló hatását is többen megemlítették. Az addiktív viselkedésre vonatkozóan több szülő is arról számolt be, hogy gyermeke erősen ragaszkodik a digitális eszközökhöz, nehezen viseli a képernyőidő végét, gyakran követelőzik, és elvonási tünetekhez hasonló reakciókat mutat. Tapasztalataik szerint a képernyő könnyen beszippantja a gyermeket.

Kihívást jelent a szülőknek a digitális eszközhasználat kontrollálása, amelyet gyakran megnehezítenek a testvérek és nagyszülők. A 3. táblázat szemlélteti a szülők tapasztalatait a digitális eszközhasználat negatív hatásairól, kategóriákra bontva, kiemelve a jellemző mintázatokat és a példa idézeteket.

### 3. táblázat

*A digitális eszközhasználat negatív hatásai a szülői válaszok alapján.*

| Kategória                                | Mintázatok (negatív hatások)   | Példa idézetek  |
|--|--|---|
| Viselkedési problémák és érzelmi hatások | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresszív viselkedés</li> <li>• Dühkitörések</li> <li>• Hiszti</li> <li>• Túrelmetlenség</li> <li>• Nyugtalanág</li> <li>• Ingerlékenység</li> <li>• Frustráció a képernyő kikapcsolásakor</li> <li>• Idegrendszeri túlstimulálás</li> </ul>  | <p>„Erős érzelmi kiborulás követi a képernyőzést.”</p> <p>„Erőszakos lesz tőle és bezárkózik.”</p> <p>„A Bing nyuszi lehetetlen természetét a gyerek teljesen átvette.”</p> <p>„Felpörög tőle, túl sok ingert kap.”</p> <p>„Nyugtalanág, agresszió.”</p> <p>„Kevésbé tudja magát kontrollálni, kicsit olyan, mint amikor túlfárad és amiatt pörög.”</p> <p>„Közvetlenül utána nagyon furcsán viselkedik. Agresszívebb és nyugtalanabb.”</p>   |
| Figyelem és koncentráció                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figyelemzavar</li> <li>• Figyelemelvonás</li> <li>• Passzivitás</li> </ul>  | <p>„Elvonja a figyelmét.”</p> <p>„A képernyő nézés „lefagyasztja”, teljesen beszippantja.”</p> <p>„Se lát, se hall, mikor mesét néz.”</p> <p>„Nagyon rá tud fókuszálni, szinte nem is hall semmit a külvilágból.”</p> <p>„Aggasztó, hogy mennyire behúzza magát a gyerekeket a tv, mintha a külvilág extrém módon beszűkülne, érdektelenné válna, a benne lévőekkel együtt.</p> <p>„Rá tud függni és megszűnik az alatt számára a világ, ez a figyelemszűkülés ijesztő.”</p>                  |
| A gyermek fejlődésére gyakorolt hatások  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beszédfejlődés elmaradása</li> <li>• Kreatív gondolkodás rombolása</li> <li>• Artikulációs problémák</li> <li>• Mozgás és szociális készségek csökkenése</li> <li>• Játék, olvasás és egyéb fejlődés szempontjából meghatározó tevékenységek háttérbe szorulása</li> <li>• Alvásra gyakorolt hatásai</li> </ul> | <p>„Nem játszik a játékaival.”</p> <p>„Elveszi az időt a többi olyan játéktól, ami viszont sokkal hasznosabb lenne a fejlődésére tekintettel.”</p> <p>„Nem igényel gondolkodást, fejlődés lelassulása.”</p> <p>„Kevésbé érdekelték a könyvek, amikor heti több alkalommal is nézett 1-1 Bogyó és Babócat. Elutasította a könyveket, mindig csak azt mondta, hogy a TV-ben.”</p> <p>„Az alvását negatívan befolyásolja.”</p> <p>„Ha túl sokat engedjük használni, nehezen alszik el este.”</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Addiktív hatás                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Függőség</li> <li>• Elvonási tünetek</li> <li>• A képernyő követelése</li> <li>• Ragaszkodás a képernyőhöz</li> </ul> | <p>„Nagyon addiktív, többnyire nehezen viseli, amikor vége van.”</p> <p>„Az elszomorító, hogy például egy nagyobb összeomlás esetén, amikor már nincs más eszközünk, mutatunk neki egy videót a telefonon saját magáról, és rögtön megnyugszik. Ijesztő, hogy annak ellenére, hogy kezdettől fogva igyekszünk visszafogni a képernyőhasználatot amennyire csak lehet, mégis ilyen erős hatással van rá.”</p> <p>„Most, hogy már elkezdett beszélni, alku tárgyként hivatkozik a mesenézésre. Ritkán, de volt olyan, amikor kifejezetten teljes kiborulásig követelte, hogy hadd nézhesse meg azt a videót, amit utoljára látott.”</p> <p>„Elvárássá alakult a képernyőidő a nagyszülőknél, és már nem is a nagyszülőkkel töltött idő a lényeg, hanem az ott megszerezhető képernyőidő.”</p> |
| Kontroll-problémák és konfliktusforrás | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nehézségek a használat befejezésében, vitaforrás</li> </ul>   | <p>„Hiszti a kikapcsolás után, vagyis extra vitaforrás.”</p> <p>„Nehéz letennie, általában vita tárgya, amikor be kell fejezni a használatot.”</p>  |

A fentiekből látható, hogy sok szülő számolt be a digitális eszközhasználat negatív hatásairól (pl. figyelemzavar, viselkedési problémák, függőség), azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy nem mindenki tapasztal ilyen jellegű nehézségeket, számos szülő azt nyilatkozta, hogy nem tapasztal negatív hatást, amely a digitális eszközhasználatához kapcsolható lenne. Többen megjegyzik, hogy nem maga az eszközhasználat, hanem a rajta elérhető tartalom minősége és a képernyőidő mennyisége az, ami valóban hatással van a gyermekre, és ennek tudatában igyekeznek szabályozni a digitális eszközhasználatot.

Egy további, gyakran említett tényező a kontrollálhatóság nehézsége. Több szülő említést tett arról, hogy a szabályok betartását és az eszközhasználat korlátozását megnehezíti a testvérek vagy nagyszülők jelenléte. A szülők elmondása szerint a nagyszülők sok esetben kevésbé következetesek a digitális tartalmakhoz való hozzáférés korlátozásában.

A passzív képernyőhasználat – különösen, ha az gyakori és hosszú ideig tart – úgy tűnik, csökkentheti az önálló játéktevékenység iránti motivációt. A kisgyermeknevelők szerint azok a gyermekek, akik rendszeresen digitális eszközöket használnak, különösen, ha azokat felnőtt jelenléte nélkül teszik, nehezebben merülnek el kreatív, belső vezérlésű játékokban, nehezebben kapcsolódnak be közös tevékenységekbe és játékok kevésbé tűnik elmélyült-

nek. A kisgyermeknevelők szerint ezek a gyermekek gyakrabban keresnek külső ingert vagy felnőtt általi szórakoztatást. A sok tartalmat fogyasztó gyermekek kevésbé kapnak lehetőséget arra, hogy figyelmüket hosszabb ideig egyetlen tevékenységen tartsák.

*Én azt vettem észre, hogy nem tudnak ezek a gyerekek a játékokkal játszani, nem tudják magukat feltalálni. Van olyan kisfiú, aki ácsorog egész nap és nézelődik, leült a szivacsra és mondja, hogy nincs itt se TV, se telefon. Nincs fantáziájuk, meg kell őket tanítani játszani.*

*Szerepjáték az, hogy fogja és felteszi a táskát az oldalára, és fogja a telefont és beszél. Ezt játsszák. Egy puzzle-val, egy építőjátékkal nem tud mit kezdeni. A figyelmük meg minimális, nagyon rövid a figyelmük, a koncentráció képességük borzasztó.*

*Elkezd játszani és nem köti le úgy, pár perc alatt megunja, gyorsan vált, nem elmélyült a játékba. Van olyan kisgyerek, akit minden játék leköt és teljesen funkciója szerint használja. Ilyen különbségeket észre lehet venni.*

Ha a digitális eszköz az otthoni étkezések során a figyelem elterelésére használt eszköz, a figyelem fenntartásának nehézsége a bölcsődei étkezések során megjelenik.

*Én nekem az étkezés területén tűnt fel, hogy nem tud oda koncentrálni, látom, hogy keresi az ingert, szórt a figyelem, és azt nézi, hogy a másik gyerek az mit csinál. Az étkezés maga kevés ahhoz, hogy lekösse a szórt figyelmet. Ezt az ideit csoportomban nagyon tapasztalom. Mikor érdeklődöm, hogy otthon milyen az étkezés, akkor nem derül ki, mi az oka. A beszoktatás során többször is elárulják magukat, és megkínáljuk őket enni, akkor azt mondják, hogy nem biztos, hogy sikerülni fog, nem biztos, hogy le fog ülni a gyermek, hiába látja a társait, mert nem így szoktunk otthon enni, mert közben játszik, közben TV-t néz otthon a gyermek. Ez a bölcsődében hamar megszűnik, tudnak alkalmazkodni, ami nagy csoda, hogy megszokják és gyerek tőlem itt nem kérdezte még meg, hogy miért nincs TV, ide bejönnek és tudják, hogy nincs TV.*

*Van, hogy az étkezéshez kapcsolják, a gyerek nem eszik és akkor berakják a TV elé, és akkor meg eszik. A TV előtt könnyebben kóstoltatják meg velük az új ízeket. A könnyebb utat választják a szülők, olyan is van, hogy ha megeszed, akkor van csak mese.*

A gyerekek, akik az étkezés során extra ingert keresnek (játszanak, nézelődnek, hangokat adnak ki, mozognak), valószínűleg otthon megszokták, hogy a képernyő folyamatosan biztosítja a szenzoros stimulációt. Így feltételezhető, hogy az étkezés önmagában nem elég motiváló vagy kielégítő számukra. Ha

tovább gondolkodunk ebben a témában, felmerülhet a jelenség távolabbi hatása akár az éhség-jóllakottság tudatos érzékelésével, az evéshez szükséges figyelmi és motoros készségek fejlődésével kapcsolatban. Ezen túl az étkezés társas aspektusa is elmarad. A bölcsődében ezeknek a gyermekeknek a megszokott inger hiányzik, az önszabályozás pedig még nem elég érett. Ez okozhat ingerkeresést, figyelmi elkalandozást, frusztrációt.

Elmondható tehát, hogy a digitális eszközök jelenléte a kisgyermek életében egyre meghatározóbb, a kisgyermeknevelők tapasztalatai alapján már érzékelhető a képernyőhasználat következményei a gyermekek viselkedésében, játéktevékenységeiben és szociális kapcsolataiban. A megkérdezett szakemberek fontos különbségeket érzékelnek a digitális tartalmakkal eltérő mértékben érintkező gyermekek között. Szerintük lényeges különbség van azok között a gyermekek között, akik főleg különböző platformokon néznek tartalmakat, illetve azok között, akikkel mesét olvasnak. A tartalom minősége mellett a mennyiség is kritikus tényező. A gyakran és hosszú ideig digitális eszközökkel elfoglalt gyermekeknél a kisgyermeknevelők többek között a következő tüneteket figyelték meg: rövid figyelmi időtartam, ingerküszöb csökkenése, gyakori impulzivitás, türelmetlenség, nehézség önálló, elmélyült játékban, kevésbé kreatív játéksémák, szociális helyzetekben bizonytalanabb viselkedés.

A kisgyermeknevelőknek vannak olyan tapasztalataik, melyek azt mutatják, hogy a gyermek számára a digitális eszköz vagy a digitális tartalom érzelmi szabályozási funkciót is betölthet. Ezek a jelenségek arra utalnak, hogy a gyermek érzelmi biztonságát és megküzdési stratégiáit részben már nem a szülői jelenlét, hanem a digitális tartalmak közvetítik. A képernyő és a hozzá kötődő figurák egyfajta átmeneti tárgyként kezdenek funkcionálni, amelyek a megnyugvás és az önszabályozás lehetőségét ígérik. Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy a gyermek érzelmi világában a digitális ingerek a szülő-gyermek kapcsolódásra is hatással lehetnek.

*Nekem beszoktatás alatt jött elő, hogy a kislány nem az anyukája után sírt, hanem a Pigi után, amiről nem tudtuk mi, és az anyuka mondta, hogy az a Minnie és Mickey egér, azért sírt, hogy kapcsoljuk be neki a mesét. Az anyuka elmesélte, hogy otthon az van, hogy amikor nagyon sír, akkor bekapcsolja a gyerekeknek, mert akkora hiszti van, hogy maradjon csendbe.*

*Volt olyan kisfiú, aki telefonfüggő volt, mikor jött érte az anyukája, már rángatta ki a zsebéből a telefont, a bölcsibe is a játéktelefonnal leült az ágyra és nézte. Ez olyan szomorú. Már a nyomógombos telefont és a fényképezőgépet nem ismerik, megkérdezik ez micsoda, ezek az eszközök eltűnnek a családokból. Annyi minden eltűnt, annyi minden megváltozott.*

## **5. Milyen hatásait tapasztalják a kisgyermeknevelők a digitális eszközhasználatnak a gondozó-nevelőmunka során?**

A 4. kutatási kérdésre adott válaszok egyben választ adnak az 5. kutatási kérdésünkre is, hiszen a kisgyermeknevelők által a gyermekeknél megfigyelt, digitális eszközhasználattal összefüggő fejlődési, viselkedési és érzelmi jelek közvetlenül tükrözik annak hatásait a gondozó-nevelő munka során.

A kisgyermeknevelők, ahogy azt már korábban kifejtettük, az egyik legszembetűnőbb változást a gyermekek játékában tapasztalják. A bölcsődében látják a pedagógusok, hogy a digitális tartalmak és a digitális eszközhasználat a „nagyobb” bölcsődések szerepjátékaiban többféle módon jelennek meg:

- A digitális eszköz, mint a felnőttvilág reprezentációja – a gyermekek gyakran utánozzák, eljátszák a felnőttek digitális eszközhasználatát. Ez a típusú játék a megfigyelt felnőtt viselkedések utánzásán keresztül segít megérteni a szerepeket. A kisgyermeknevelők elmesélnek olyan helyzeteket, amelyekben a felnőttől látott digitális eszközhasználat egy-egy tipikus szerepjáték helyzetben jelenik meg, és ad képet a kisgyermeknevelők számára arról, hogy a digitalizáció hogyan szövi át a családok életét („anya” beteg babát simogat, miközben a mobilját nézi).

*Nyilván látják a szülőktől, tehát lát egy telefont rögtön tudja, hogy kell lapozni, vagy odamegy a társához és mondja, hogy most mosolyogjál és csinál róla egy fotót. Gyakran játszik ezért fotókat, hogy kell beállni, nézni, mosolyogjál, szelfizzünk. A gyerekek le tudják utánozni, beépül a szerepjátékba, minden más is, amit a szülők csinálnak.*

*A játékukból látjuk, mikor altatja a babát és melléül a kiságyhoz, telefon a kezében, az egyik keze a gyereken a másik kezével meg nyomkodja a telefont. Ha babakocsit tolnak, mindig ott a telefon, a gyermek beleteszi vagy a táskájába, vagy a babához. Fotózkodnak vele, vagy magukat, vagy a másikat.*

*A mobilhasználatnál teljesen leutánozzák a szülőt, idegesen mászkál a telefontal, úgy nyomogatja, felveszi. Felborzolta a haját és mondta, hogy hát ez a főnök, nem igaz.*

- A digitális eszközhasználat, mint önálló játéktéma. Előfordul, hogy a gyermekek a képernyő előtti viselkedést jelenítik meg, élük át újra (együtt ülnek egy képernyő előtt).

*Volt olyan, hogy a gyerekek azt játszották, hogy lerakták a párnákat és beültek tévén, és voltak gyerekek, akik ezt nem értették. Most már ők is becsatlakoznak.*

*Próbálják leutánozni, ami a mesében van, az hangos, gyorsan megy, nyomja a gombot hosszú ideig és szíreázik. A kiskonyhában van egy mikro és az egyik kisfiú szólt még kettő társának, hogy gyertek mesét nézni, és leültek és a mikro volt a TV. A játék telefontal is jött, ment a szobában és közben magyarázott.*

*A kislány lefordította a tábláról a kirakókat és elkezdte nyomkodni és azt mondta, hogy játszok a tablettel. Ha találnak egy játék mobil telefont, azzal órákig el tudnak játszani és össze is tudnak rajta vészni.*

- Látott tartalmak dramatizálása. Gyakran elevenítik fel egy-egy digitális tartalom történéseit, a mese cselekményét dramatizálják, újrajátsszák, saját elemekkel kiegészítve értelmezik a látottakat.

*A Mancs őrjáratot is el szokták játszani a gyerekek a játéukban. Vannak már figurák, plüss állatok, azokat is be szokták hozni és együtt játszanak a gyerekek, leülnek a szőnyegre és még LEGO-ból építenek hozzá házat, akármit. Beleélik magukat ebbe a szerepjátékba. Látszik mikor egy meséből kivett jelenetet játszanak el a gyerekek.*

*Tapasztaltam, hogy a szülők játszanak valamilyen játékot és azt látja a gyermek, behozza a bölcsődébe, én rá is kérdeztem és mondták, hogy próbálnak nem a gyerek előtt játszani, de nem tudják kivédeni teljesen. Kiderült, hogy computeren játszanak a szülők. A gyereknél meg szerepjáték formájában visszajön, ugyanezt eljátssza, kardozik, harcol, amit máshol nem láthatna. A gonoszt le kell győzni, ez jelenik meg a játékban.*

- Digitális szereplővé válás – a gyermekek azonosulnak valamelyik karakterrel, megjelenítik annak tipikus viselkedésformáit vagy szóbeli megnyilvánulásait.

*Az arcukon is megjelenik a karakter érzelme, akit néznek, felhúzza a szemöldökét, oda húzza a száját, teljes másolás zajlik. Nem önmagából ered, hanem egy felidézett kép, nem a saját érzelmeit tükrözi, hanem annak a karakternek a reakcióit.”*

*A gyerekek utánozzák is a karaktereket. Volt valamilyen mese, egy nagy fehér szörny, aki nem beszélt, csak mutogatott, a gyerek őt utánozta.*

*Volt egy kisgyermek, aki a Peppa malacból, akinek van valami furcsa röfögése, azt utánozta.*

## **6. A kisgyermeknevelők milyen álláspontot képviselnek a digitális eszközhasználattal kapcsolatban?**

A kisgyermeknevelők egy része zéró digitális eszközhasználatot képvisel.

*Zéró digitális eszközhasználatot. Káros hatásai vannak, nincs jó hatása. Beszűkül a tudat, kommunikáció nem fejlődik, beszéd nem fejlődik. Érzelmeire is hatással van, feszültté válik önmaga is. Állandóan leguggolok hozzá, hogy szemmagasságba tudjak vele beszélni, megérintem, ránézek, arcunkon az érzelmeink tükröződnek, ez nem jelenik meg benne. Nekik erre a face to face visszajelzésekre nagyon nagy szükségük van. Túlingerelt, túl gyors képváltás, színes, érthetetlen sokszor, nem tudja feldolgozni, hogy mit látott. Nincs min gondolkozni, hogy beinduljon a fantázia, mint a mesekönyvnl. Kíváncsi lennék, hogy ennek milyen egészségkárosító hatása van, ha pl. néz egy jelenetet, mennyire emelkedik meg a pulzusa, mert ezek a képek állandóan vibrálnak, nekik ez egy stresszhelyzet.*

*Zéró tolerancia. Meg kellene szabni ,mi az a kor, amikor ezt el lehet kezdeni, amikor nem okoz olyan idegrendszeri károsodást, hogy nem lesz a kis agya arra bekódolva, hogy neki erre szüksége van. Az a baj, hogy sok szülő nem tudja, mit néz a gyereke. Az is fontos lenne, ha már belevisszük a gyerekeket a digitális világba, az időintervallumot korlátozni kellene, és igenis legyen mellette a szülő, együtt nézzük. Nincs akkor annak se rizikója, hogy kapcsolgatja a gyerek.*

Vannak kisgyermeknevelők, akik úgy vélekednek, nem lehet a mai digitális világban teljesen kizárni a gyermekek életéből a digitális eszközhasználatot, ugyanakkor egyrészt felhívják a figyelmet az egyensúly megtalálására a digitális és a valós világ között, másrészt kizárólag korlátozás (tartalmi, idő), szülői felügyelet mellett tartják helyesnek a tartalmak fogyasztását. Itt az is kirajzolódik, hogy a digitális eszközhasználatnak pozitív előnyei, hatásai is vannak: tudásbővítés, szórakozás, kikapcsolódás, de mindig korlátozott és kontrollált formában.

*Én azt gondolom, hogy ennyire felgyorsult világ, meg itt van a zsebünkben az egész tudástár, hogy nem nagyon lehet ezt sokáig húzni. Most már LEGO-ból is a lányok nem babaházat, hanem telefont építenek, vagy berakják a nadrágba az összecukható telefont, benne van már ez az agyukban, tudják mire való, volt, aki fotózta magát, vagy a másikat a telefontal, tudják használni. A játékokban megmutatkozik. Benne van a mindennapokban, tehát sokáig ezt nem lehet tiltani.*

*Kizárni nem lehet, de korlátozni igen. Legyen gyerek élete, játsszon, ismerje meg a világot, a bogarakat. Nevelje, foglalkozzon vele a szülő, legyen ideje rá,*

*ne a kezébe nyomja a digitális eszközt. Szerintem nem az ördögtől való, lehet engedni feltételekkel. Van jó oldala is, de legyen korlátozva, legyen ott mellette, figyeljen rá.*

A kvalitatív interjúk elemzése alapján kirajzolódó mintázatok rávilágítanak arra, hogy a kisgyermeknevelők milyen szempontokat tartanak relevánsnak a szülők tájékoztatása és támogatása során a digitális eszközhasználat témakörében. Az alábbi főbb dimenziók ragadhatók meg:

1. A digitális eszközök káros hatásai, kiemelve a kisgyermekek idegrendszeri fejlődésére, tanulási folyamataira.
2. A megkérdezett kisgyermeknevelők hangsúlyozták az együtt töltött idő, a közös játék fontosságát, a mesekönyvek előnyeit a képernyőhasználattal szemben.
3. Hasznos ötletek adása pl. esős napokra, ezzel segítve a digitális eszközhasználat csökkentését. E konkrét javaslatok hozzájárulhatnak a szülői bizonytalanság csökkentéséhez és a tudatosabb nevelői attitűd kialakításához.
4. A kisgyermeknevelők kommunikációjuk során elsősorban nem tudományos adatokra vagy statisztikai bizonyítékokra támaszkodnak, hanem a szülők érzelmi úton való megszólítását tartják fontosnak.

A szülők digitális eszközhasználattal kapcsolatos tájékoztatása és támogatása a kisgyermeknevelők elmondásai alapján több szinten és formában valósulhat meg:

1. Egyéni beszélgetés a szülő és a kisgyermeknevelő között.
2. Szülőcsoportos beszélgetés, amely lehetőséget ad a tapasztalatcserére, a közös gondolkodásra és a szülői önreflexióra.
3. A védőnő, mint a családokkal rendszeresen kapcsolatban álló egészségügyi szakember kiemelt szerepet játszhat a prevencióban és a szülők tájékoztatásában.
4. A megkérdezett kisgyermeknevelők közül többen kiemelik, hogy fontos lenne olyan szülői fórumok szervezése, ahol különböző szakterületek képviselői (például pszichológusok, gyermekorvosok, pedagógusok és digitális neveléssel foglalkozó szakértők) közérthető módon, de tudományos megalapozottsággal, ok-okozati összefüggések bemutatásával ismertetik a digitális eszközhasználat kisgyermekekre gyakorolt hatásait.

A megkérdezett kisgyermeknevelők tisztában vannak saját szakmai kompetenciahatáraikkal. Hangsúlyozzák a tapintatos kommunikáció jelentőségét: tanácsot kizárólag kérésre adnak, és azt is ajánlásként. Nem mindenki érzi magát kompetensnek, hogy közvetlenül beleszóljon a család digitális eszközhasználati szokásaiba, inkább szülőcsoportos beszélgetésekkel befolyásolnák a szülők digitális eszközhasználattal kapcsolatos nézeteit.

A kisgyermeknevelők számára sajátos helyzetüknél fogva láthatóvá válik a gyermekén keresztül a családi digitális kultúra is. Ők azok, akik a szülő felé jelezhetik a gyermek viselkedésében megjelenő hatásokat. A kisgyermeknevelők feladata lehet pl. egy konkrét gyermekekkel kapcsolatos megfigyeléseik során a reflektív visszajelzés (nem ítélezés), ahol a gyermek viselkedésének bemutatásán keresztül lehetőség nyílik a szülőkkel közös gondolkodásra a digitális szokások hatásairól.

*Mi nem szólhatunk bele az ő családi életükbe kérés nélkül, ha tanácsot kér, akkor segíthetünk. Ha bármit tapasztalunk a bölcsődében, akkor is finoman kell megkérdezni, hogy mitől lehet, ő mondja ki, hogy lehet, hogy ettől. Nekik kell rájönni. Én a csoportomban azt tapasztalom, hogy minőségi időt töltenek a szülők a gyerekekkel, és rengeteg tudással rendelkeznek, sokat foglalkoznak velük, ámulok-bámulok milyen mesekönyveik vannak.*

*A konduktortól hallottam, hogy mondta a szülőnek, hogy a gyerek ne nézzen mesét, de ő egy olyan szakember, akinek ehhez szerintem van joga. Nekem nincs olyan kompetenciám, mert mért mondhatnám én azt.*

*Azt el tudom képzelni, hogy egy szülőcsoportoson adjunk erről tanácsadást, de elmondani, nyomatékosítani is azt, hogy ez ajánlás, és ne érezzék, hogy mi ebbe beleszólunk, minősítjük őket.*

*Javasoltuk, hogy ne használják az eszközöket. Sokszor azt érzem, hogy mi nem vagyunk kompetensek ebben a témában.*

## Diszkusszió

A kutatási eredmények értelmezése során figyelembe kellett vennünk a kutatás keresztmetszeti és feltáró jellegéből adódó módszertani korlátokat. A vizsgálat egyfajta „pillanatfelvételt” nyújt az Újbudai Bölcsődei Intézményekbe járó gyermekek eszközhasználati szokásairól, valamint a szülői és kisgyermeknevelői attitűdökről (Babbie, 2003). Kiemelendő, hogy a kutatás keresztmetszeti, feltáró jellege korlátozza az ok-okozati összefüggések feltárását, például nem dönthető el egyértelműen, hogy a digitális eszközök étkezés közbeni használata okozza-e a gyermek figyelmi nehézségeit a bölcsődében, vagy éppen a figyelem fenntartásának nehézsége vezet ahhoz, hogy a szülők otthon képernyővel kötik le a gyermeket az étkezés során (Wang & Cheng, 2020). A feltáró jelleg és a nem reprezentatív mintavétel miatt az eredmények nem általánosíthatóak a teljes hazai bölcsődés korosztályra (Majoros, 2004). A szülői kérdőívek eredményeit befolyásolhatja, hogy a szülők nem mindig pontosan emlékeznek vissza a gyermekük digitális eszközhasználatára, valamint hajlamosak lehetnek a válaszokat a társadalmi elvárásoknak megfelelően alakítani. Ezek a jelenségek – a retrospektív torzítás és a társas

megfelelési igény – a keresztmetszeti önbevallásos módszerek természetes korlátai (Setia, 2016).

A kutatás során gyűjtött szociodemográfiai adatok – szülői iskolai végzettség és a testvérek száma – befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg a digitális eszközhasználat szabályozásában. Mivel jelen kutatás nem vállalkozott ezen összefüggések statisztikai elemzésére, e tényezők részletes vizsgálata további kutatások irányát jelölheti ki.

Jelen kutatásban nem vizsgáltuk, így további releváns kutatási irányt jelenthet a szülői nézetek differenciáltabb vizsgálata, különös tekintettel az anyák és apák attitűdjeinek összehasonlítása a kisgyermekkorai digitális eszközhasználat vonatkozásában. Érdeemes lenne feltárni, hogy a két szülői szerep között milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a digitális eszközhasználat megítélésében, a szabályozási stratégiákban.

A szülői kérdőívek és a kisgyermeknevelői fókuszcsoportos interjúk eredményei konzisztensen jelzik a digitális eszközhasználat korai megjelenését és alapvetően passzív, képernyőalapú jellegét, amely többnyire felnőtt jelenléthez kötött. Ugyanakkor a kisgyermeknevelői tapasztalatok arra utalnak, hogy a szülői önbeszámolókhöz képest a mindennapi gyakorlatban az eszközhasználat kevésbé szabályozott és nagyobb mértékű lehet.

Miközben a szülők többsége tudatos szabályozási stratégiákat alkalmaz (pl. időkorlát, tartalomszűrés, közös használat), attitűdjeik a hasznosság és a károság megítélésében jelentősen megoszlanak, és gyakran aggodalommal terheltek. A témában való tájékozódás ellenére a szabályozás a mindennapi gyakorlatban sok esetben szituatív és rugalmas, nem minden esetben következetesen érvényesül. A kisgyermeknevelői beszámolók tovább árnyalják ezt a képet: egyrészt megerősítik a szélsőséges szülői attitűdök jelenlétét (teljes tiltás vs. kevésbé kontrollált használat), másrészt rámutatnak arra, hogy a digitális eszközök gyakran problémamegoldó funkciót töltenek be a családok életében. Az, hogy a kisgyermeknevelők ritkán találkoznak világosan megfogalmazott és következetesen alkalmazott szabályrendszerekkel, arra utalhat, hogy a szabályozás jelenléte ellenére annak keretei sok esetben nem tudatosan kialakítottak és nem világosan megfogalmazottak, hanem inkább implicit módon működnek. A szabályok hiánya vagy esetlegessége mögött nemcsak információhiány, hanem a társadalmi normák alakuló jellege, valamint a szülők saját digitális eszközhasználatával kapcsolatos reflexió hiánya is állhat. A kisgyermeknevelők szerepe kulcsfontosságú lehet abban, hogy közvetítőként hozzájáruljanak a tudatosabb digitális nevelési gyakorlat elterjedéséhez.

A szülők a digitális eszközhasználatához elsősorban mindennapi működést támogató nevelési célokat társítanak, mint a gyermek figyelmének leköltése, megnyugtató vagy a családi tevékenységek gördülékenyebbé tétele. Bár megjelennek szórakoztató, közös élményeket nyújtó és kisebb arányban fejlesztő célok is, ahogy azt már említettük a digitális eszközhasználat valójában rugalmas, helyzetfüggő és gyakran a család aktuális szükségleteihez

igazodó jelenség, melyben a gyakorlati megfontolások meghatározó szerepet kapnak. A kisgyermeknevelők észrevételei is alátámasztják a szülői kérdőívekből nyert megállapításainkat: az eszközhasználat gyakran olyan, a szülő–gyermek interakció szempontjából fontos helyzetekben jelenik meg (öltözködés, elválás, újratalálkozás), ahol a gyermek számára kiemelten fontos lenne a szülői jelenlét és érzelmi támogatás.

Az eredmények alapján a szülők a digitális eszközhasználathoz egyrészt számos pozitív fejlődési hatást tulajdonítanak – különösen a kognitív, nyelvi és bizonyos szociális készségek terén –, másrészt negatív hatásokról is beszámolnak. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy jelen írásban ismertetett megállapítások elsősorban szülői és kisgyermeknevelői percepciókon alapulnak, így nem teszik lehetővé oksági összefüggések azonosítását. Különösen a pozitív, fejlesztő hatások esetében nem eldönthető, hogy a megfigyelt változások a digitális eszközhasználat következményei, vagy inkább egybeesik a gyermeknél amúgy is bekövetkező érési folyamattal. Ezzel szemben a viselkedéses és érzelmi reakciók – különösen a képernyőhasználat megszakítását követően – közvetlenebb összefüggést mutathatnak a digitális eszközhasználattal, amit a szülői és kisgyermeknevelői beszámolók közötti konzisztencia is alátámaszt.

A kisgyermeknevelők beszámolója arra utalnak, hogy a szülők nem csupán döntéseket hoznak az eszközhasználattal kapcsolatban, hanem ezeket a döntéseket érzelmileg is erősen megélik. A büntudat, a szégyen vagy az elbizonytalanodás is megjelenik. Ugyanakkor a kisgyermeknevelők narratívájában megjelennek olyan szülői elképzelések is, amelyek az eszközök tanulási lehetőségeire építenek. Ezekben az esetekben az eszközhasználat céltudatos, és a szülők az eszközt a fejlődés támogatásának eszközeként értelmezik. Összességében az eredmények azt is sugallják, hogy a digitális eszközhasználat során a szülők ezen keresztül saját kompetenciájukat, felelősségüket és „jó szülővé” válásukat is értelmezik. Ennek fényében különösen fontos lehet olyan szakmai támogatás a kisgyermeknevelők részéről, amely teret ad a szülői dilemmák megosztásának, és segíti a büntudat csökkentését, valamint a reflektív, tudatosan alakított eszközhasználati gyakorlat kialakítását.

Az eredményeink alapján a gyakori, passzív képernyőhasználat összefüggésbe hozható a játék és az étkezés területén megfigyelhető sajátosságokkal. A kisgyermeknevelők tapasztalatai szerint a sok digitális tartalmat fogyasztó gyermekek nehezebben merülnek el az önálló, kreatív játékban, gyakrabban igényelnek külső ingereket, és figyelmük könnyebben elterelődik. Hasonló mintázatok jelennek meg az étkezési helyzetekben is: azok a gyermekek, akik otthon képernyőhöz kötötten étkeznek, a bölcsődében nehezebben tudják fenntartani figyelmüket, gyakrabban keresnek plusz ingereket. Ez az eredmény összhangban áll nemzetközi szakirodalmakkal, amelyek szerint a tartós, passzív képernyőhasználat csökkentheti a kisgyermek figyelmének fenntartását és önszabályozó képességét, valamint háttérbe szoríthatja a szabad játékot vagy a közös étkezést, amelyek a gyermek fejlődése szempontjából

kulcsfontosságúak (McArthur, Tough, & Madigan, 2022; Dy et al., 2023). Ugyanakkor az eredményeink azt is jelzik, hogy a strukturált, kiszámítható keretek között működő bölcsődei környezet képes ellensúlyozni ezeket a hatásokat.

A kisgyermeknevelők digitális eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei két irányt tükröznek. Egyrészt megjelenik egy zéró használatot támogató álláspont, amely elsősorban a korai idegrendszeri fejlődés védelmére és a személyes interakciók elsődlegességére helyezi a hangsúlyt, másrészt kirajzolódik egy másik megközelítés: a digitális eszközök elkerülhetetlenségét elfogadva a tudatos, korlátozott és szülői jelenléttel kísért használat. Mindkét álláspont közös elemei ugyanakkor a kisgyermekkorai közvetlen tapasztalatszerzés, a szabad játék és a személyes kapcsolatok kiemelt jelentőségének hangsúlyozása.

Az eredményeink arra világítanak rá, hogy a kisgyermeknevelők reflektálnak saját szakmai szerepük határaitra a digitális eszközhasználat kérdésében. A visszafogott, tapintatos kommunikáció hangsúlyozása arra utal, hogy a családi autonómia tiszteletben tartása elsődleges szempont, és a pedagógusok inkább partneri, semmint irányító szerepben tekintenek magukra. Ez az eredmény az intézmény- és bölcsődevezetés számára is kiemelt jelentőségű: feladatuk lehet, hogy erősítsék a kisgyermeknevelők tudatos szakmai szerepét a digitális eszközhasználat hatásainak közvetítésében, és erősítsék bennük azt, hogy ezt a feladatot megfelelő keretek között vállalják. Tehát a kisgyermeknevelők szerepe kettős: miközben óvatosan kerülnek a családi döntések közvetlen befolyásolását, kulcsfontosságú feladatuk van a digitális eszközhasználat hatásainak közvetítésében és a szülők reflektív gondolkodásának támogatásában.

A kutatás eredményei megerősítik, hogy a bölcsődés korú gyermekek digitális eszközhasználatára összetett jelenség, amelyet nem csupán a képernyő előtt töltött idő mennyisége, hanem a használat kontextusa, a szülői jelenlét és a digitális tartalom jellege is meghatároz. Ez összhangban áll az itt bemutatott nemzetközi irányelvekkel és nemzetközi szakirodalmak megállapításaival, amelyek szerint a digitális eszközhasználat hatásainak értelmezésében a minőségi tényezők kiemelt szerepet játszanak (World Health Organization, 2019; AAP Council on Communications and Media, 2016; Morawska et al., 2023; Radesky et al., 2020, 2022; UNICEF, 2025).

## Konklúzió

Már nem csupán eszközök, melyeket előveszünk egy-egy konkrét feladat kapcsán, hanem „társunkká” váltak. Jelenlétük hatással van a figyelmünkre, önkéntelenül szabályozzuk általuk az idegrendszerünket, folyamatos jelenlétük alakítja a belső világunkat. A felnőttek többsége – különböző mértékben és módon – de „függ” – tág értelemben véve – az eszközeitől. A szülői szerep, a szülőség terepe sem tud maradéktalanul mentesülni a hatásoktól.

Sok felnőtt is a digitális tartalmak révén nyugszik meg, tereli el a figyelmét vagy egyszerűen kénytelen figyelmet fordítani arra, hogy mi van a képernyőjén. Az interjúkból kiderül, hogy ennek a szinte állandó, olykor kényszerű digitális jelenlétnek egyik következménye lehet, hogy a szülői reakciók gyakran maguk is közvetett módon digitális szabályozáshoz kötődnek – például, amikor a gyermek feszültségét is digitális tartalommal próbálják oldani. A gyermekek nemcsak a szülő viselkedését modellezik, hanem azt a mintát is megismerik, hogy a digitális eszköz a megnyugvás vagy a szabályozás forrása. Fontos a digitális eszközök használata közben létrejövő figyelemmegosztásra, vagy töredezettségre is gondolnunk a szülői jelenlét kapcsán. A kisgyermeknevelők elmondják, hogy tapasztalatuk szerint a szülők próbálnak jelen lenni párhuzamosan a gyermek számára és közben kezelni a folyton áradó digitális impulzusokat. Ez azt eredményezheti, hogy a gyermek időről-időre csak részlegesen tapasztalhatja meg a szülő jelenlétét, ami hosszú távon hatással lehet akár a kapcsolatra, vagy/és az önszabályozás fejlődésére.

Az eredmények összességében arra irányítják a figyelmet, hogy a bölcsőde sajátos, digitális ingerektől mentes közege kiemelt jelentőséggel bír a kisgyermek fejlődése szempontjából, valamint hogy a kisgyermeknevelők pedagógiai szerepvállalása kulcsfontosságú a szülők szemléletformálásában és támogatásában a digitális eszközhasználattal kapcsolatban.

A bölcsőde, mint digitális eszközöktől mentes környezet a digitális ingerek teljes kizárásával olyan hatást gyakorol a gyermekekre, ahol megnyugodhat az idegrendszer, kiegyensúlyozottabbá válhat a kisgyermek és a szülők számára is érezhetővé válik, hogy a gyermekek digitális eszközök nélkül is jól érzik magukat. A kisgyermek olyan környezetet tapasztalhatnak meg, ahol a figyelem, a kapcsolódás, a gondozás személyes jelenlétben, testi kontaktuson és közös élményeken alapul. A bölcsőde egy szünetet jelent, kikapcsolást (kikapcsolódást) biztosít a digitális térből. Olyan alternatív tapasztalatokat biztosít a gyermekek számára, ahol a kapcsolódás, a játék, a szabályozás eszközök nélkül történik. A gyermekek számára itt lehetőség nyílik megtapasztalni a felnőttek osztatlan figyelmét és a felnőtteket digitális eszközhasználat nélkül. A kisgyermeknevelők elmondják, hogy a kisgyermek élvezik és keresik az analóg történeteket: a valódi tárgyak felfedezését, a mesélt mesét, a testi jelenlétet, a figyelmet és a kapcsolódást. Úgy tűnik nem „digitális lényként” születünk, hanem kapcsolatra hangoltan. A gyermekek szükséglete még mindig a valós, élő, emberi interakció.

A kisgyermeknevelőknek lehetősége van a szülőket támogatni abban, hogy reflektíven gondolkodhassanak a család digitális szokásairól. Felhívhatják a figyelmet arra, hogy a digitális eszközök nem csupán „semleges” tárgyak, hanem a gyermek fejlődését alapvetően befolyásoló tényezők. Az a tapasztalatunk a kisgyermeknevelőkkel való beszélgetés nyomán, hogy a digitális eszközhasználat kérdése a bölcsődés korú gyermekek esetében már nem csupán azt jelenti, hogy mit, mikor és mennyit fogyasszanak a digitális tartalmakból. A hangsúly egyre inkább arra a szülői jelenlétre tevődik át,

amely a digitális térrel átszőtt mindennapokban formálódik. A szülő eszközhasználati szokásai, a digitális térben való „benne élése”, úgy tűnik, közvetlenül befolyásolja a gyermek számára érzékelhető szülői jelenlét minőségét. A jövőbeni szülőkkel való gondolkodás fókuszában a saját digitális szokások, a jelenlét és a figyelem kérdései lehetnek.

## Irodalom

- AAP Council on Communications and Media. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Barr, R., & Linebarger, D. (2017). *Media exposure during infancy and early childhood*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2>
- Bethesda Gyermekkorház (2024). *Képernyő helyett kapcsolatot! 30+8 ötlet 0–4 éves korú gyermekek szüleinek az offline gyermekkorhoz*. [https://www.bethesda.hu/wp-content/uploads/2025/08/kepernyo\\_helyett\\_kapcsolat.pdf](https://www.bethesda.hu/wp-content/uploads/2025/08/kepernyo_helyett_kapcsolat.pdf) (2025. 08. 12.)
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Canadian Paediatric Society. (2019). Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 24(5), 321–334. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz095>
- Dy, A. B. C., Dy, A. B. C., & Santos, S. K. (2023). Measuring effects of screen time on the development of children in the Philippines: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 23, 1261. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16188-4>
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* (7th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315778006>
- Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–377. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.
- Király, G., Dén-Nagy I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 5(2), 95–104. Corvinus kutatások. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1895/> (2025. 08. 12.)
- Klenke, K. (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership*. Emerald Group.
- Koscsóné Kolkopf, J., & Kiss, H. (2020). „Digitális Honfoglalás” avagy 0–3 évesek a digitális világban: A 0–3 éves gyermekek otthoni okoseszköz-használata Józsefvárosban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 202–218. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218>
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3rd ed.). Sage Publications.

- Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3, 92–108.
- Lisztkai-Peres, K., & Konok, V. (2022). A digitális bennszülöttek nyomában. Bemutatkozik az ELTE Alfa Generáció Labor. *Anyanyelv-pedagógia* 15(4), 153–157. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.10>
- Majoros P. (2004). *A kutatómódszertan alapjai*. Perfekt Kiadó.
- McArthur, B. A., Tough, S., & Madigan, S. (2022). Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatric Research*, 91(6), 1616–1621. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01572-w>
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.01.02>
- Mitev, A. (2015). Grounded Theory. In Horváth, D. & Mitev, A., *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 85–126). Alinea Kiadó. <https://moderniskola.hu/2019/02/digitalis-honfoglalas-es-enekszo-a-bolcsodeben/> (2025. 09. 22.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018). *A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai*. [https://nmhh.hu/cikk/195598/A\\_harom\\_even\\_aluli\\_gyermekek\\_mediahasznalati\\_szokasai](https://nmhh.hu/cikk/195598/A_harom_even_aluli_gyermekek_mediahasznalati_szokasai) (2025. 08. 12.)
- Radesky, J. S., Reid Chassiakos, J., Ameenuddin, N., Navsaria, D., & Council on Communication and Media (2020). Digital media and early childhood. *Pediatrics*. 146 (1):e20193518. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1681>
- Radesky, J. S., et al. (2022). Video-Sharing Platform Viewing Among Preschool-Aged Children: Differences by Child Characteristics and Contextual Factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2(4), 230–236. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0235>
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 2, 26–36. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2>
- Setia, M. S. (2016). Methodology Series Module 3: Cross-sectional Studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), 261–264. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- UNICEF. (2025). *Childhood in a Digital World: Understanding the impacts of digital experiences on young children*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Vicsek, L. (2004). *Kvalitatív kutatómódszertan a társadalomtudományokban*. Osiris Kiadó.
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional Studies: Strengths, Weaknesses and Recommendations. *Chest Journal*, 158, S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- WHO (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. <https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more> (2025. 08. 12.)

---

## What do adults see? – Parents and early childhood educators’ experiences of digital device use by children up to three years old

The spread of digital technology is one of the most significant social processes of our time, with its impact already observable in the infant and toddler age group. Our practical experiences, which served as the starting point for this research, highlighted that digital device use among children aged up to three is an increasingly urgent, complex, and multifaceted phenomenon that requires professional and societal attention. The aim of this research was to explore parents’ experiences, views and attitudes to the use of digital devices by children attending Újbudai Bölcsődei Intézmények, as well as the professional experiences and insights of early childhood educators regarding the use of digital devices by children attending our nurseries. The study was based on a mixed methodological approach: a questionnaire survey was conducted among parents, while focus group interviews were conducted among early childhood educators. The research employed a mixed-methods approach: a questionnaire survey was conducted among parents, while focus group interviews were held with early childhood educators. The analysis was carried out within the methodological framework of Grounded Theory, following Glaser’s (1992) coding logic, using Atlas.ti software. Our analysis does not seek to compare the views of the two groups—parents and early childhood educators—but rather to provide a more nuanced understanding of the forms of digital device use in early childhood (ages 0–3), the underlying parental and professional attitudes, and the challenges and dilemmas that arise in everyday practice. Our results show that digital device use among nursery-aged children begins at a very early age, primarily in the form of passive content consumption, and is mostly associated with screen-based visual experiences. Our findings highlight the complex and ambivalent perceptions of early childhood digital device use and the importance of conscious, parentally controlled use. Our research may contribute to a deeper understanding of early childhood digital device use and so enrich professional discourse.

### Keywords:

digital device use by nursery-aged children, parental attitudes, professional experience of early childhood educators, grounded theory, qualitative content analysis

# Tanulmányok



# A hagyományos kínai és japán tudásátadásról mint az archaikus tanítás utolsó képviselőjéről


*Dúzs Miklós<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

A tanulmány nevelésfilozófiai, hermeneutikai szemszögből mutatja be a hagyományos kelet-ázsiai meritokratikus társadalmak archaikus tudásátadási koncepciójának alapvető jellemzőit, melyek őrzik a történelem régebbi időszakaiban világszerte általánosnak mondható oktatási-nevelési alapállás motívumait. Ennek oktatásfilozófiája szorosan kapcsolódik és eredeztethető is a régió „vallásaiból” és az ebből fakadó emberképből. Vagyis abból, hogy mit gondoltak az emberről, az élet értelméről, a létezés körforgásáról. Pontos elképzelésük volt arról, hogy mivé szeretnék alakítani, neveléssel, tanítással a rendszerbe belépő kezdőket. Ehhez alakították ki a tudásátadás metódusát, melyet szigorú következetességgel tartottak be. A rendszer mester-tanítvány dualitásra épült. Szigorú hierarchiára, mely nem volt áthágható. Mindazonáltal ez a hierarchia a szeretetre, a mester és a „tananyag” tiszteletére, a felelősségvállalásra épült. Amennyiben bármelyik sérült, vagy súlyos etikai vétség merült fel, a tudásátadás időlegesen, vagy végleg megszakadt. A kutatás módszere filológiai, vallásfilozófiai, oktatásfilozófiai és empirikus információk komparatistikai feldolgozását alkalmazza. A kutatás eredményessége pusztán elméleti síkon detektálható, mivel a posztmodern kései kapitalizmus globalizált világában ezek az archaikus oktatási struktúrák, csak néhány specifikus területen és ott sem maradéktalanul alkalmazhatók. A kutatás eredményessége abban a reményben foglalható össze, hogy esetleg néhányan szembehelyezkednek, korunkat alapvetően meghatározó spektakuláris világ diktálta bürokratikus, pusztán a végzettség meglétét igazoló dokumentum(ok) megszerzésére koncentráló oktatási gyakorlatával.

## Kulcsszavak:

tudásátadás, mester, tanítvány, módszerek, tökéletesedés

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék; [duzs.miklos@tok.elte.hu](mailto:duzs.miklos@tok.elte.hu); 

„Ha egy tanítvány készen áll, a tanító megjelenik.  
Ha a tanítvány valóban készen áll, a tanító már nem szükséges.”

## Bevezetés

A címben szereplő Kína és Japán mint a legmeghatározóbb területek lettek megemlítve, de a tanulmányban kifejtett metódus egész Kelet-Ázsiában elterjedt. A tudásátadás szó használata sem véletlen. Szándékosan nem a tanítás szerepel benne, ugyanis a hagyományos kelet-ázsiai felfogás szerint senkinek semmit sem lehet megtanítani. (Meggjegyezzük: Polányi Mihály személyes tudásról szóló filozófiai koncepciója – és ugyanezzel a címmel megjelent kötetei – ezzel azonosnak tekinthető „világot” tárnak elénk, hiszen az egyszerűnek látszó kerékpárhasználat elsajátítása sem tanítható meg az arra vállalkozó embernek explicit módon. Csupán megmutatni tudja az eszközt használni tudó ember a másoknak, ő hogyan valósítja ezt meg. Azonban magát a folyamatot, vagyis a biztonságos egyensúlyozást és a kerékpárhasználatát maga a vállalkozó szellemű delikvens képes megvalósítani és *elsajátítani*.) (Polányi, 2022) Pusztán annyit tehetünk, hogy amennyiben még nincsen meg, akkor felkeltjük az érdeklődést valami iránt és segítünk neki abban, hogy saját erőfeszítése által, a mester irányítása alatt elsajátítsa a szükséges tudásanyagot, gyakorlatot szerezzen a tárgykörben, és a folyamat végén maga is mesterré váljon. Ennek személyes munkának kell lennie:

„Az igazságot sohasem kapjuk valaki mástól. Mindenki saját maga által nyeri el azt. KATSU...!<sup>2</sup> (Han San, 1997, p. 9)

Ezt erősíti meg Ueshiba Morihei<sup>3</sup>, az Aikidó megalapítója, aki hangsúlyozta a vibráló és örömteli módon történő edzés fontosságát. Úgy vélte, hogy az oktató csak a tanítás kis részét tudja átadni, a tanítványoknak szorgalmas gyakorlással kell tapasztalatot szerezniük. Hangsúlyozta a karakter fejlesztését az edzésen keresztül. (Stevens, 1998)

Ugyanakkor a könnyebb érthetőség kedvéért néha a tanítás szó is előfordul. A tanulmányban bemutatott módszerek, az a metódus, amivel a *tudásátadási* folyamat zajlik, független az átadandó tudás tárgyától, így a hagyományos kelet-ázsiai világ alapfelfogását jelenti. Minden kétséget kizáróan megállapítható, hogy eltekintve néhány, például csak az ázsiai termelési módra jellemző szociokulturális, filozófiai, vallási sajátosságtól, a tárgyalt alapállás az egész archaikus<sup>4</sup> világra egykor jellemző volt. Felmerülhet a kérdés, hogy miért pont Kelet-Ázsiában (eltekintve néhány természeti néptől) maradtak meg ennek az archaikus metódusnak az elemei. Továbbá érdekes eredményre vezet az is, ha megvizsgáljuk, miért tűnt el napjainkra szinte

<sup>2</sup> Tettó Giko (1294–1369)

<sup>3</sup> A japán, kínai, szanszkrit írásjegyek közlése a fordításokból adódó félreértések elkerülése érdekében történt. A tanulmány végén a függelékben lettek kigyűjtve.

<sup>4</sup> Az archaikus szó ebben a tanulmányban pusztán azt jelenti, hogy: régi, hagyományos, vagyis a kapitalizmus és a globalizáció előtti.

maradéktaianul ez az alapállás világszerte és miért szinte csak a kelet-ázsiai régióban fedezhetők fel nyomai. Jelen tanulmány a filozófiai, kultúrtörténeti analízis mintáját követve íródott.

Mindenekelőtt definiálni szükséges a tudás fogalmát. A tudásátadás nem pusztán információátadás. A tudás egyfajta igazság, valamiféle bizonyosság a valóságot illetően. Ezt a valóságképet az optimális túlélésre törekvés miatt tényeknek, releváns adatoknak kell megalapozniuk. A tudás felhasználási területe a létezés egésze, természetesen ide értendő a különböző szakterületek, művészeti ágak speciális tudásanyaga is. Az elvont filozófiai, metafizikai tudáson kívül két gyakorlati területet lehet megemlíteni: a létfenntartás területét, mely magába foglalja az élelmezéshez, a munkához, az életvédelemhez, a lakhatáshoz szükséges tudást. A fajfenntartáshoz szükséges tudás, mely tartalmazza a párválasztáshoz, az utódláshoz, gyermekneveléshez stb. szükséges képességeket. A tudás felhasználási területe valójában a létezés egésze. Ettől a tudástól függ, hogy bizonyos életterületen és bizonyos időszakban, milyen sikeresen, hatékonyan tudunk túlélni. Minden tudás alapja egyfajta világgép, mely minden tudás struktúráját, eredetét alapvetően határozza meg, valójában minden a létfelfogásból ered, hiszen úgy viszonyulunk az élet különböző területeihez, ahogyan a létezést meghatározzuk. (Dúzs, 2019, p. 69) Tehát mit gondolunk az életről, a halálról, mit tartunk az élet céljának illetve értelmének. Milyen az értékrendünk, az etikai alapállásunk, milyen fontossági (értékalapú) sorrendünk van. Mit tartunk az emberről, mi az ember, mi dolga van a világban. Milyen viszonyunk van egymáshoz és a többi élőlényhez, a környezetünkhöz. Az ezekről megszerzett, befogadott tudást (hogy ne kelljen minden egyes embernek újra felfedeznie ezeket az információkat) adja tovább minden kultúra. Ennek a tudásátadásnak a nonformális terepe a társadalom, a család, egyéb közösségek. Formális terepe az iskola és ezalatt mindenféle iskolát kell érteni (Sosnoski, 1996).

Vizsgálódásunk terepe az archaikus tudásátadás és annak szerkezete és területei. Esetünkben ez nem mindig jelent szervezett iskolai oktatást, helyszíne lehetett a családi ház, vagy egy mester otthona is.

### **Történelmi, kulturális előzmények – párhuzamok**

A gondolatmenet indításaként álljon itt Konfuciusz örökérvényű megállapítása, melyet Csan-ju nevű tanítványával folytatott dialógusában tett: „Milyen sűrűn lakott ez a föld! Ha már ilyen sokan vannak, mivé lehet tenni őket? Jómódúvá. És ha már jómódúak? Műveltté.” (Hamvas, 1943, p. 67)<sup>5</sup> Cáfolatlanul igaz állítás. Hiszen a szegény ember, vagy akit háború sújt, nem tud a műveltséggel, a kultúrával, a művészetekkel foglalkozni, nincs viszonya

<sup>5</sup> Konfuciusz idézeteit Tőkei Ferenc, vagy Hamvas Béla fordításában közöltük, attól függően, melyik illusztrálja hívebben a mondanivalót. Ez a kínai írásjelek szó szerinti és művészi fordításából eredő különbség miatt indokolt.

velük, primer túlélési gondjai vannak, ahogyan Cicero is megemlítette.<sup>6</sup> A jómód viszont egy másik létállapot, ahol kinyílik a világra, a tudásra az illető szeme. Jó példa erre a preszókratikus filozófia indulása a jómódú ion görög kereskedővárosokban, például Milétosban. Továbbá nézhetjük akár napjaink oktatását is, ahol kétségkívül megfigyelhető a fennálló különbség a mélyszegénységben élők és a közép-, illetve a felső középosztály gyermekeinek tanulmányi eredményei és műveltsége között. (Igaz a jelenlegi, a piacgazdasági berendezkedésből is adódó homogenizálódó, globalizált világban egyre kevésbé tűnik értelmesnek társadalmi osztályokról beszélni, a magunk részéről azonban a könnyebb érthetőség kedvéért továbbra is használjuk ezeket a terminusokat). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy szegény tanítványból nem lehetett mester, hanem inkább azt, hogy a megfelelő kulturális milió akkor alakulhatott ki, ha stabilitás és viszonylagos jómód jellemezte az államot.

Az ősidőkből származó tudásátadási módszer eredete homályba vész. Az archeológusok úgy vélik, hogy már a neolitikumban felfedezhetők a nyomai. A rokon kapcsolatokra, a családra épül, ahol a szülők, az idősebb, közeli rokonok tanították a gyermekeket. Ebből következik a tanítás hierarchikus szerkezete, hiszen az apának feltétlen tekintélye volt a gyermek előtt. A gyermek, illetve a tanítvány feltétlen bizalommal volt a szülő iránt, ami nagymértékben segítette elő az átadandó tudás elfogadását, elsajátítását. A közösség egyre nagyobb számú taggal rendelkezett, majd a későbbi letelepült életmód, az állattenyésztés, földművelés már nem csak a kis családi közösségre alapult. Egy korai városállamban heterogén közösség lakott és dolgozott. Különböző nyelveket beszéltek, más etnikumú, más bőrszínű lakosai is lehettek. Ebből következett, hogy a családfő tanítói szerepének bizonyos részei áttevődtek egy, nem a családhoz tartozó alkalmas személyre, hiszen már egy nagyobb közösségből voltak érdeklődők, és a specializáció miatt kialakultak szakmák és speciális tudásterületek. A legjobb harcos, a legjobb írnok, a legjobb gondolkodó feladatainak ellátása mellett, átvéve a családfő feladatát tanította a fiatalokat is, kinevelve saját utánpótlását is egyben. Megfigyelhető, hogy ez a minta maradt nagyon sokáig az uralkodó tanítási szerkezet. Nyomai napjainkban is megtalálhatók Kelet-Ázsiában. Japánban a legutóbbi időkig így működött nem csak a tanítás, de még a kapitalista vállalati szféra is. A vállalat egyben egy kiterjedt családot is jelentett. A vezető, illetve a vezetés töltötte be a családfő szerepét, paternális viszonyok uralkodtak. (Benedict & Mori, 2006)

Konfuciusz munkássága nyomán alakult ki a hagyományos kínai családmodell, mely struktúra az ősök tiszteletét, a család hírnevének növelését tartotta szem előtt. A rendszer hierarchikus, így minden szint engedelmességgel

---

<sup>6</sup> A Cicerótól származó klasszikus szállóige szerint „inter arma silent musae”, azaz „háborúban hallgatnak a múzsák” (a latin „inter arma silent leges”, azaz „fegyverek közt hallgatnak a törvények” mondásból eredő) idézet azt jelenti, hogy a harcokban, háborúk idején a művészet és a kultúra háttérbe szorul, mert a fegyver az erőszakra és a konfliktusra összpontosul.

tartozik a fölötté lévőknek. A piramis csúcsán pedig az uralkodó foglal helyet. Ezt a szerkezetet modellezte kicsiben a társadalom, a család, ahol a családfő áll a ranglétra legfelső fokán. Ennek a szerkezeti rendnek az ismerete és betartása mellett, egy kínai család összetartója és működtetője a kötelességtudat. Jól tudja ezt a gyerek, aki emiatt fog jobban tanulni, a huszoneves pedig ugyanezért kezd el párt keresni magának, hogy családot alapíthasson.

„A fiatal ember otthon tisztelje a szüleit, házon kívül tisztelje az idősebbeket, de legyen figyelmes és szavahihető, szeresse a sokaságot, de bizalmas viszonyban legyen az emberségekkel. Ha így cselekszik, és még marad ereje, akkor azt tudományokra és elméjének ékesítésére fordíthatja.” (Tőkei, 2001, p. 13)

Arra a kérdésre, hogy miért éppen a kelet-ázsiai régióban maradt meg legtovább ez a metódus, talán az lehet a válasz, hogy itt, szemben az euro-atlanti világot jellemző versenyszemlélettel, Konfuciusz szerint (23. mondás) a legfontosabb életszervező elv a kölcsönösség. „Ce-kung megkérdezte mondván: „Van-e olyan egyetlen szó, amelyet az ember egész életében követhet?” A mester így felelt: „Hát nem ilyen szó a kölcsönösség?” Amit magadnak nem kívánsz, azt ne tedd az embereknek.” (Tőkei, 2001, p. 8) (Több mint érdekesség, hogy az úgynevezett nyugati kultúrkörben a legtöbbet idézett filozófus e tárgy körben Immanuel Kant, akinek kategorikus imperatívusza majdnem szó szerint megegyezik a kínai mester szavaival és annak üzeneteivel.) Tehát a konfuciuszi életfelfogás támogatta azt a szemléletet, ami a másik ember jobbításáért érzett felelősséget is magába foglalta. Ez pedig kizárta a látszat tanítás lehetőségét.

### A módszer oktatásfilozófiai alapjai

A módszer egyik legfontosabb eleme a tanítvány motiváltsága. Enélkül nem létezhet valódi tudásátadás. Optimális esetben ez a tanítvány önálló, szilárd belső elhatározásából fakad, de sokszor előfordult, hogy az apa íratta be valamilyen iskolába és később az oktatási folyamat során alakult ki az elkötelezettség. Hogyha az érdemi tanítás elkezdéséig nem tapasztalta a mester a tanítvány elkötelezettségét, elemi erejű érdeklődését, akkor elbocsájtotta a tanulót. Tette ezt akkor is, ha tetemes összeget fizettek a tanításért. Tehát nem kizárólag a pénz számított! Alapelveként kezelték azt az evidenciát, hogy a tanítás nem jár; azt ki kell érdemelni. Nagyon sok esetben a *felvételnél* a mester felmérte a tanítvány szellemi, mentális állapotát is, és hogyha nem találta alkalmasnak az általa képviselt tudás *elsajátítására*, a tandíj elvesztése ellenére is lemondott az illetőről. Természetesen akadtak konformista kivételek, de ez a tanulmány az uralkodó tendenciákra koncentrálni.

Kelet-Ázsiában úgy gondolták, nagyon helyesen, hogy nem mindenki alkalmas mindenre. Racionális és praktikus rendszer volt, nem akart a mester rengeteg időt és fáradságot pazarolni egy alapvetően alkalmatlan tanítványra. Persze lehet, hogy más területen sikeresen lehetett képezni, és ezt többnyire

<sup>7</sup> A su 恕 fordítható empátiának is.

közölte is a tanítvánnyal, vagy ha fiatal volt, akkor a szülővel. A szülők ezt az eltanácsolást, tisztelve a mester szakértelmét, emberismeretét, többnyire elfogadták. Továbbá eltanácsolással járt az is, ha a tanítvány etikai vétséget követett el, például csalt a tanulási folyamatban. Erről számol be saját példájával illusztrálva Eugen Herrigel (1981) professzor. Leírja, hogy midőn Japánban tanított az 1920-as években, szeretett volna valamilyen autentikus japán művészetet tanulni és a Zen íjászatra a kyúdóra esett a választása. Éppen a közelben volt található Awa Kenzo kora egyik leghíresebb mesterének iskolája. Awa a kjúdót olyan módon tanította, amelyet egyesek misztikus vallásnak tekintettek, és amelyet daisadókjó neveztek. Ez egy olyan megközelítése volt, amely nagy hangsúlyt fektetett a spirituális aspektusra, és eltért az akkori *fösodort* jellemző gyakorlatától. Eleve, csak japán származású titkárnak hosszas kérése után fogadta el tanítványának a mester. Azt mondta, hogy rossz tapasztalatai vannak az európaiakkal kapcsolatban. Tapasztalati ez esetben is beigazolódtak. A professzor hónapokig csak az állásokat, a testtartást és az íj mozgását tanulta és még egyetlen lövést sem adott le. (Még így is, európai mivoltát figyelembe véve sokkal gyorsabban haladt). Azután fél év után megengedte a mester, hogy egy kb. három méterre lévő szalmakötegbe lőjön. Itt a nyílvevő tudattalan elengedését tanulta, de nem ment neki, így egy jelentéktelen csaláshoz folyamodott, amit persze a mester azonnal észrevett.... Nem szólt neki, hanem hátat fordított és ez után nem állt szóba vele. A szenpai a segédtanító közölte a professzorral, hogy a mester nem tanítja többé. Újabb hónapokig tartó kérés után vette vissza, mert tudta, hogy az idegenek nem értik a becsület mibenlétét. Ekkor megmutatta neki, miért volt fontos megtanulni azt, amiben csalt. A professzor nem becstelensége miatt csalt, hanem az európaiakban mélyen meglévő haladási vágy miatt, mert meg akarta oldani mindenáron. Azonban az archaikus oktatásban és a kelet-ázsiai szemléletben, a buddhizmusból eredően az őszinteség áthághatatlan alap, amint azt Benedict példával illusztrálja idézve Daisetz Teitaró Suzukit (Benedict, 2006, p. 166):

„Szerzetes: Azt értem, hogy amikor egy oroszlan megragadja ellenfelét, legyen az egy mezei nyúl vagy egy elefánt, minden esetben erejét felhasználja. Mondd meg kérlek, mi az az erő?

Mester: Az őszinteség ereje (szó szerint a nemcsalás ereje). Az őszinteség, vagyis a nemcsalás azt jelenti, hogy 'egész lényét kifejti', zen kifejezéssel élve 'működésben az egész test' ...ahol semmit sem tartalékolnak, semmit sem lepleznek, semmi sem megy kárba. Amikor valaki így él, azt mondják róla, hogy aranyörényű oroszlan; ő a férfiaság, az őszinteség, a teljes odaadás szimbóluma, isteni ember.”<sup>8</sup> Vagy, ahogy Konfuciusz tömören megfogalmazta: „Nem értem, hogyan is lehetne valamire való az olyan ember, aki nem szavahihető.” (Tókei, 2001, II/20)

<sup>8</sup> Helyesebben a konfuciuszi „nemesebb ember” 君子 kün-ce.

Az oktatásfilozófiai alap abban a nehezen vitatható célban fogalmazható meg, hogy a tudásátadás, a nevelés következménye a konfuciuszi „nemesebb ember” megalkotása legyen. Ez az idealisztikus cél minden mester előtt ott kell lebegjen. „A Güntsi<sup>9</sup>, melynek tulajdonképpeni jelentése: nemes, lovagias, előkelő, bölcs, művelt, magasrendű. A kínai fogalomhoz a legközelebb áll a görög „aristos”, vagy Nietzsche „vornehm”-je.” (Hamvas, 1943, p. 17) Csatlakozik hozzá Jang-Hsziung Fa-jen című fő művében: „Ami a tanulást illeti: a tanultakat megvalósítani a legjobb, beszélni róluk a következő fokozat, s másokat megtanítani rá csak a harmadik fokozat. Aki azonban egyiket sem teszi, az csak közönséges ember.” (Tőkei, 1986, p. 151)

Ennek az élet nevű „játéknak” és a *játékban* a tudásátadásnak a terepe az „ÚT” Tao,<sup>10</sup> Dó), mely sohasem ér véget, de nem is ez a cél, hanem az Úton járás. Ez az ÚT nem lineáris, hanem körkörös, ez az ÚT a tökéletesedés útja. (Eisai, 2004) Ennek az Úton járásnak az eszközei például az „éberség”, a „tradíciók” az erények, az igazság, a kötelességtudat, az empátia gyakorlata, a szavahihetőség, a bátorság, a gyermeki szeretet, a harmónia, a boldogság, a tanulás, a műveltség, a nevek helyreigazítása, a közép, a tettekészség, az akaraterő, az elégedettség, a „nemesebb” ember, a kisember, a megfelelő-ember, az írástudó, a kiváló-erényű ember, a tökéletes-bölcs. (Tőkei, 1996). A tanulás alapvető eleme a létezésnek. Konfuciusz szerint motiváltságát pedig az alábbiak határozzák meg:

„[...] Aki erkölcsös anélkül, hogy tanulna, ez a sötétséghez és a korlátolt-sághoz vezet.

Ha valaki bölcs anélkül, hogy tanulna, ez a szertelenséghez vezet.

Ha valaki igazságos anélkül, hogy tanulna, ez a kegyetlenséghez vezet.

Ha valaki egyenes anélkül, hogy tanulna, ez a gorombasághoz vezet.

Aki bátor anélkül, hogy tanulna, ez a rendtelenséghez vezet.

Aki állhatatos anélkül, hogy tanulna, az a különtséghez vezet.”

(Hamvas, 1943, p. 92)

Konfuciusz elvei az elmúlt két és fél évezred alatt alapjaiban határozták meg a térség gondolkodásmódját. Leszivárogtak egészen a társadalmak legalsó szintjéig, a család, az oktatás, a hivatalok és általában a mindennapi élet területéig.

### Milyen oktatási területeken figyelhető meg?

A kelet-ázsiai társadalmak a fent említett okok miatt meritokratikus alapon állnak. Az oktatás, tanítás alapvető fontosságú. Ezért bármelyik oktatási területet is nézzük, ugyanazt az oktatásfilozófiát találjuk. Azonban legtiszt-

<sup>9</sup> Tőkei Ferenc átírásában: kün-ce.

<sup>10</sup> A tao az a forrás, amelyből minden jelenség származik, minden dolog teremtetlen teremtője, amely biztosítja a dolgok stabilitását és szabályosságát. Egyfajta kozmikus törvény, hasonlóan a dharma és a logosz fogalmához.

tábban a mai napig fennmaradt művészeti<sup>11</sup> oktatás őrzi az archaikus jelleget. Különösen igaz ez a harcművészetekre, melyek a múlt század közepéig a gyakorló számára nem pusztán a művészi tökély elérését célozták meg, hanem a túlélési esélyek növelését is. Talán a Japán történet mutatja be igazán, amire utalunk is.

A lőfegyverek elterjedéséig, – melyek alapvetően változtatták meg a hadviselési szokásokat, – a puszta hatékonyság volt a legfontosabb. Vagyis a harcos számára a legfontosabb utasítás az volt: Maradj életben és ölj meg minél több ellenséget. A Busidó, a harcos<sup>12</sup> útjának oktatása a szamuráj rjúha nevű iskolákban folyt, ahol minden szükséges harci technikára és fegyverhasználatra tanították a fiatalokat. A különböző iskolák stílusukat tekintve eltértek egymástól, de az oktatás módszere hasonló volt. A XIX. század második felében lezajló Meidzsi restauráció után hivatalosan megszűnt a szamuráj rend/kaszt. A munkanélkülivé vált harcosok nagy része polgári foglalkozást volt kénytelen vállalni, más részük, főként a legtehetségesebbek tanítani kezdték tudásukat a polgári lakosságnak is.

Ezekben az iskolákban a tanítás lényege egyre inkább a harc filozófiai, morális része felé toldott el, hiszen háborúk nem lévén, csak a gyakorlás maradt, legfeljebb néha párbajoztak egymással szigorú etikett szerint a különböző iskolák tanulói. Azonban nem felejtették el a hajdani szamuráj *becsületkódex*<sup>13</sup> passzusait sem, így az idők során nagyon szigorú szabályok és viselkedésminták terjedtek el országszerte. Ez azokat az íratlan szabályokat jelenti, melyeket a fegyveres nemeseknek be kellett tartaniuk a mindennapi életben és hivatásuk gyakorlása közben egyaránt (Nitobe, 1998). Be kellett tartani az etikai paneleket, melyek szigorúan megsabták, mikor, milyen mértékben lehet kárt okozni a másikban. A társadalmiságnak erre a vonatkozására utal a Buddha, amikor figyelmezteti hallgatóit: „Magadra vigyázva másokra vigyázol, másokra vigyázva magadra vigyázol” (SN 47, 19)<sup>14</sup> A problémák mindig a tudatlanságból származnak. A tanítás igazi célja tehát a tudatlanság megszüntetése volt. „A Buddha szerint a „nem-tudás” nem egy misztikus vagy metafizikai ködbe vesző kezdete a szenvedés keletkezésének, hiszen a „nem-tudás” létrejöttének szintén megvannak a feltételei. Keletkezésének közvetlen feltétele az öt akadály – az érzéki vágy, a rosszakarát, a lustaság-tompultság, a nyugtalanság-aggodalom és a kétely – amely létezésének feltétele a rossz életvitel, ennek kiváltója az értekek nem fegyelmezése, ez viszont az éber figyelem hiányának a következménye, amit az ostoba meg-

<sup>11</sup> Kelet-Ázsiában a művészet sokkal tágabb fogalom, mint az euro-atlanti világban. Ide értendő a harcművészetek sokasága, a teaszertartás, a kézművesség, a tofukészítés, az építészet és sok más alkotómunka.

<sup>12</sup> A japán szamuráj oktatása során a harci technikákon kívül kalligráfiát, művészeteket, költészetet is tanult. Ezért a középső írásjel jelentése: „sí” írástudó.

<sup>13</sup> A becsületkódexet, csak a XIX. század végén foglalta írásba Nitobe Inazo

<sup>14</sup> Samyutta Nikája szutta

fontolások eredményeznek, ezek a bizalom hiánya miatt keletkeznek, ami az igaz Tan helyett a téves tanok hallgatásából ered, azok pedig a hitvány emberekkel hosszútávon fenntartott kapcsolat következményei (AN 10, 61-62)<sup>15</sup>” (Porosz, 2025, p. 7)

A kimondott szónak *pecséttereje* volt („Busi no ichi gon”, - a Busi szavához nem kell írás) ezt csak egyszer lehetett megszegni, utána az illető kiírta magát a társadalomból. Ennél szörnyűbb dolog nem történhetett az illetővel. Ez ma is megfigyelhető a japán társadalomban, aki az „arcát veszti”<sup>16</sup>, az egyedül marad, vagyis a közösségi társadalmakban belső száműzetés vár rá. (Sosnoski, 1996) Ma már nem értjük, hogy mit jelenthetett a klasszikus görög korban, vagy általában az ókori világban az, ha valaki elvesztette a becsületét, például ha gyávának bizonyult egy csatában. Nemigen maradt más neki, mint a száműzetés.

Ahogy Tölgyesi Livia (2016) megjegyzi, a szamuráj a kötelességet tartotta a legfontosabbnak, utána következett az élet, és legvégén a pénz. A szégyenérzet nagyon erősen dolgozott a szamurájokban, a pénzt nem tartották méltónak arra, hogy összszszerűen beszéljenek róla, soha nem beszéltek számokban, inkább körülírták az értéket. Ha egy uraság nélküli szamurájt (rónin) kérdeztek, aki havi 500 kokunak<sup>17</sup> megfelelő összeggel rendelkezett, azt mondta, hogy az ember alig engedhet meg magának egy tartalék lovat; ha 100 koku illetményt kapott valaki, arról tudták, hogy egy rozsdás lándzsája van; vagy, hogy ne kelljen még ennyit sem mondania anyagi helyzetével kapcsolatban, csak megjegyezte: „Taka va kuetemo ho o cumazu” (Egy sólyom bármennyire is éhezik, mégsem fog gabonát enni). (Daidódzsi, 2007, p. 75) Ez a büszkeség és önbecsülés minden művészeti ág oktatásának alapvető része volt olyannyira, hogy már a tanuló felvételénél vizsgálták, van-e önbecsülése.

A vu-su<sup>18</sup> oktatásáról is híres Saolin kolostorba szigorú próbák teljesítése után lehetett bejutni tanítványként. Az aspiránsokat térdelő helyzetben a kapu előtt napokig várakoztatták élelem nélkül. Majd egyszer csak kijött egy szerzetes, és kiöntött egy vödör konyhai hulladékot. Akinek nem volt elég önfegyelme, az odaugrott és falni kezdte a hulladék ételmaradékot. Őket rögtön elküldték, mert megalázták magukat, és az ilyen ember alkalmatlan arra, hogy mély tanítást kapjon. Azon keveseket, akik átmentek a kitarítás próbáján, beengedték, de évekig csak takarítottak, mosogattak a konyhán, és más

<sup>15</sup> Anguttara Nikāya szutta

<sup>16</sup> Az „arcvesztés” az, amikor a társadalmi presztízsen, jó hírnéven esik folt.

<sup>17</sup> A rizs koku egy hagyományos japán térfogatmértékegység, amely történelmileg azt a rizsmennyiséget jelentette, amely egy személy egy évre elegendő élelmezéséhez szükséges, nagyjából 180 litert vagy 150 kilogrammot. Ez a mértékegység kulcsfontosságú volt a feudális Japánban a föld értékének felmérésében, az adók megállapításában és a szamuráj státusz meghatározásában, mivel egy birtok vagyonát és az úr rangját kokuban mérték.

<sup>18</sup> Vu-su – kínai harcművészetek összefoglaló neve. Írásjegye és jelentése megfelel a japán Bu-dónak.

kiszolgáló munkát végeztek, majd sokkal később kezdtek alapgyakorlatokat tanulni. Ezzel szűrték ki azokat, akik csak az élelem, a fedél és a biztonság miatt jelentkeztek. (Yi, 2025)

A különféle művészeti iskolák egyben dinasztiák is voltak, sok esetben az iskola neve is tartalmazta az alapító család nevét (pl. Jagjú sinkage-rju „Jagjú-féle új árnyék iskola”). Az alapító mesterek családon belül adták tovább a tudást, de elsősorban a vezetést. Hogyha nem volt fiú örökös, akkor a legjobb, a vezető tanítványt a szenpait (szenpai, „szenior” és kóhái „junior”) adoptálta a mester, aki ilyenkor többnyire nevet is változtatott, felvette a mester családnevét. Néhány művészeti ág esetében női örökös is szóba jöhetett. (Szabó, 2016) Tehát, aki az iskola szabályai, etikettje ellen vétett, az a család becsületét is rombolta.

Érdeemes megjegyezni, hogy nemcsak a harcművészeti iskolák működtek így, hanem a festők, a költők, a színészek, és a teaszertartás (csa dó, vagy csa no ju) is. A napjainkig működő teaszertartás iskolák egészen Szen no Rikkjú-ig<sup>19</sup> az alapítóig vezetik vissza magukat. Ennek az iskolának (uraszenke) a tulajdonosa Zaboszai Szoitszu Szen o iemoto a 16. generációs nagymester egyenesági leszármazotta az alapítónak. (Soitsu, 1994)

## A módszerről

Az archaikus tudásátadás, mint minden, ami egy kultúrkör életfelfogását is jellemzi, a térség „filozófiai” alapállásából vezethető le. Itt természetesen nem az euro-atlanti klasszikus, – napjainkra alapvetően akadémikussá vált – filozófiáról van szó, noha számos találkozási pontjuk van, hanem valami olyasmiről, amire nincsenek jó fogalmaink. Leginkább valamiféle életfelfogás és gyakorlat, világképalkotás, illetve nem európai értelemben vett „valásként” határozható meg.

A három(négy) nagy kelet-ázsiai „vallás” a brahmanizmus, a Sintó a Taó és a buddhizmus különféle irányzatai a mérvadók. Jellemző ezekre a gondolatrendszerekre, hogy meglehetősen nehéz éles különbségeket találni közöttük, rengeteg átfedés figyelhető meg. Következik mindez a térségre jellemző négypólusú logikából a tetralemmából, mely lényegesen különbözik az arisztotelészi kétpólusú, vagyis a dilemmatikus logikától (tertium non datur, principium tertii exclusi). Ez a logika nem a kizárólagos, egyetlen igazságra épül, hanem megengedi, sőt alapként kezeli az igazság árnyalt, nézőpontok szerinti voltát (igen, nem, is-is, sem-sem). Ezzel magyarázható többek között az is, hogy kelet-Ázsiában nem voltak vallásháborúk.<sup>20</sup> (Davies & Ikeno, 2019)

<sup>19</sup> Szen no Rikkjú (1522-1591) japán teamester, akit a csa no ju legkiemelkedőbb alakjaként tartanak számon. A ceremónia természetes, nemes egyszerűségére, a közvetlen cselekvés fontosságára és a ceremónián résztvevőktől elvárt őszinteségre nagy hangsúlyt fektetett.

<sup>20</sup> Különböző vallások képviselői között természetesen voltak háborúk, de sohasem ideológiai okokból, hanem gazdasági, politikai, hatalmi célok elérése miatt.

Mit jelent mindez a tudásátadás filozófiai alapjaira nézve? Talán azzal a buddhista alapvetéssel írható le, hogy a legfontosabb célja az életnek, hogy *tökéletesen* éberré kell válni „bármí áron”. Nyilván ez olyan magas és elérhetetlen cél, hogy egy életben megélni szinte lehetetlen, de a buddhai tanításban alap gondolatként megtalálható folyamatos *újratesztelések* erre lehetőséget adnak. Mivel a cél belátható időn belül elérhetetlen, így az ehhez vezető úton kell járni, ez a legfontosabb tevékenység. Maga az úton járás az igazi cél. Az útról letérni egy kicsit sem szabad. Könnyű ezt elfogadni, ha olyan az életről és a halálról alkotott kép, mint amit Hitosi<sup>21</sup> (Kosztolányi, 2018, p. 32) híres tankája illusztrál:

„Minden művünk a semmiségbe téved,  
akár a csónak, hullámoktól dobálva.  
Csendes halálé lesz a hangos élet.  
Mi marad itten?  
Egy árnyéknak álma.”

Nem elsődlegesen a köznapi életben létrehozott dolgok, tárgyak, hírnév a fontos, hanem az a fejlődés, amit az ember a tudatában véghezvisz. Ez a fejlődés viszont nyomot hagy a produktumokban, a habitusban, a mesterré válás folyamatán. A létezés folyamatos változás, nincs állandóság, ahogyan a buddhizmus „ürességtermészetről”<sup>22</sup> szóló tanításai ezt – filozófiai értelemben is – alátámasztják. Mindennek „ürességtermészete van” (szanszkrit: súnjata páli: suññatā), még a gondolatoknak is. Ezért a tanulás elve is ezt követi, amint azt a híres Muszasi<sup>23</sup> kijelentése is alátámasztja: „A mai edzés célja a tegnapi megértés legyőzése.” (Taira, 2004, p. 16)

A tudásátadás metódusa mentes az európai értelemben vett szentimentalizmustól, módfelett gyakorlatias. Azt tartja Konfuciusz gondolataihoz híven, hogy: „A belső fegyelem megtart, mint testet a csontváz. A külső fegyelem páncél; véd és akadályoz. Az emberi psziché szétesik fegyelem nélkül. Belső fegyelem nélkül a szabadság megbetegít.” (Popper, 2008, p. 18) A tanítványnak eleinte nincs szabadsága, szinte semmiben sem, de ahogyan fejlődik, úgy nő az autonómiája is. Amikor eléri a mester szintet, már szabad, és azt teheti, amit akar. Viszont akkor már nem követ el etikátlan dolgokat, nem hoz szégyent a tanra, ahogyan Konfuciusz mondta: „A Mester így szól: - Mikor tizenöt éves voltam, nyakig voltam a tanulásban; mikor harminc voltam, már szilárdan álltam; mikor negyven, nem volt kétségem többé, mikor ötven,

<sup>21</sup> XIII. századi Zenbuddhista szerzetes.

<sup>22</sup> A buddhista üresség (Súnjata) azt jelenti, hogy minden jelenség, beleértve az ént is, üres a független, önálló, megváltoztathatatlan létezésről (nem azt, hogy nem léteznek). A dolgok kölcsönös függésben, okok és feltételek által jönnek létre (függő keletkezés). Az üresség megértése felszabadít a ragaszkodás alól, és megmutatja a valóság nem-kettős, végső természetét, ami a buddhista ösvény célja.

<sup>23</sup> Mijamoto Muszasi (宮本 武蔵, teljes nevén Sinmen Muszasi no Kami Fudzsiwara no Gensin) (1584-1645) híres-hírhedt japán kardforgató, filozófus, tanító.

az ég törvényét tudtam; mikor hatvan, tudtam hallgatni; mikor hetven, már követhettem a szívemet, s a törvényt nem léptem át.” (Hamvas, 1963, p. 29)

A didaktikai folyamatok sokat merítenek az evolúciósan kialakult „hagyományokból”. A csimpánzok is hosszas ismétlésekből tanulnak. Az emberelődök hasonlóképpen tettek, és ez napjainkig töredékeiben fennmaradt. Különösen igaz ez a kelet-ázsiai tudásátadásra, ahol a hagyományos oktatás egészen a mesterfokozatig erre épül. A tanítvány hosszú évekig csak másolja a mester módszereit, mozdulatait, és amikor a mester úgy ítéli meg, hogy hibátlanul reprodukálja az ő mozdulatait, csak akkor mutat új dolgot/technikát. Ebből egyenesen következik, hogy hatalmas monotóniatűrésre van szükség a tanítvány esetében. A másolásra utaltság alapvető, mely egyben a koncentrált figyelmet is megköveteli. Példa erre az Aikidó alapítójának (Ueshiba Morihei) tanítási módszere, mely többnyire abból állt, hogy megjelent a gyakorlók között és „megdobálta” őket, majd szó nélkül távozott. Aki koncentráltan tudott figyelni, az képes volt lemásolni, amit látott, aki nem, az pórul járt. A legközelebbi edzésen viszont a mester számon kérte a technikát, amit mutatott. (Stevens, 1998) Kelet-Ázsiában nem siettek sehova, semmivel, ugyanis maga a művelet, a tanulási folyamat volt a legfontosabb, amely során nem csak a tanulás tárgyán dolgoztak, hanem saját magukon is. Jól szemlélteti ezt az a vándortörténet, ami így szól: Sétál a szerzetes az erdő szélén és észrevesz egy öreget, aki egy fa alatt üldögél és egy vastömböt reszelget. Megkérdezi, hogy mit csinál, miért reszelget. A válasz az volt, hogy: tűt készítek. – Valójában saját magáról reszelgette le a felesleges tulajdonságokat.

A másolásnak szintén evolúciós alapjai vannak. A korai emberelődöknek hatalmas előnyt jelentett a túlélésért folytatott küzdelemben, ha megtanulták kritika nélkül másolni a domináns egyedeket. Ezt a berögződést bizonyította kísérleteivel Victoria Horner (2010) a Georgiai Emory egyetem kutatója. Csimpánzokkal és nyolc év körüli embergyerekekkel végzett kísérlete igazolta, hogy a csimpánzok gyakorlatias módon a helyzetnek megfelelően jártak el, miután nyilvánvalóvá vált „számukra”, a kísérleti eszköz működése; ezzel szemben a gyermekek kritika nélkül követték a kísérletvezető mozdulatait még ekkor is, noha nyilvánvaló volt a mozdulatok értelmetlensége.

A fentiek miatt van kudarcra ítélve bármely keleti művészeti ág európai importálása, hiszen ezen a földrészzen az individualista alapszemlélet a fentieket nem tudja még elképzelni sem, elviselni pedig végképpen képtelen. Óhatatlanul kommercializálódik a metódus, vagy szimplán sport lesz belőle. Valamint azt sem tudja tolerálni pl. egy európai tanítvány, hogy ne kapjon időnként fokozatot, ezért találták ki a színes öveket a harcművészetekben, az úgynevezett kju fokozatokat. Manapság ez a fokozatmánia odáig fajult, hogy már több stílusban is tíz fokozat létezik, különféle szép színes övekkel. Régen csak akkor kapott egy elismerő oklevelet a tanítvány, ha elérte a vezető tanítvány, majd a mesterszintet (mokuroku, menkjokaiden)

A tanulási folyamat mentális követelménye az állandó jelenlét, mely azt jelenti, hogy a tanítvány nem az elmetartalmára hagyatkozik, hanem a jelen helyzetnek megfelelő válaszokat ad. Tehát nagymértékben erősíti az érzelmek (az elmetartalom) kizárását a döntések során. A tanulási praxis kiélesíti a figyelmet, azonnali döntési képességeket fejleszt ki, amely döntésekért teljes felelősséget tud vállalni, hiszen a kauzalitási lánc szintén buddhista alapfogalom, ismertebb nevén ez a kamma (brahmanista karma).<sup>24</sup>

A tanítás hierarchikus és a „feltétlen” tiszteleten alapul. A mester szava *parancs*. Hogyha a mester azt mondja: ugorj a kútba, akkor legfeljebb annyit kérdezhet a tanítvány, hogy fejest, vagy talpast ugorjon. Itt érthető meg a totális bizalom kérdése. Bízni kell a tanítványnak abban, hogy a mester a javát akarja, és nem okoz értelmetlen szenvedést. Hiszen buddhista *alapvetés* a nemártás elve (ahimszá szanszkrit; IAST: ahimszá, páli: avihimszá), ennek betartása elsődleges szempont. Továbbá evidenciaként kezelik azt, hogy a mester már tudja, érti és megéli, amit tanít, tehát ameddig a tanítvány nem éri el az ő szintjét, addig nem kérdőjelezheti meg az utasításait. A tanulási folyamat eléri, hogy a tanítvány uralkodjon az egóján, melyet először lerombol a mester, majd a tanítvány a tanulási folyamat hatására felépít egy jobbat, majd a legmagasabb szinten elfelejti azt is.

Az ego uralása vagy elfelejtése alapvető fontosságú a keletázsiai filozófiában és a tanítás is erre irányul. „Az empirikus alanyok absztrahálása – a görög és az indiai antikvitástól kezdve – úgy fogja fel az egyéneket, hogy a „szubjektum” terminus metafizikai tartalmat nyer. Ekkor a „szubjektum” kifejezés jelentése szerint ontológiailag a tulajdonságok hordozója, és filozófiailag általában is az egyedi jelenségek identitása, ennyiben a létező dologban megbúvó lényegi mag, a dolgok alap-vetése (*hüpo-keimenon; sub-iectum*), stabil megalapozása (*hüpo-sztaszisz; sub-stantia*).” (Porosz, 2025, p. 4) A tanítványnak uralnia kell az egót, hiszen a problémák gyökere ott található. Úgy, mint a félelem, a düh, az irigység, a szenvedélyek, a győzni akarás, a kivagyiság, az oktalan büszkeség és hosszasan lehetne sorolni. Azonban mindezek hátráltatják, ha nem lehetetlenné teszik a tanulást.

Amint azt fentebb említettük, cél a tökéletesedés, a kiválóság valamelyik művészeti ágban, a produktum csak melléktermék, vagy egyfajta kijelzője az aktuális állapotnak. Ennek a módszernek következők a szempontjai:

1. Határozd el, mit akarsz tanulni és tedd azt.
2. Keress Mestert. Olyan embert, akiben feltétel nélkül megbízol. Akár az életedet is rá mered bízni.
3. Kérd meg tisztelettel, hogy fogadjon el tanítványának. Nem köteles erre, még ha sokat tudnál fizetni is.
4. Hogyha elfogadott, akkor tanúsíts alázatot a tanítással kapcsolatban.

<sup>24</sup> A karma (szanszkrit) brahmanista koncepció, ettől sokban különbözik a buddhista kamma (páli) fogalma.

5. Tanulj és gyakorolj legjobb tehetséged szerint, vagy inkább afölött. Le-  
gyen bármi is a feladat.
6. Mivel nem te vagy a mester, nem láthatod át a tanítás koncepcióját. Ne  
kérdőjelezd meg azt. A mester tudja, mit és miért követel tőled, hiszen  
ő már átment ezen a folyamaton.
7. A tanítás alapja a felelősségvállalás. A mester felelősséget vállal érted.  
Tedd te is azt. Az életnek tanulsz, nem a bizonyítványért!
8. Ne légy elbizakodott és ne is értékeld le magad. Mindent meg tudsz  
csinálni, amit akarsz. A mester nem kér olyat, amit ne tudnál megtenni,  
még ha ezt akkor nem is így gondolod.
9. Ne szomorodj el, ha valami nem sikerül, de ne is örülj, ha sikerül. Egy-  
szerűen csak gyakorolj.
10. Törekedj a tökéletességre abban, amit tanulsz. Mikor elérted a mester  
szintjét, add tovább tudásodat. (Suzuki, 1987).

Ez gondolkodásmód is, mint a legtöbb kelet-ázsiai iskola azt a Buddhához  
kötött fogalmat követi, mely a Kitáhegy-szúttában olvasható:

„Száradjon el a bőröm, az izmom és a csontom,  
apadjon el a testemben a hús és a vér,  
ha amit csak emberi erővel, emberi bátorsággal,  
és emberi küzdelemmel megtenni lehet, mindent meg nem teszek;  
s amíg minden tőlem telhetőt ki nem fejtettem.  
Az erőfeszítéseket fel nem adom.” (Lénárd, 1912, p. 32)

### A klasszikus tudásátadás maradványai napjainkban

Az emberiség korszakainak nagy *paradigmái* egymást követik. A tárgyalt  
téma esetében a paradigmaváltás valahol az ipari forradalom és a kapitaliz-  
mus-piacgazdaság, mint általános, mindent magába foglaló rendszer kiala-  
kulása körül következett be. Anélkül, hogy részletesen tárgyalnánk mind-  
ezek logikáját, mely nem emberi, hanem absztrakt, anonim, elvont logika,  
melyben az ember nem lényeges szempont, pusztán csak a termelési folya-  
mat része, egyértelműen megállapítható, hogy ekkor alakult át alapjaiig, más  
éleetszféréval együtt az oktatás is. Napjainkban a posztmodern utáni, poszt-  
humán kapitalizmus a „spektákulum társadalma”<sup>25</sup> (Debord, 2023), már nem  
engedi a kívülállást. Ahogyan Foucault találóan mondta: Semmi sincs kívül,  
minden belül van. Vagyis, már nem lehet kívülről megsejteni a piacz-  
gazdasági alapon szerveződő *kultúrát*, mert mindent involvált, még az ellene  
történő ellenállást, lázadást is. A spektákulumra jellemző, hogy semmi sem  
azért van, amiért kellene lennie, hanem a „látvány” miatt. Így esetünkben  
nem azért tanulunk, hogy tudjunk, nemesedjen a szellemünk, hanem azért,  
hogy legyen egy papírunk arról, hogy tanultunk (pl. a végzettséget és nem

<sup>25</sup> Guy Debord – A spektákulum társadalma című főművében fejti ki.

a tudást igazoló dokumentum(ok) megléte). Ez a fajta logika hívta életre azt a devalvációs folyamatot, ami a tudásátadás terén zajlik napjainkban is. Természetesen nem lehetne az archaikus tudásátadás rendszerét, módszereit a XXI. században, nyolcmilliárdos populáció esetében maradéktalanul alkalmazni, legfeljebb „skanzenszerűen”, mint azt kelet-Ázsiában láthatjuk.

Azonban néhány elemét érdemes lenne átvenni. Például a felelősségvállalást a tanulásért, vagy akár az egész életre kiterjedően. Ezt az alábbi eset illusztrálja.

Az az archaikus felfogás a tudásátadásról, amely a személy/tanítvány saját életmenedzselésére alapul, megfigyelhető a mai napig Japánban, a családban, az iskolában ez az alaphozzáállás. Ruth Benedict illusztrálta ezt a méltán híres könyvében, ahol leír egy történetet az 1930-as évekből, amikor a követségi alkalmazott feleségeként ott tartózkodó hölgy az úton elesett kisgyermeket felkap, látván, hogy autó közeledik és a gyermekkel a közeli ház kapujában álldogáló japán nőhöz, – aki figyelte az eseményeket – rohan vele. Miután a nő elismerte, hogy az ő gyermekéről van szó, köszönettel átvette, majd elmondta, látja, hogy idegennel (gaikoku, gaidzsin) áll szemben, elmagyarázta, hogy náluk nem tesznek ilyesmit. Nem kapkodják fel a kisgyermeket, mert ha megszokják, hogy mindig mások oldják meg a problémáikat, egész életükben erre fognak hagyatkozni és nem igyekeznek maguk úrrá lenni a helyzeteken. Nálunk azonnal rohannak az édesanyák felkapni a gyermeket, ha elesik az utcán, vagy a játszótereken, és a gyerek jobban megijed, látván a szülő aggodalmát, félelmét, mint amit az aktuális helyzet indokolna. (Benedict & Mori, 2006)

Továbbá őrzi valamelyest az archaikus elemeket a művészeti iskolák jó része, hiszen ott nagyon gyorsan kiderül, ha valaki csak a papírért járt az iskolába. A hagyományos elkötelezettség, kitartás, elszántság szükséges, ha valaki hegedűművész szeretne lenni. A tehetségtelen, felkészületlen hegedűs az első koncertjén megbukik, kifütyül. Az eredményes tanuláshoz elengedhetetlen egy tehetséges művész, aki egyben jó tanító is, de ez nem feltétlenül jár együtt. Megfigyelhető ez a metódus az élsportban is, bár pl. a megszerezhető pénz sokat torzít a dolgon.

Korunkban a nevelésfilozófia, már nem ad egységes rendszerszerű válaszokat, inkább csak eseti tanácsokat. Azt azonban leszögezi egyetértve az archaikus módszerekkel, hogy minden ember esetében minden tulajdonság fejleszthető. Az ember saját tevékenységében képes újratermelni saját társadalmiságát, így hordozza az emberi nem jellemzőit. Az embernek meg kell tanulnia emberré válni. Ahogyan Kant (1901, p. 25) mondta: „Az ember csakis nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi.” Valamint az ember önálló szubjektív tevékenysége nélkül nincs nevelés. Az nevelhetőség (filogenetikus és ontogenetikus szempontból egyaránt) feltétele és eredménye is a nevelésnek. Az egész emberi megismerés konstrukciós és kooperációs folyamat. Az ember nem megismeri, „felfedez” a tudást, hanem felépíti saját tudását. A tanulás tehát a saját belső világunk építése, átépítése, konstruálása, átrendezése. (Németh & Pukánszky, 2004)

## Konklúzió

Minden kulturális paradigma meghatározza saját oktatási/nevelési filozófiáját, tudásátadási metódusát, ezért irracionális elvárás lenne megkövetelni korunk tanítási rendszereitől, hogy maradéktalanul alkalmazzák az archaikus módszereket. Az ókori, középkori világ esetében jól működött ez a szisztéma, mivel kisebb zárt közösségek működtek, a rokoni kapcsolatok még erősek és a csoportösszetartás szilárd volt. Kis túlzással mindenki mindenkit ismert. Ez alapjaiban változott meg a kapitalizmus világalakító és bizonyos értelemben torzító folyamatainak hatására. Létrejött a közoktatás, majd a tömegoktatás, mely képtelen szelektálni a tanulók között, hiszen az oktatás kötelező. Akkor is iskolába kell járni, ha azt sem a gyermek, sem a szülő nem szeretné. A tanítók sem mesterek már, hiszen *abszurd lenne*, ha minden tanár kiváló és mesterszintű lenne, valamint életre szóló felelősséget vállalna a tanítványaiért. Valójában a tanítványok további sorsa rejtve marad a tanítóik előtt, miután befejezték az adott iskolában folytatott tanulmányait. Őszintén szólva a tanítókat sem érdekli igazán, mert vannak újabb és újabb tanítványok. Extrém esetben nem igazán fontos a tudás sem, aminek megszerzéséért odajárt a tanuló, elég, ha a papír *megvan róla*. Meg kell ismét jegyezni, hogy mindig vannak tiszteletre méltó kivételek, de ez esetben nem róluk, hanem a nagy többségről van szó.

Mindazonáltal, nem lenne elvetendő, hogyha az archaikus tudásátadás legalább néhány elemét megtartanánk, vagy szűk körben visszaintegrálnánk napjaink oktatási gyakorlataiba. Nem lenne teljesen lehetetlen, mert mint fentebb említésre került, a művészeti oktatásban nyomaikban megtalálhatók manapság is.

A keleti nevek, szövegek átírása: Keleti nevek magyar helyesírása, Akadémia Kiadó 1981 (Főszerkesztő: Ligeti Lajos) alapján történt.

## Függelék

### *Idegen szavak átíratái*

ahimszá (szanszkrit: अहिंसा; IAST: ahimszá, páli: avihimszá),  
 Aikidó (合気道)  
 akaraterő (志 cső)  
 aki az arcát veszti (Menboku o usinau 面目を失う)  
 alap-vetés (ὀποκειμενον, *hüpo-keimenon; sub-iectum*)  
 Awa Kenzo (阿波研造)  
 bátorság (勇 jung)  
 boldogság (樂 lö)  
 busidó (武士道)  
 csa dó, vagy csa no ju (茶道)  
 elégedettség (說 jüe)

empátia gyakorlata (恕 shu)

erények (德 te)

éberség (仁 zsen)

Fa-jen (方言)

„A fiatal ember otthon tisztelje a szüleit, házon kívül tisztelje az idősebbeket, de legyen figyelmes és szavahihető, szeresse a sokaságot, de bizalmas viszonyban legyen az emberségesekkel. Ha így cselekszik, és még marad ereje, akkor azt tudományokra és elméjének ékesítésére fordíthatja.” (弟子，入則孝，出則弟，謹而信，凡愛眾，而親仁。行有餘力，則以學文。)

gaikoku (外国), gaidzsin (外人)

gyermeki szeretet (孝 hsziào)

harmónia (和 hö)

hüpokeimenon (ὑποκείμενον)

Jang-Hsziung (揚雄)

igazság (義 ji)

írástudó (士 shi)

Jagjú sinkage-rju 柳生新陰流

kamma (dévanágari:कर्म)

kisember (小人 hsziào zsen)

kiváló-erényű ember (賢 hszien)

kjúdó (弓道)

kóhai 後輩

koku (穀), később (石)

Konfuciusz (Kung-csiu, Kung fu-ce 孔夫子)

kölcsönösség (su 恕)

kötelességtudat (忠 csung)

közép (中 csung),

kju (級)

Magadra vigyázva másokra vigyázol, másokra vigyázva magadra vigyázol (Attānaṃ rakkhanto paraṃ rakkhati, paraṃ rakkhanto attānaṃ rakkhati)

megfelelő-ember (善人 shan zsen)

Meidzsi restauráció (明治維新 meidzsi isin)

menkjókaiden (免許皆伝)

mokuroku (目錄)

műveltség (文 wen)

nemesebb ember (君子 kün-ce)

Nem értem, hogyan is lehetne valamire való az olyan ember, aki nem szavahihető.” (人而無信，不知其可也。)

nevek helyreigazítása (正名 cseng ming)

rjúha (流派)

rónin (浪人)

saolin (少林)

stabil megalapozás (ὑπόστασις, *hüpo-sztaszisz; sub-stantia*)  
 szamuráj rjuha (武家隆)  
 szavahihetőség (信 hszin)  
 Szen no Rikkjú (千利休)  
 szenpai (segéd tanító 先輩)  
 tanulás (學 hszüe)  
 tettekészség (敏 min)  
 tökéletes-bölcs (聖 sheng)  
 tradíciók (禮 li)  
 Ueshiba Morihei (植芝 盛平)  
 uraszenke (裏千家)  
 „ÚT” (道, Tao, Dó)  
 ürességtermészet (szanszkrit súnjata: शून्यता; páli: suññatā),  
 vu-su (武術)

### Irodalom

- Benedict, R., & Mori, Sz. (2006). *Krizantém és kard – A japán kultúra újra felfedezése*. Nyitott Könyvműhely.
- Daidódzsi, J. (2007). *A Bushidó alapjai – Szamuráj törvénykönyv*. Szenzár Kiadó.
- Davies, R. & Ikeno, J.-O. (2019). *A japán észjárás*. Pallas Athéné Kiadó.
- Debord, G. (2023). *A spektákulum társadalma*. Open Books.
- Dúzs, M. (2019). Egy szál krizantém. Miért különleges a hagyományos japán tudásátadás? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 69–76. <https://doi.org/10.31074/gyn201916976>
- Eisai, D. K. (2004). *Sóbogenzó-Zuimonki*. Filosz Kiadó.
- Hamvas, B. (1943). *Kung fu-ce – Lun-üü*. Bibliotheca Kiadó.
- Han, S. (1997). *A bölcs vigyor*. Terebess Kiadó.
- Herrigel, E. (1981). *Az íj és nyíl ösvénye*. Buddhista Misszió Kiadó.
- Hitoshi (é.n.). Mulandóság (ford. Kosztolányi Dezső). *Terebess Ázsia E-Tár*. <https://terebess.hu/keletkultinfo/kosztjapan.html>
- Horner, V., Proctor, D., Bonnie, K. E., Whiten, A., & de Waal, F. B. M. (2010). Prestige Affects Cultural Learning in Chimpanzees. *PLoS ONE*, 5(5), e10625, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010625>
- Kant, I. (1901). *Über paedagogik*. Beyer & Söhne.
- Kosztolányi, D. (2018). *Japán versek*. Pesti Kalligram Kiadó.
- Lénárd, J. (1912). *Dhammo – Bevezetés a buddhó tanába*. Franklin Társulat.
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Nitobe, I. (1998). *Bushido*. Hunor Vállalkozás.

- Polányi, M. (2022). *A személyes tudásról – A hallgatólagos tudás, az emergencia és a bizalmi program*. Akadémia Kiadó.
- Popper, P. (2008). *A nem értés zűrzavara*. Saxum Kiadó.
- Porosz, T. (2025). A szociális identitás az anátman-tan tükrében, avagy a Buddha társadalomszemléletének alapjai. *Keréknymok*, 17, 4–68.
- Rácz, I. (1988). *Fényes telihold – Négy évszak Nipponban – Haikuk és Tankák*. Kozmosz Kiadó.
- Soitsu, S. (1994). *Chado – The Japanese Way of Tea*. Weatherhill/Tankosa.
- Sosnoski, D. (1996). *Introduction to Japanese Culture*. Charles E. Tuttle Company.
- Stevens, J. (1998). *Az Aikido essenciája*. Szentár Kiadó.
- Suzuki, S. (1987). *A zen szellem az örök kezdők szelleme*. Buddhista Misszió.
- Szabó, B. (2016). *Test és tudat – A japán harcművészeti filozófia hajnala*. Torii Kiadó.
- Taira, S. (2004). *A samuráj útja; Mijamoto Muszasi: Az öt elem könyve – A samuráj becsületkódexe*. Szukits Kiadó.
- Tölgyesi, L. (2016). *A Busidó erkölcsi ereje*. <https://tolgyesilivia.eu/wp-content/uploads/2017/11/A-Busid%C3%B3-erk%C3%B6lcsi-ereje.pdf>
- Tőkei, F. (1986). *Kínai filozófia – Ókor 3. kötet*. Akadémia Kiadó.
- Tőkei, F. (1996). *Beszélgetések és mondások (Lun-yü)*. Szukits Kiadó.
- Tőkei, F. (2001). *Konfuciusz beszélgetései és mondásai (Lun jü) kínaiul és magyarul*. Orientalisztikai Munkaközösség.
- Yi, S. H. (2025). *Shaolin Spirit – The Way to Self-Mastery*. Penguin Books.

---

## On traditional Chinese and Japanese knowledge transfer as the last representative of the archaic teaching

The study presents the basic characteristics of the archaic knowledge transfer concept of traditional East Asian meritocratic societies from an educational philosophy and hermeneutical perspective, which preserve the motifs of the basic educational stance that can be said to be universal throughout the world in earlier periods of history. Its educational philosophy is closely connected to and can be derived from the “religions” of the region and the resulting image of man. That is, from what they thought about man, the meaning of life, and the cycle of existence. They had a precise idea of what they wanted to transform the beginners entering the system through education and teaching. To this end, they developed a method of knowledge transfer that was strictly adhered to. The system was built on the master-disciple duality, a rigid hierarchy that could not be broken. Nevertheless, this hierarchy was built on love, respect for the master and the “curricular material,” and responsibility. If any damage or serious ethical misconduct occurred, the transfer of knowledge was temporarily or permanently interrupted. The research technique involves the comparative processing of philological, religious philosophy, and educational philosophy as well as empirical information. The effectiveness of the research can be discerned merely on a theoretical level, since in the globalized world of postmodern late capitalism, these archaic educational structures can be applied only in a few specific areas and even there not fully. . The effectiveness of the research can be summed up in the hope that there will be people who oppose the bureaucratic educational practice dictated by the dazzling world that fundamentally defines our age, which focuses solely on obtaining document(s) proving the existence of a qualification.

Keywords:

knowledge transfer, master, disciple, methods, improvement



# Egy külföldi háttérű óvodások körében végzett szókincsvizsgálat tanulságai

*Kajdi Alexandra<sup>1</sup> – Tóthné Mangó Csilla<sup>2</sup>  
– Seregély Lilla<sup>3</sup> – Szatzker Luca<sup>4</sup>*

## Absztrakt:

Jelen tanulmány célja egy külföldi háttérű gyermekeknek szóló szókincsvizsgálat és az általa kapott eredmények bemutatása. A teszt a gyermekek eltérő kulturális háttéréből eredő különbségeket figyelembe véve kimondottan nem magyar anyanyelvű óvodás korú gyermekeknek lett megalkotva, hogy fejlődésüket segítsen dokumentálni. Az adatközlők 3–6 éves gyermekek, akik mind Budapest 8. kerületébe, a Józsefvárosi Óvodák tagintézményeibe járnak. Az adatfelvételre 2024 októberében és 2025 májusában került sor. Az októberi bemeneti mérésen 94 gyermek vett részt, míg a májusi kimeneti mérésen 89. A teszt során a gyermekeknek 10 témakörhöz tartozóan 80 képet kellett aktívan megnevezniük, illetve passzívan rájuk mutatniuk. Az eredmények rámutattak az aktív és passzív szókincsvizsgálat eltérésére, a félév alatt bekövetkező fejlődésre, a kiindulási szókincsvizsgálat (attitűd) szerepére és a szavak gyakorisági (népszerűségi) mutatójára. Bár a teszt nem validált, megalkotási folyamata, lebonyolítása és az általa kapott eredmények tanulságokkal szolgálhatnak más pedagógusok számára is, akik szintén foglalkoznak magyar (mint idegen) nyelvi fejlesztést igénylő gyermekekkel.

## Kulcsszavak:

külföldi háttérű gyermek, óvoda, szókincsvizsgálat, multikulturális intézmény

## Bevezetés

Magyarországon az elmúlt 20 évben folyamatosan növekszik az itt tartózkodó külföldi állampolgárok száma, amely 2025-ben átlépte a 255 ezer főt is (KSH 2026). Bár a migráció kapcsán elsősorban nagykorú személyekről szólnak a hírek, a bevándorlók a legtöbb esetben családok tagjai, akik magukkal hoz-

<sup>1</sup> ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék; [kajdi.alexandra@btk.elte.hu](mailto:kajdi.alexandra@btk.elte.hu);

<sup>2</sup> Józsefvárosi Óvodák Napvirág Tagóvoda; gyógypedagógus; [csilla.mango@gmail.com](mailto:csilla.mango@gmail.com)

<sup>3</sup> Józsefvárosi Óvodák Katica Tagóvoda; logopédus; [seregely.lilla@gmail.com](mailto:seregely.lilla@gmail.com)

<sup>4</sup> ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék; magyar mint idegen nyelv tanára MA, végzett Hungarológia MA; [satzker.luca@gmail.com](mailto:satzker.luca@gmail.com)

zák gyermekeiket (együtt érkezve vagy családegyesítést igényelve), vagy már nálunk születnek a – nem magyar állampolgárságú – gyermekeik (mivel Magyarország a területi elvvel szemben a leszármazási elv, az ún. *ius sanguinis* él, azaz a külföldi állampolgárságú szülők gyermekei a szülő(k) állampolgárságát öröklik). A külföldi állampolgárságú óvodások száma a 2024/25-ös nevelési évben 3317 volt, közülük 641 gyermek Ukrajnából érkezett. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről értelmében kötelező óvodába járnia a 3 éves kort betöltött gyermeknek 3 hónapnyi magyarországi tartózkodás után státuszról (pl. menedékes, menekült) függetlenül (további részletekért lásd 92. §). Így évről évre nő azoknak a száma, akik külföldi állampolgárként lépnek be a magyar köznevelésbe (illetve közoktatásba) és nem rendelkeznek magyar nyelvi kompetenciával, vagy csak alacsony szintűvel.

### A külföldi háttér fogalma

Fontos hangsúlyozni, hogy az állampolgárság nem jelenti automatikusan sem a magyar nyelvtudás meglétét, sem annak hiányát (Alter et al., 2025, pp. 34–41). A határon túlról beköltöző magyarok egy része nem rendelkezik magyar állampolgársággal, gyermekeik mégis érkezhettek magyar nyelvű környezetből (sőt, magyar tannyelvű intézményből is). Ehhez hasonlóan, a származásnyelvi, azaz diaszpórából visszatelepülő magyarok esetén is beszélhet a gyermek magyarul (természetesen a kinti bölcsőde vagy ha a szülők otthon több nyelvet használnak, befolyásolhatja a gyermek magyar nyelvi kompetenciáját). Ezek a gyermekek általában rendelkeznek bizonyos szintű magyarnyelv-tudással külföldi állampolgárságuk dacára is, viszont nyelvi kompetenciáikat tekintve elmaradhatnak egy ugyanolyan korú, magyar környezetben szocializálódott magyar anyanyelvű gyermektől (ez megfigyelhető volt sok például Kárpátaljáról, szegregátumokból érkező magyar család esetén). Másfelől a magyar állampolgárságból vagy születési helyből sem lehet minden esetben következtetni a gyermek anyanyelvére, hiszen pl. a kínai és vietnami közösségekben már a harmadik generációról beszélhetünk, ahol a szülőknek is lehet magyar állampolgársága, ugyanakkor jellemző, a gyermekük anyanyelve a kínai nyelvnek egy dialektusa vagy a vietnami. Így óvodakezdekor mind az intézmény, mind a család szembesül nyelvtudás hiányából fakadó kihívásokkal.

Tovább árnyalja a helyzetet, hogy a magyarnyelv-tudásuk és nyelvi fejlődésük számos tényezőtől függ: „szülők magyarnyelv-tudásától; a szülők hosszabb távú terveitől (mennyi ideig terveznek Magyarországon maradni); a szülők szociális hálójától/kapcsolatrendszerétől (vannak-e magyar nyelvű barátaik); attól, van-e a csoportban másik, külföldi gyermek, akivel van közös nyelve (ami nem a magyar); van-e a gyermeknek iskolás nagytestvére stb” (Kajdi, 2025a, p. 111). Jelen tanulmányban így a *külföldi háttérű* címkét használjuk annak összefoglalására, amikor a gyermek célzott magyar (mint idegen) nyelvi fejlesztést kíván *idegen* vagy *heterogén nyelvi háttere* miatt – és nem azért, mert pl. atipikus fejlődésű (a fogalom használatához lásd Schmidt, 2023). Sajnálatos

módon statisztikai adatok nem állnak rendelkezésünkre, ugyanakkor valószínűsíthető, hogy ezen gyermekek száma a külföldi állampolgárságú gyermekek számánál jóval magasabb. A számukra nyújtott egyéni felzárkóztatás az adott óvodaintézmény elkötelezettségétől és lehetőségeitől függ, amelynek részben oka, hogy nincsen külön erre a célcsoportra igényelhető támogatási forma, elentétben a közoktatási intézményekkel (Ercse, 2023, p. 25).

### MAMI-program a Józsefvárosi Óvodákban

Józsefvárosban, Budapest 8. kerületében a 2022-es népszámlálási adatok szerint 9920 külföldi állampolgár lakott – beleértve a gyermekeket is. Bár Magyarországon szabad óvodaválasztás van, ezeknek a gyermekeknek a döntő része a lakóhely szerinti körzetes óvodába iratkozik be (pár család nemzetközi, kétnyelvű óvodát választ, míg akadnak olyanok is, akik más kerületből hozzák ide a gyermeküket). Így a kerület óvodáiban évről évre növekszik a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek száma, akiknek integrációja egyre nagyobb feladatot jelentett az óvodapedagógusoknak: egyszerre kell támogatniuk a gyermekek anyanyelvi és kulturális identitását és ezzel egyidőben biztosítani számukra a magyar nyelv természetes, élményszerű elsajátításának feltételeit.

A pedagógusoknak, a külföldi háttérű gyermekeknek és családjaiknak a megsegítésére született meg a 2023-as/2024-es nevelési évben a MAMI, egy komplex multikulturális és magyar mint idegen nyelvi program (részletesen: Kajdi, 2025a, 2025b). A MAMI-program a Józsefvárosi Önkormányzat jóvoltából és annak teljes körű támogatásával indult el egységesen 2023 októberében a 8. kerület mind a 11<sup>5</sup> tagóvodájában. A magyar mint idegen nyelv óvodáskori elsajátítása kiemelt jelentőségű, hiszen ebben az életkorban a gyermekek nyelvi plaszticitása, utánzókézsége és érzelmi motiváltsága optimális feltételeket teremt a második (vagy harmadik) nyelv beépüléséhez. Hogy ezt a szenzitív időszakot minél sikeresebben kiaknázzuk, a program központi eleme a kiscsoportos, játékos alapokra épülő magyarnyelv-fejlesztő foglalkozások tartása, melyeknek háttérét fejlődéslélektani, (nyelv)pedagógiai és gyógypedagógiai ismeretek adták. A fejlesztőprogram szerves részét képezi egy módszertani füzet, amelynek kidolgozása az óvodában dolgozó szakemberek nevéhez fűződik. Ez a módszertani füzet részletes útmutatást nyújt a fejlesztési célokhoz illeszkedő feladatok alkalmazásához és differenciáláshoz, figyelembe véve az egyéni sajátosságokat és a fejlődési szinteket. A nyelvfejlesztő foglalkozások heti rendszerességgel az óvodai csoportból kiemelve, kiscsoportos formában valósulnak meg. A csoportok alakulásánál nemcsak az életkor, hanem a gyermekek már meglévő magyar nyelvi tudá-

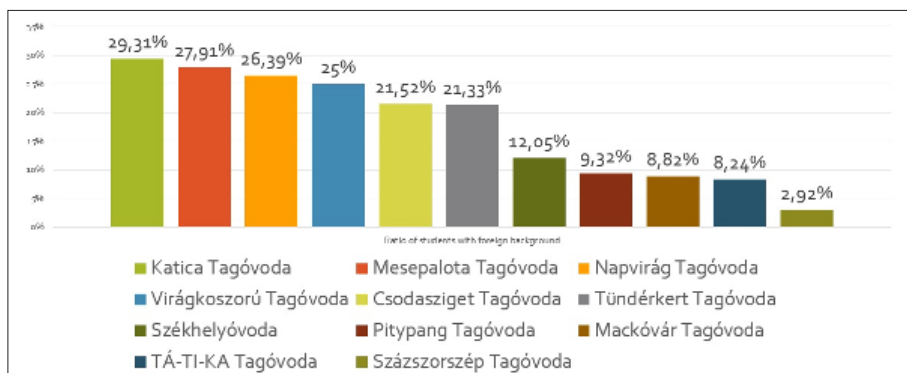
<sup>5</sup> A Százszorszép Tagóvoda részt vett az előkészületekben, de itt csak később indultak el a kiscsoportos nyelvfejlesztő foglalkozások, mert 2024 októberében még nem volt rájuk igény, így az ide járó gyermekek – akik jellemzően év közben érkeztek – nem vettek részt a méréseken.

sa is szerepet játszik. A kezdő szinten elsősorban a szókincs bővítése a cél, míg a haladó szinten már kisebb grammatikai elemek, a helyes mondatalkotás gyakoroltatása is fokozott hangsúlyt kap. A játékos feladatok úgy vannak összeállítva, hogy szorosan illeszkedjenek az óvodai tevékenységekhez. A jól bevált gyakorlatok azt mutatják, hogy a mondókák, dalok, ismétlődő rutincselekvések, valamint a vizuális és mozgásos tevékenységek kiemelten hatékonyan hatnak az óvodás korú idegen anyanyelvű gyermekek nyelvi fejlődésére, valamint ezzel összefüggésben szociális fejlődésük támogatására.

Az előző, 2024/25-ös nevelési évben a Józsefvárosi Óvodák 11 tagóvodájába összesen 171 külföldi háttérű gyermek járt, akik több, mint 25 országból érkeztek, nyelvi helyzetüket illetően is roppant színesek, valamint a kerület összes tagóvodájában jelen voltak (ahogyan az az 1. ábrán is látható).

### 1. ábra

*Külföldi háttérű gyermekek aránya a Józsefvárosi Óvodákban 2024/25-ben*  
(Forrás: Szatzker, 2025, pp. 39–40)



A fent látható ábra a legszelebb értelmezését nyújtja a külföldi háttérnek, ugyanis közöttük megtalálható magyar állampolgár is, valamint szűk harmaduk az adott korcsoporthoz viszonyítva megfelelő szinten beszél magyarul. Tehát bő 100 gyermek vett részt abban az évben a MAMI-foglalkozásokon, amelynek végén (2024 májusában) megfogalmazódott az igény egy szókincs-mérő kérdőív megalkotására is, amely nemcsak visszajelzést ad a gyermekek tudásáról, hanem támpontul szolgálhat a tervezésben is intézményi és foglalkozásvezetői szinten egyaránt.

### A szókincs fogalma és mérése

A szókincs – Juhász és Radics (2019) nyomán – az egyén saját nyelvi produkciójára vonatkozó terminus, mely összefüggésben áll a mentális lexikkal, amely az emberi elmében lévő szavak tárházát jelenti. Ez ugyanakkor nem pusztán szavak rendszertelen gyűjteménye, hanem számos más információ-

típus is a mentális lexikonhoz tartozik, köztük a szóbeli (vagy írott) forma, a grammatikai tulajdonság, a képiség és fogalmiság, a referencialitás és az egyes szavak kapcsolatrendszer (Lukács et al., 2014, pp. 167–250). Méretét tekintve az egyes kutatások adatai és becslései alapján jelentős eltérések rajzolódnak ki egyazon korcsoporton belül is, ahogyan azt az első táblázat összefoglalja.

### 1. táblázat

*A szókincs becslült nagysága életkoronként*

(Forrás: Juhász & Radics, 2019, saját kiegészítésekkel)

| Életkor           | 2 év        | 3 év          | 4 év          | 5 év          | 6 év          | 7 év          | 8 év          | 9 év  |
|-------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| Becslült szókincs | 30 –<br>400 | 150 –<br>1500 | 250 –<br>1500 | 300 –<br>2000 | 500 –<br>3000 | 800 –<br>3000 | 260 –<br>3600 | 40000 |

A szókincs mérése több szempontból is kívánatos. „A különböző életkorú gyermekek spontán beszédének lexikális vizsgálata a szókincs, illetve a szóhasználat életkor-specifikus sajátosságainak pontosabb megismeréséhez járulhat hozzá. Az életkori szinttől való elmaradás felismerése elősegítheti az egyéni fejlesztést, ami minden tanköteles gyermeknél fontos és hasznos (...)” (Neuberger, 2017, pp. 133–134). Ahogyan arra Szatzker (2025) is rámutatott, ez a gondolat alkalmazható a jelen helyzetre is, amikor külföldi háttérű gyermekek nyelvfejlesztéséről van szó, és melynek kiindulási pontjaként szolgálhat egy szókincsmérés.

A magyar nyelvre és a magyar anyanyelvű gyermekekre vonatkozóan számos különböző módszertant és eljárást dolgoztak ki, például (Satzker, 2025 és Juhász & Radics, 2019 alapján):

- LAPP-teszt: 3–8 éves gyermekek számára kifejlesztett, 37 vonalrajzból álló, képfelismeréses aktív szókincs-vizsgálat
- Meixner-féle szókincs-, és szótanulás vizsgálat: négy korcsoportra kifejlesztett összetett képfelismerés-alapú vizsgálat, amelynek során nemcsak szókincsset, hanem egyéb fontos pszichikai tényezőket is mérnek pl. figyelemkoncentráció, terhelhetőség
- Gardnet-féle expresszív szókincs-teszt: 2–11 év közötti gyermekek aktív szókincs vizsgálatára készített, 79 elemből álló képfelismeréses teszt
- Peabody szókincsvizsgáló eljárás: óvodások és kisiskolások (2–11 év) számára, képfelismeréses passzív szókincs-vizsgálat (egy megadott hívószó alapján kell négy kép közül kiválasztani a helyeset)
- KOFA-3 (Kommunikatív fejlődési adattár): 24–48 hónapos gyermekek számára készült, szülői kitöltésen alapuló kérdőív, amellyel a gyermek szókincsének nagyságát és a grammatika korai szerveződését vizsgálható

Bár a felsorolt szókincsmérő eljárások eltérő fókusszal készültek és eltérő módszertannal dolgoznak, nem található közöttük olyan, amely maradéktalanul alkalmazható lenne a nem magyar anyanyelvű, más kulturális háttérrel rendelkező gyermekek szókincsének mérésére. Ennek fő okai:

- Az eltérő tárgyi környezet<sup>6</sup> (pl. nem az *alma* a legelterjedtebb gyümölcs; sohasem látott még *tulipánt*; nem kóstolt *ropit*; másként néz ki a *leves*)
- A más nyelvekben jelen lévő, a magyartól eltérő kategorizációs rendszer (pl. kit nevez *testvérnek*; mit eszik *reggelire*)
- Az eltérő nyelvi rendszer, nyelvi logika (ez a *KOFA-3*-nál jelentkezik fokozottan, ahol hiába fordítaná le a külföldi szülő pl. a *névutókat* ha az ő anyanyelvében más módon fejeződik ki ez a fajta térbeli reláció)
- A magyar mint idegen nyelvi szempont hiánya (nincsen a képanyag „beszintezve”<sup>7</sup>)

Ezek motiválták arra a MAMI-munkaközösség három tagját (jelen tanulmány szerzőit) egy saját fejlesztésű szókinccsteszt megalkotására, amelyre 2024 szeptemberében sor is került.

## A MAMI-program szókinccstesztjének anyaga

A szókinccsmérő tesztet a MAMI szakemberei (multikulturális – magyar mint idegen nyelv tanár, logopédus, gyógypedagógus<sup>8</sup> dolgozták ki a 2024/25-ös nevelési év kezdetén. Összesen 10 oldalnyi színes képből (laponként 8 képpel), valamint az adatrögzítéshez szükséges táblázatból áll. A szóanyag oldalanként egy, az óvodai élethez kapcsolódó fogalmi kör képeit-szavait tartalmazza, amelyek a 2. ábrán láthatóak (a szólistát és példát a képanyagra a *Mellékletek* rész tartalmaz).

### 2. ábra

Az óvodai élet 10 témaköre, amelyhez 8-8 szó tartozik

|                         |
|-------------------------|
| Állatok                 |
| Járművek                |
| Tárgyak                 |
| Zöldségek és gyümölcsök |
| Ennivalók               |
| Testrészek              |
| Ruhadarabok             |
| Bútorok                 |
| Színek/tulajdonságok    |
| Cselekvések             |

<sup>6</sup> Szeretnénk megosztani azon megfigyelésünket, hogy egyes tesztek képanyagában hangsúlyosan jelen vannak a szerszámok és a kertművelés eszközei, amelyek felismerése egy városban felnövő magyar anyanyelvű gyermek számára is nehézséget jelenthet.

<sup>7</sup> Sajnálatos módon nem létezik validált mérőeszköz nem magyar anyanyelvű óvodáskorú gyermekek nyelvi méréséhez, amely figyelembe veszi a heterogén nyelvi hátteret (pl. kulturális különbségeket, köztesnyelvi jelenségeket).

<sup>8</sup> Jelen tanulmány szerzői.

A 10 témakör szóanyagát 80%-ban főnevek alkotják, amely szófaj túlsúlya tükrözi a gyermekek – több nyelvben is kimutatott – szókincsfejlődését (Pléh, 2013). Ami a tesztet egyedivé teszi, az az interkulturális szempont beemelése három alszemponttal:

1. *Ismerősség*: kizárólag olyan szavak kerültek bele, amelyekkel a más kultúrában szocializálódott gyermekek az első, októberi mérésig találkozhatnak a mindennapi óvodai életük során (pl. a *télapó* és a *karácsonyfa* nincsen közöttük).
2. *Egyértelműség*: a szóra utaló vizuális input minden kultúra számára egyértelműen beazonosítható legyen (pl. a *tészta* képe nem a széles metélté vagy az üvegtésztáé lett, hanem egy spagetti-szerű tészta képét választottuk).
3. *„Magyar” szavak*: a teszt nem tartalmaz olyan szavakat (kölcönszavak, nemzetközi szavak), amelyeket a gyermek az anyanyelvéből is elő tudna hívni, mivel ez torzítaná az eredményeket (nem tudnánk, magyarul nevezte-e meg a képet), így pl. nem szerepel a *banán*, a *busz*, a *traktor*, a *málna*.

### A szókincsmérés kivitelezése

A szókincsmérést a 2024/25-ös nevelési évben két alkalommal végezték el a pedagógusok: a bemeneti mérést 2024 októberében, a kimeneti mérést félévvel rá, 2025 májusában. Mindkét alkalommal egyaránt vizsgálták a gyermekek aktív (expresszív) és passzív (receptív) szókincsét is minden korosztályban. A bementi mérésen 94 gyermek vett részt, a kimenetin 89, életkoruk 3 és 6 év közé tehető. A gyermekek egyénileg vesznek részt a vizsgálaton, amit általában az adott intézményben zajló MAMI-foglalkozások vezetője végzett el (tehát a gyermekek számára már ismerős személy). A szókincsmérés elvégzéséhez a képanyag színes, nyomtatott formájára és egy értékelési lapra volt szükséges. A vizsgálat két körben zajlott. Első körben a vizsgálat vezetője egyszerre egy lapot (nyolc kép) tett a gyermek elé, és rámutatással kísérve, sorban megkérdezte: főnevek esetében *Mi ez?* vagy *Ez mi?*, melléknéveknél: *Ez/Ő milyen?/ Milyen színű?*, igéknél pedig: *Mit csinál?*. A gyermek ekkor az aktív szókincsét mobilizálta. Ha helyesen meg tudta nevezni, mit lát a képen, akkor azt a szót az aktív szókincsének a részének tekintettük. Megjegyzendő, hogy ha nem is tudja megnevezni az adott képet, az a szó lehet a passzív szókincsének a része. Így a második körben a vizsgálat vezetője a korábbi szavakat összekevert sorrendben, egyesével mondta ki *Hol van a/az...? Melyik a/az...?*, a gyermeknek pedig rá kell mutatnia a megfelelő képre. Ha a gyermek a helyes képet választotta ki, akkor azt a szót a passzív szókincsé részének tekintettük.

A legtöbb gyermek mérése egy délelőtti történt, de egyes kisgyermekek igényéhez igazodva előfordult, hogy a mérés szünetekkel zajlott, mivel a 80 kép megnevezése, illetve felismerése hosszadalmas és fárasztó volt szá-

mukra. A kérdéssel párhuzamosan a pedagógus kitöltötte a táblázatot: a képmegnevezésnél a pedagógusok táblázatában volt „megoldókulcs”, de az attól eltérő válaszokat is feljegyezték, amelyek később, a teszt kidolgozói által lettek egységesen elfogadva vagy elutasítva (pl. a *kutya* helyett a *vau* elutasításra került, míg a *kövér* helyett a *ducit* elfogadtuk).

## Az eredmények

Röviddel a mérések után az eredmények bekerültek Excel-táblázatokba összesítve és tagóvodánkénti lebontásban is, majd az adatokon kvantitatív elemzést végeztünk az alábbi változók szerint:

- az aktív és a passzív szókincs egymáshoz viszonyított aránya (októberben és májusban)
- a mérés időpontja, az októberi és májusi adatok összevetése (aktív és passzív szókincsre lebontva)
- a nyelvi szintek változása, az októberi és májusi szint eltérése
- a szavak gyakorisági/népszerűségi mutatói
- (életkor/csoport és nyelvi szint összefüggése)<sup>9</sup>

Első lépésként meghatároztunk 5+1 tudásszintet, amivel a gyermekek tesztelés során nyújtott teljesítményét számszerűsíthettük. Ezeknek a nevét a hozzájuk tartozó elemszámmal a következő, 2. táblázat tartalmazza.

### 2. táblázat

6 tudásszint elnevezése és az egyes szintekhez tartozó szószám

| Tudásszint     | Aktív           | Passzív         |
|----------------|-----------------|-----------------|
| Teljesen kezdő | 0               | 0               |
| Kezdő          | 1 és 16 között  | 1 és 16 között  |
| Haladgató      | 17 és 32 között | 17 és 32 között |
| Középhaladó    | 33 és 48 között | 33 és 48 között |
| Haladó         | 49 és 64 között | 49 és 64 között |
| Szuper         | 65 és 80 között | 65 és 80 között |

Minden gyermek 2 címkét is kapott: egyet az aktív, egyet a passzív szókincsére. A szakirodalmi adatokkal összhangban az előzetes várakozásoknak megfelelően a legtöbb gyermek a passzív szókincsét tekintve magasabb kategóriába illet, sőt: volt, ahol 3 szintnyi eltérés is volt (*Teljesen kezdő* aktív + *Középhaladó* passzív). A *Teljesen kezdő* címkét azokra a gyermekekre tekintettel vettük fel, akik semelyik képet nem nevezték meg vagy semelyik képre

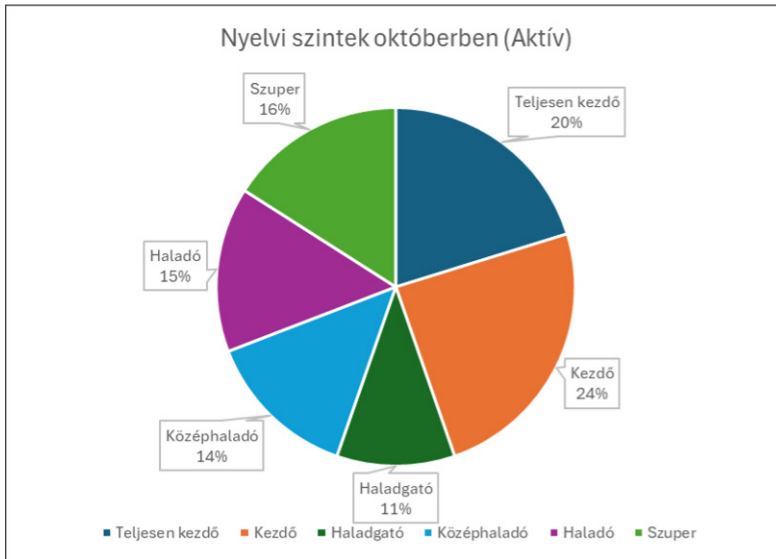
<sup>9</sup> Sajnálatos módon nem minden gyermekről kaptuk meg ehhez az adatokat, így ennek a változónak a vizsgálata elmaradt.

nem mutattak rá. Egy részük valóban csak a nyár végén érkezett Magyarországra, de a többiek esetén többféle magyarázat is húzódhat a háttérben, amelyek nem a magyarnyelv-tudás hiányából erednek. Ezek között – a pedagógusoktól kapott visszajelzések alapján – megemlíthető: a félelem vagy félénkség, a dac, a teszthelyzet szokatlan volta és az óvoda iránti elutasítottság.

A gyermekek októberi eredményét a 3. és a 4. ábra szemlélteti.

### 3. ábra

*Nyelvi szintek és arányuk októberben az aktív szókincs esetén*



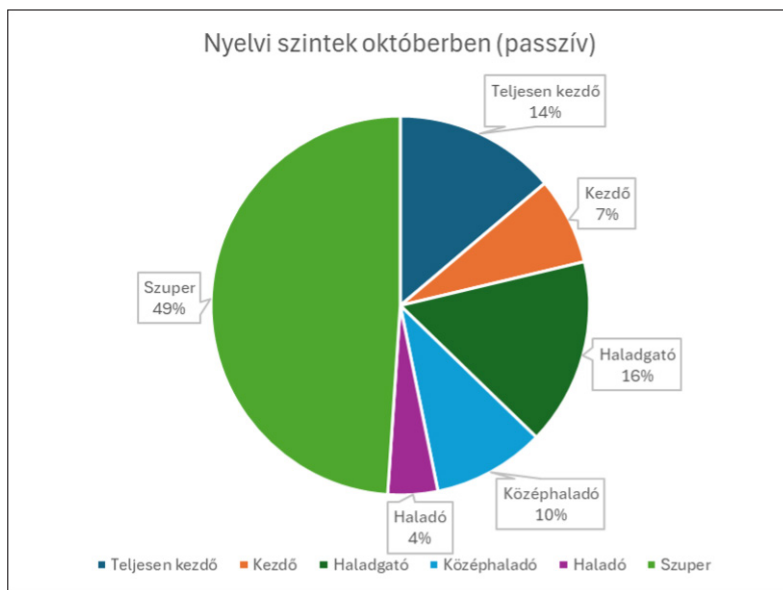
A 3. ábrán az látható, hogy a gyermekek ötöde egy képet sem nevezett meg (magyar nyelven), és negyede legfeljebb 16 kép esetén tudta megnevezni a látott dolgot, tulajdonságot vagy cselekvést, ami a felmért gyermekek közel fele. A skála másik pontján álló *Haladó* és *Szuper* csoportba csupán a gyermekek harmada tartozott (itt megjegyzendő, hogy kizárólag a MAMI-foglalkozásokra járó gyermekek lettek felmérve, tehát azok a külföldi háttérű gyermekek, akik a magyar anyanyelvű gyermekekhez hasonló magyar nyelvi kompetenciával rendelkeznek, nem vettek részt a tesztelésen).

A 4. ábra értékeit nézve azt találjuk, hogy itt jelentősen jobb eredményt értek el a gyermekek: a két legalacsonyabb kategória a korábbi 44%-ról 21%-ra csökkent, míg a két legfelső 31%-ról 53%-ra nőtt (a *Haladók* mind átkerültek a *Szuper* kategóriába). Tehát egyértelműen bebizonyosodott, hogy a passzív szókincs lényegesen nagyobb az aktívénál a külföldi háttérű gyermekek esetében is. Korábban szó volt arról, hogy annak, hogy egy gyermek a *Teljesen kezdő* kategóriába került, a nyelvi mellett sokszor pszichés okai is

vannak. Ennek függvényében nem meglepő, hogy a gyerekek közel 15%-a képviseli ezt a kategóriát.

#### 4. ábra

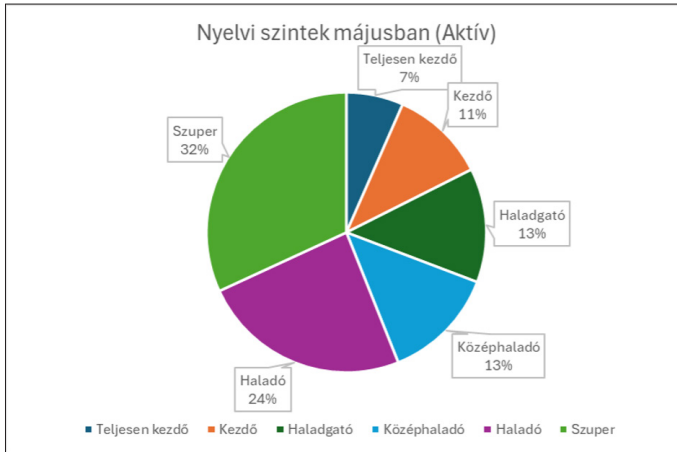
*Nyelvi szintek és arányuk októberben a passzív szókincs esetén*



A májusi eredményeket nézve komoly változások figyelhetők meg mind az aktív, mind a passzív szókincs esetén. Ekkorra a gyermekek már bő 6 hónapot töltöttek el az óvodában, ahol a MAMI-foglalkozásokon kívül is egész nap magyar nyelvű környezetben teltek a napjaik. Ez pozitív hatással volt mind az aktív, mind a passzív szókincsükre. Az 5. és a 6. ábrán látható, hogy a nyelvi szintek aránya jelentős változáson ment át az őszihez képest. Ennek igazolására azoknak a gyermekeknek az adatait, akik mind a bemene-ti, mind a kimeneti mérésen részt vettek, két páros t-próbát végeztünk. Az őszi és tavaszi aktív szókincs eredményeit összevetve: a különbségek átlaga = 18,98863636, szórás = 16,10582498,  $p = 3,84324E-18$ , tehát a két minta szignifikánsan eltér egymástól. Az 5. ábra mutatja ezt a módosulást, pontosabban fejlődést: a *Szuper* kategória és a *Haladó* kategória összesen 56% (októberben ezek összege 31% volt), míg a *Kezdő* és *Teljesen kezdő* kategóriába tartozó gyermekek száma jelentős mértékben csökkent: 44%-ról 18%-ra. 7%-nyi gyermek még mindig nem nevezett meg egyetlen képet sem a vizsgálat során: erről visszajelzést kaptak a tagóvoda-vezetők is, hiszen, ha ezek a gyermekek középső vagy nagycsoportba járnak, azaz egy bő éven belül iskolába kell menniük, a helyzetük további intézkedéseket kíván.

## 5. ábra

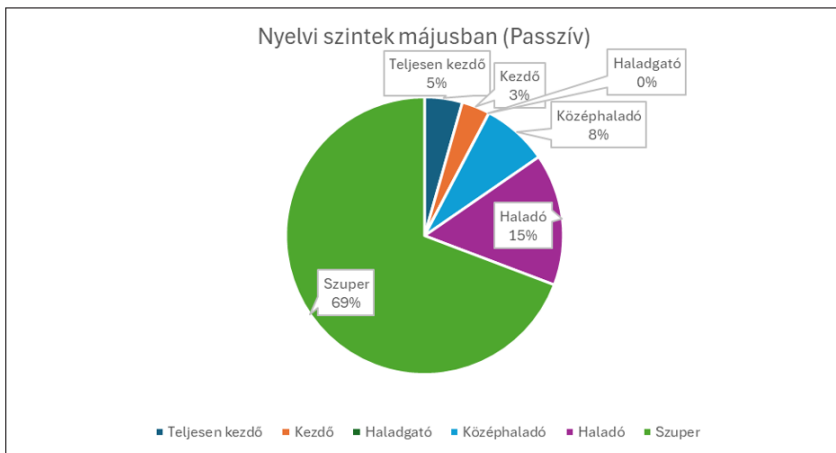
Nyelvi szintek és arányuk májusban az aktív szókincs esetén



A májusi kimeneti mérés eredményei szerint a gyermekek passzív szókincséről két állítás is tehető: egyfelől a passzív szókincsük nagyobb, mint a májusi aktív szókincsük (lásd 6. ábra). Kiugró a *Szuper* kategóriába kerültek száma, amely szám kétszerese az aktív szókincs *Szuper* kategóriájának. Másfelől az októberi passzív szókincs bemeneti mérésének eredményeivel összevetve az átlag = 20,82954545, a szórás = 23,18023335 és a  $p = 8,27006E-13$ . Itt is megállapítható, hogy a *Szuper* kategóriába sorolt gyermekek száma nőtt a leginkább és öröndetes, hogy a skála másik végén a *Teljesen kezdő* és *Kezdő* 21%-ról 8%-ra csökkent.

## 6. ábra

Nyelvi szintek és arányuk májusban a passzív szókincs esetén



Összefoglalásul megállapítható, hogy az őszi és a tavaszi eredmények szignifikánsan eltérnek egymástól mind az aktív, mind a passzív szókincs tekintetében.

Felvetődött a kérdés, hogyan függ össze a kezdeti nyelvi szint a változás mértékével. Kijelenthető-e, hogy minél alacsonyabb a bemeneti szint, annál nagyobb arányú lesz a fejlődés? Ennek vizsgálatára megnéztük az egyes gyermekekhez tartozó változások átlagát a bemeneti szintek szerint, amelyet a 3. táblázat tartalmaz.

### 3. táblázat

*Az egyesével összevetett különbségek átlaga bemeneti szintek szerint*

| a bemeneti szint | aktív szókincs (db) | passzív szókincs (db) |
|------------------|---------------------|-----------------------|
| teljesen kezdő   | 19,1                | 46,1                  |
| kezdő            | 27,42               | 41,7                  |
| haladgató        | 26,22               | 39,53                 |
| középhaladó      | 19,8                | 21,11                 |
| haladó           | 14,5                | 24,3                  |
| szuper           | 3,43                | 2,54                  |

Az összevetés során azt találtuk, hogy az aktív szókincs estén számszerűen a legnagyobb változás a *Kezdő* (1–16 szó) és a *Haladgató* (17–32 szó) kategóriákban történt. Ez megfelelt az előzetes elvárásainknak, mivel a *Szuper* (65–80) kategória esetén csak kevés képet nem tudtak megnevezni, tehát nem javulhatott a teljesítményük a másik két csoportnál tapasztalt kb. 27 szóval. Említésre méltó, hogy bár matematikailag a *Teljesen kezdő* kategóriába sorolt óvodásoknak lett volna a legtöbb lehetőségük a fejlődésre (hiszen bármelyik képet megnevezhették volna a 80-ból), a már taglalt egyéb pszichés tényezők befolyásolhatták őket a beszédprodukción. Ezt az elméletet megerősíti a passzív szókincsben bekövetkezett ugrásszerű változás, amely esetükben volt a leglátványosabb: azok, akik az októberi mérésen egy képre sem mutattak rá, májusra átlagosan 46,1 képet azonosítottak helyesen a hallott szó alapján.

Vizsgáltuk azt is, hogy mely szavak (vagy képek) voltak a gyermekek számára a legkönnyebben és legnehezebben megnevezhetőek, illetve beazonosíthatóak. A leggyakrabban megnevezett (legnépszerűbb) szavak közé az alábbiak tartoznak: *labda, kutya, cica, alma, piros* és *nyuszi*. Utóbbi népszerűségének növekedése vélhetően a húsvétal függ össze, míg a *piros* szint – hasonlóan a többi színnevhez – többen tudták megnevezni az óvodaév végéhez közeledve, mint ősszel. A passzív szókincs elemzése a leggyakrabban felismert szavak

közé tartozik a: *cica, kutya, baba, alma*, valamint májusra (a napi háromszori terítésnek és étkezésnek köszönhetően) a *tányér* és a *pohár*.

#### 4. táblázat

*A leggyakrabban megnevezett és felismert szavak*

|            |            |            |            |
|------------|------------|------------|------------|
| 49% nyuszi | 78% zöld   | 68% zöld   | 92% repülő |
| 51% pohár  | 79% sárga  | 69% nyuszi | 92% alma   |
| 51% ház    | 80% labda  | 69% piros  | 92% láb    |
| 52% piros  | 81% kék    | 70% pohár  | 93% nyuszi |
| 54% cipő   | 82% cipő   | 71% labda  | 93% labda  |
| 56% baba   | 84% nyuszi | 71% cipő   | 93% piros  |
| 60% cica   | 85% alma   | 72% alma   | 94% baba   |
| 60% alma   | 85% piros  | 73% baba   | 94% pohár  |
| 62% kutya  | 90% cica   | 78% kutya  | 96% tányér |
| 63% labda  | 91% kutya  | 78% cica   | 97% kutya  |
|            |            |            | 97% cica   |

Aktív októberben

Aktív májusban

Passzív októberben

Passzív májusban

A 10 legritkábban megnevezett és felismert szót keresve holtverseny alakult ki az őszi bemeneti mérés passzív szókincsénél. A legritkábban megnevezett szavak az alábbiak voltak: *kövér, mentőautó, pad, villamos, szoknya, roller, szőnyeg*. A legritkábban felismert szavak: *pad, pulóver/pulcsi, csizma, szőnyeg, mentőautó, villamos, szoknya, áll, kövér*. A tesztelést végző MAMI-tagok visszajelzései alapján (akik a gyermekkel heti szinten foglalkoznak) a képanyag pár esetben nem megfelelő, a gyermekek nem tudták rajta beazonosítani az egyébként ismert tárgyat (ez a kritika a *pad*, a *szőnyeg* és a *szoknya* szavak esetén hangzott el).

#### 5. táblázat

*A legritkábban megnevezett és felismert szavak*

|                    |               |                    |              |
|--------------------|---------------|--------------------|--------------|
| 13% kövér          | 25% pad       | 40% pad            | 57% pad      |
| 14% mentőautó      | 33% kövér     | 46% pulóver/pulcsi | 64% áll      |
| 16% pad            | 34% roller    | 47% csizma         | 65% szoknya  |
| 17% villamos       | 34% szőnyeg   | 47% szőnyeg        | 67% szőnyeg  |
| 17% szoknya        | 36% villamos  | 48% mentőautó      | 67% kövér    |
| 19% csizma         | 36% szekrény  | 48% villamos       | 69% villamos |
| 20% szekrény       | 37% szoknya   | 48% renőrautó      | 69% csizma   |
| 20% szomorú        | 40% krumpli   | 48% áll            | 70% rizs     |
| 21% pulóver/pulcsi | 42% mentőautó | 50% kocka          | 72% szekrény |
| 21% ital           | 43% ablak     | 50% uborka         | 73% oroszlán |
|                    |               | 50% szoknya        |              |
|                    |               | 50% kinti          |              |
|                    |               | 50% ital           |              |
|                    |               | 50% sütemény       |              |
|                    |               | 50% meggy          |              |

Aktív októberben

Aktív májusban

Passzív októberben

Passzív májusban

Ez a lista különösen értékes számunkra amiatt, mert kiindulási alapot nyújt egy rövidített és szinthez igazított teszt megalkotásához, hiszen a „népszerűségi” mutatót felhasználva tudjuk a jövőben a kezdőbbektől az „egyszerűbb”, a haladóbaktól a „nehezebb” szavakat kérdezni. Továbbá tervezzük a gyakorisági listák összevetését a *GABI Gyermeknyelvi beszédatadtbázis és információtár*ból nyert adatokkal is.

2025 júniusában a MAMI-munkacsoport minden tagjától kértünk visszajelzést elektronikus kérdőív formájában az első tanított év tapasztalatairól<sup>10</sup>. A kérdőív 10. kérdése foglalkozott a szókincsméréssel, amely témát egy későbbi munkacsoport-találkozó árnyalt, ahol szabadon megoszthatták a tapasztalataikat. Az online kérdőív válaszait a 7. ábra mutatja. A vizsgálatot végző pedagógusok szerint a kérdőív legnagyobb előnye, hogy aktív és passzív tudást egyaránt mér, ráadásul a 80 szó/kép kellően alapos. Ugyanakkor ennek az alaposságnak vannak hátrányai is: több válaszadó szerint a terjedelme kics csoportos gyermekek számára túl hosszú, a kérdőív kitöltése és adminisztrációja időigényes. Többen jelezték azt is, hogy elsősorban kezdők számára hasznos, tehát akik már egy ideje beszélnek magyarul, azok számára célszerű lenne nehezebb szavakat kérdezni és nyelvtani elemekkel is bővíteni. Végezetül pár kép esetén cserét javasoltak.

Összességében hasznosnak vélték ezt a szókincsmérő tesztet, mivel egyszerre adott dokumentálható visszajelzést számukra azoknak a gyermekeknek a fejlődéséről, akikkel heti szinten foglalkoznak, valamint segítette őket a tervezésben is. Az eredményeket tagóvodákra lebontva az egyes intézmények vezetőinek is elküldtük, illetve az összesített mérést a Józsefvárosi Óvodák igazgatója is megkapta. A vezetők is azt emelték ki, hogy örömdetes látni a gyermekek fejlődését, továbbá – ahol a kérdőívben feljegyezték a gyermek csoportját – hasznos volt számukra rálátni arra, hogy az egyáltalán nem vagy csak kevésbé beszélő gyermekek milyen csoportokba járnak (ha egy 3 éves 1 évnvi óvoda után nem beszél, az más támogatást igényel, mintha egy 5–6 éves gyermekről lenne szó). Valamint ez az információ azért is lényeges a következő évi beiratkozásnál és az év közbeni átiratkozásnál is, hogy elkerüljük, hogy az egyazon anyanyelvhez tartozó, magyarul nem beszélő gyermekek ne legyenek felülreprezentálva egy-egy csoportban van tagintézményben. Az összefoglaló adatokat emellett a fenntartó, tehát a Józsefvárosi Önkormányzat is megkapta<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> A 2023/24-es év az előkészítésről szólt, a nyelvfejlesztő foglalkozások túlnyomórészt 2024 őszén kezdődtek el (két tagintézményben 2024 tavaszán, egy tagintézményben pedig később, év közben).

<sup>11</sup> Április végén érkezett a hír, hogy a Józsefvárosi Önkormányzat megkapta az Európai Befogadás és Sokszínűség Fővárosa díjat, amelyet az Európai Bizottság hozott létre.

## 7. ábra

### A szókincsvizsgáló kérdőívvel kapcsolatos vélemények



## A kutatás korlátai és jövőbeli tervek

A jelen tanulmányban bemutatott, külföldi háttérű gyermekek számára kifejlesztett szókincsvizsgáló tesztnek vannak korlátai. A tapasztalatok alapján a fiatalabb gyermekek figyelmét nehéz fenntartani, számukra rövidíteni kell. A szókincszet érdemes differenciálni, mivel a haladóbb gyermekek számára nem kihívás – ehhez kiváló alapot nyújthatnak a gyakorisági listák. Pár képet le kell cserélni és nyelvtani elemekkel is érdemes bővíteni a tesztet – ez a 2025/26-os nevelési év szeptemberében megtörtént, tehát idén már a teszt módosított változatával történt az októberi mérés. 2026 nyarán érdemes lenne rövidített és differenciált nyelvtani tudást beemelve még több tesztváltozatot megalkotni, amíg nem születik meg állami támogatással megfelelő, validált diagnosztikai eszköz a migráns háttérű gyermekek magyar nyelvi készségének felmérésére (hasonlóan pl. Bajorországhoz). Emellett azoknak a gyermekeknek az eredményeit, akiknél valószínűsíthetően pszichés gátoltság okozza az alacsony mérési eredményeket, külön tervezzük kezelni, azaz a *Teljesen kezdő* kategória átszervezést kíván.

Továbbá fontos tudatosítani, hogy a teszt eredményei csupán pillanatképet adnak: a gyermekek tudását igazán a velük foglalkozó pedagógusok ismerik igazán (pl. a MAMI-tag, az óvodai nevelők). Mivel minden tesztelt gyermek részt vesz MAMI-foglalkozáson, az utóbbi által hozzáadott érték jelenleg még statisztikailag nem kimutatható. Érdemes lenne egy átfogóbb kutatást végezni más óvodákat is bevonva, olyanokat, ahol a külföldi háttérű gyermekek nem kapnak célzott, kics csoportos magyar nyelvi fejlesztést. Utóbbi esetben az adatfelvételt végző személyeknek természetesen nem lehetnek a MAMI-tagok, ahogyan ez jelen méréseknél jellemzően történt.

Tervben van még a narratív készségek vizsgálatának beemelése (Murányi, 2025) is a *Haladó* és a *Szuper* kategóriába tartozó gyermekek esetén, valamint az adatfelvételt azoknál a gyermekeknél is hasznos lenne elvégezni, akik magas szintű magyar mint idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek, így nem járnak MAMI-foglalkozásokra, és az ő eredményeiket is érdemes lenne összehasonlítani a magyar anyanyelvű tipikus és atipikus fejlődésű óvodás korú gyermekek eredményeivel. Velük a Meixner-tesztet is érdemes lenne velük felvenni (alacsonyabb nyelvi szinten az anyanyelv artikulációs bázisától függően nehézséget okozhat a szavak ismétlése).

### Zárógondolat

A Józsefvárosi Óvodákban működő MAMI-program és az annak kereteiben megvalósuló szókinccsmérés jelenleg még egyedülálló Magyarországon. A migráns háttérű gyermekek száma az előrejelzések alapján továbbra is növekedni fog, mely tény mindenképpen indokolja, hogy ezeknek az óvodáskorú gyermekeknek a nyelvi-kulturális-szociális támogatása nagyobb súlyt kapjon már kisebb korban is. Ehhez számos tényező és eszköz szükséges, köztük olyan validált tesztek, amelyek az interkulturális szempontokat is figyelembe véve lettek megalkotva. Jelen tanulmány célja egy ilyen saját fejlesztésű tesztnek és az általa kapott eredményeknek a bemutatása volt. Bízunk benne, hogy tapasztalataink hozzájárulnak ahhoz, hogy más óvodákban is elkezdjék nyelvileg mérni, de főleg támogatni az odajáró külföldi háttérű gyermekeket és az óvodák olyan befogadó közösségi terekké váljanak, ahol minden gyermek sikeresen tud bekapcsolódni a mindennapi életbe, függetlenül attól, milyen nyelvi háttérrel érkezik. A fő cél, hogy az idegen anyanyelvű gyermekek biztonságban érezzék magukat és magabiztosan vegyenek részt a közösség életében, miközben lépésről lépésre elsajátítják a magyar nyelvet, ami hozzásegíti őket a későbbiek során a sikeres iskolai beváláshoz.

### Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk köszönetet nyilvánítani a Józsefvárosi Önkormányzatnak, a Józsefvárosi Óvodák jelenlegi és volt igazgatójának és óvodaigazgató-helyetteseinek, a MAMI-munkaközösség tagjainak és minden pedagógusnak, akik közreműködtek a szókinccsmérésnél és támogatják a külföldi háttérű gyermekek nyelvi és kulturális integrációját.

### Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Köznevelési törvény - 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- Alter, E. & Ignác, J. & Kajdi, A. (2025). *Társadalmi kisebbségek inklúziója az oktatásban*. Háttér Társaság. pp. 34–41. Társadalmi kisebbségek inklúziója az oktatásban JEGYZET

- Ercse, K. (2023). *Ukrán menekült gyermekek oktatási ellátása Magyarországon: Helyzetkép és szakpolitikai javaslatcsomag*. EDUA. <https://www.cka.hu/wp-content/uploads/2024/03/edua.pdf>
- Juhász, V. & Radics, M. (2019). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia 12*: (1), pp.44–59. <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.3>
- Juhász, V. & Radics, M. (2019). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia 12*: (2), pp. 28–37. és <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.2.3>
- Kajdi, A. (2025a). MAMI-program a Józsefvárosi Óvodákban. In Prohászka, Zs. & Huszics, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 5.: Régi témák, új nézőpontok a nyelvészetben és a nyelvi nevelésben*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. pp. 109–122. <https://doi.org/10.15170/Talalkozasok5-BTK-2025-08>
- Kajdi, A. (2025b). The Two Years of MAMI: A Complex Multicultural and Hungarian as an L2 Kindergarten Programme. *International Journal of Multilingual Education 26*: Special issue pp. 378–394. View of The Two Years of MAMI: A Complex Multicultural and Hungarian as an L2 Kindergarten Programme
- KSH 22.1.1.23. Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok, az állampolgárság országa és nem szerint, január 1.)
- Lukács, Á. et al. (2014). A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.) *Pszicholingvisztika 1*. (pp. 167–250). Akadémiai Kiadó.
- Murányi, S. (2025). *Narratív készség fejlődése és vizsgálati lehetőségei gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2025/Muranyi/9044>
- Neuberger, T. (2017). A szókinccs alakulása a beszédfejlődésben. In Bóna, J. (Ed.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. (pp. 121–140). ELTE Eötvös Kiadó.
- Pléh, Cs. (2013). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó.
- Schmidt, I. (2023). *A sikeres iskolai inklúzió tényezői*. L'Harmattan Kiadó.
- Szatzer, L. (2025). *Magyar mint idegen nyelv az óvodában egy intézmény példáján keresztül*. Szakdolgozat (Hungarológia MA, Magyar mint idegen nyelv specializáció).

---

## Findings of a vocabulary test conducted among preschool children with foreign backgrounds

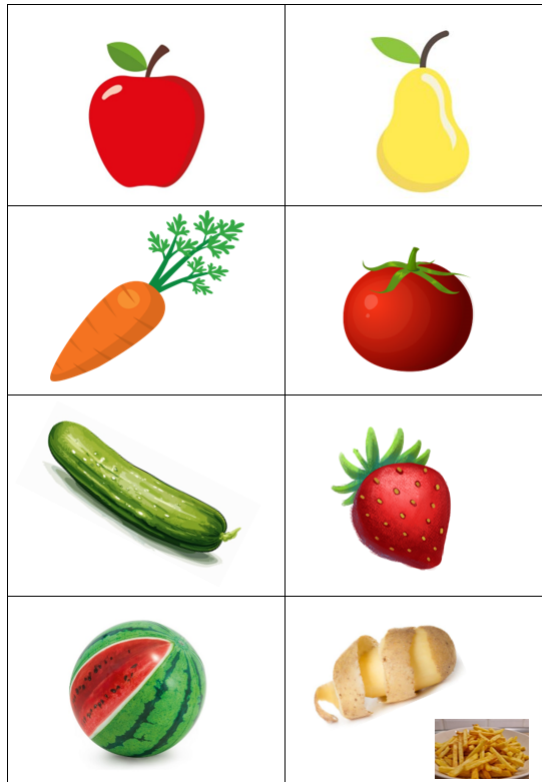
The aim of this paper is to present a vocabulary test designed for children from migrant backgrounds and to discuss the results obtained. Taking into account the differences arising from diverse cultural backgrounds, the test was specifically developed for preschool-aged children who are non-native speakers of Hungarian, in order to help document their linguistic progress. The participants were children aged 3–6, all attending the member institutions of the Józsefváros Kindertartans in Budapest's 8th district. Data collection took place in October 2024 and May 2025. 94 children participated in the initial assessment in October, while 89 took part in the follow-up assessment in May. During the test, children were required to actively name and passively identify 80 images of 10 thematic units. The results highlighted the size difference between active and passive vocabulary, the progress made over the 6 months, the role of initial vocabulary size (attitude), and the frequency (popularity) index of the words. Although the test is not validated, its development process, the data collection and the findings may provide valuable insights for other teachers working with children who need support in case of Hungarian as a foreign language.

### Keywords:

children with foreign backgrounds, preschool, vocabulary, multicultural kindergarten

## Mellékletek

*Képanyag a Zöldségek és gyümölcsök témaköréhez*



## Értékelő lap

Gyermek neve: \_\_\_\_\_

Csoportja (életkora): \_\_\_\_\_

Tagóvoda neve: \_\_\_\_\_



|             | Bemeneti mérés időpontja: |                                      |                    |                          | Kimeneti mérés időpontja:            |                    |                          |                    |
|-------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
|             | Meg tudja nevezni (✓, ✗)  | Nem tudja megnevezni, de érti (✓, ✗) | Mit mond helyette? | Meg tudja nevezni (✓, ✗) | Nem tudja megnevezni, de érti (✓, ✗) | Mit mond helyette? | Meg tudja nevezni (✓, ✗) | Mit mond helyette? |
| szavak      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| kutya       |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| cica        |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| maci        |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| süni        |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| oroszlán    |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| madár/veréb |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| nyuszi      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| hal         |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| repülő      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| mentőautó   |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| hajó        |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| vonat       |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| bicikli     |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| villamos    |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| rendőrautó  |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| roller      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| kovács      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| baba        |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| labda       |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| zsebkendő   |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| tányér      |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| pohár       |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |
| kanál       |                           |                                      |                    |                          |                                      |                    |                          |                    |







# A mese és rajzfilm hatása az óvodások gondolkodására

*Farkas Simon<sup>1</sup> – Gál Franciska<sup>2</sup>*

## Absztrakt:

Tanulmányunkban egy, a napjainkban alulkutatott területet vizsgálunk, mely a rajzfilm gondolkodási műveletre gyakorolt hatása. A mese mint megbízható spontán fejlesztő bizonyítottan képes a gondolkodási műveletre hatni és mi ezt igyekeztünk a másik médium, a rajzfilm aspektusában is értelmezni. A rajzfilmek leleményes képi megoldásokat kínálhatnak a gyermekeknek, képi és hangbéli elemein keresztül emberi érzésekre, gondolatok kifejezésére lehet következtetni. A hazai rajzfilmkínálatból kiemelkedik a Csukás István Pom Pom című meséjéhez készített rajzfilm, melynek rendezője Dargay Attila és animátora Sajdik Ferenc. Karaktereinek, azok mozgásának és a színvilágnak köszönhetően a gyermekek könnyedén tudnak azonosulni ezzel a művel, így ideális volt vizsgálatunkhoz. A kutatás célja egy mese és annak rajzfilm változatának alkalmazása óvodás csoportban. A kutatás egyik fő kérdése: Kimutatható-e különbség a két médium (mese és rajzfilm) közvetítése között? A kutatásban többségi óvodába járó középső- és nagycsoportos óvodás vett részt. Kutatásunk kvalitatív (megfigyelés, írásbeli kikérdezés) és kvantitatív (kérdőív, kéri-négyzet-próba) módszereken alapul. A vizsgálat menete a következőképpen alakult: Először a gyerekek meghallgatták a mesét, majd ezután egy közös beszélgetés keretein belül igyekeztünk feldolgozni a hallottakat. Ezután összesen 14 kérdésre válaszoltak (öt kérdés a karakterre, öt kérdés a mozgásra és négy kérdés a színvilágra vonatkozóan) egyesével, fülbesúgós módszerrel, hogy ne befolyásolják egymás válaszait. A vizsgálat két független megfigyelő jelenlétében zajlott le a megbízhatóság érdekében. A rajzfilm vizsgálata ugyanezen módszer kíséretében zajlott le. Eredményeink alapján nem mutatható ki szignifikáns különbség a mese és a rajzfilm közvetítése után megoldott gondolkodási művelet-feladatokban. A kutatásunk további és kiszélesített vizsgálatokat igényel ahhoz, hogy elmondhassuk, a rajzfilm beemelhető a pedagógiába.

## Kulcsszavak:

mese, rajzfilm, gondolkodási művelet, animáció

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Humántudományi Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; farkas.simon99@gmail.com;

<sup>2</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Konduktív Pedagógiai Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; gal.franciska@semmelweis.hu;

## Bevezetés

A mese a játék mellett az óvodások személyiségfejlődésének fontos eszköze (lásd Mérei & V. Binet, 1970; Dankó, 2004). A mese megfelel a gyermeki gondolkodásnak, mivel a mesei motívumok (mint például az ellentétek kedvelése, a veszély-menekülés motívuma vagy a vágyteljesítés dinamikája) összhangban vannak a gyermek pszichés fejlődésével (Zóka, 2007), ráadásul az írásbeli önkifejezés motivációs lehetősége is (lásd Pintér, 2009). A mese segíti a gyermek gondolkodásának fejlődését többek között az összefüggéskezelésben (Nyitrai, 2009). A gyermekben kialakul a mesehallgatási transzálapot, ami által a gyermek nyugodtabb lesz és fókuszáltabbá válik (Boldizsár, 2010). A hazai területen a magyar rajzfilmek és animációk fejlesztő hatásai jelentősek az óvodai és az iskolai nevelésben-oktatásban, többek között az egyén identitásának kialakításában, az önfelfedezésben és az önkifejezésben, valamint szociokulturális tevékenység is lehet (Juhász, 1997). Hazai kutatások összefüggést mutattak ki a mese közvetítése és a mese befogadása-megértése között (lásd Nyitrai, 2009). Az illusztrációval kísért mese közvetítése során a mese megértésében jobban teljesítettek az óvodások, mint az illusztráció nélküli meséléskor (Pintér et al., 2024).

A hazai anyanyelv-pedagógiai kutatások széles körben tárták fel a mese és történetmondás nyelvi és beszéddel kapcsolatos eszközeit, például a dajkanyelv megértésre gyakorolt hatásait (lásd például Papp, 2018), a mese illusztrációval kísért közvetítésének eredményeit (Pintér et al., 2024). Nincs tudomásunk viszont arról, hogy óvodások körében vizsgálták-e a könyvalapú mese és annak rajzfilmen közvetített adaptációjának megértését. Ugyanakkor Magyarországon az 1970-es-1980-as években a modern magyar meséknek megjelentek rajzfilmes adaptációi is (például Csukás István és Sajdik Ferenc), amelyek a gyermekek gondolkodását és anyanyelvi képességét is segíthetik az esztétikai fogékonyság fejlesztése mellett. Ezek a rajzfilmek, valamint a hozzájuk kapcsolódó mesekönyvek együtt olyan kulturális értékeket hordoznak, amelyek az óvodai nevelésben is hatékony fejlesztő eszközként alkalmazhatóak.

Kutatásunk célja a modern magyar mese és annak rajzfilmalapú adaptációja közötti összefüggések és különbségek vizsgálata gondolkodási műveleteken keresztül, tipikus fejlődésmenetű óvodások körében. Vizsgálatunk központi kérdése, hogy miben tér el a modern magyar mesék élőszavas vagy felolvasott közvetítése a rajzfilmes adaptációk megtekintésétől. Emellett felmérjük a kutatásban részt vevő szülők és gyermekeik tájékozottságát a magyar meseirodalom és a kapcsolódó animációs filmek területén. Arra is választ várunk, hogy a mindennapi gyakorlatban mely művek és rajzfilmek jelennek meg a legmeghatározóbb élményforrásként a családok életében. Vizsgálatunk a *Fejlesztés mesékkel* (Nagy, 2009) című könyvben megjelent, Nyitrai (2009) által kidolgozott gondolkodási művelet-feladatokat próbálja árnyalni a mese műfajról a rajzfilm irányába. Kutatásunk hazai területen vi-

szonylag újnak mondható, hiszen korábban még nem találkoztunk hasonló kísérletekkel, melyek a rajzfilmet próbálják bevonni a mindennapi pedagógiai életbe. Kutatásunk többségi óvodás gyermekek között történt két alkalommal (egy mese-, illetve egy rajzfilm foglalkozás). Eredményeink tükrében igyekszünk a témát szélesebb térben, atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében is kutatni és a rajzfilmet pedagógiai eszközként hasznosítani. A jelen vizsgálat eredményeiről konferenciákon szimpózium keretében számoltunk be (Farkas et al., 2024a, 2024b; Pintér, 2025).

## Elméleti háttér

### *A mese és a rajzfilm fogalma, szerepük az óvodai nevelésben*

A mese az egyik legmélyebben és legszélesebben kutatott fogalmunk és eszközünk, melyet a gyermekek nevelésének és fejlődésének elősegítése érdekében alkalmazunk. Egyes mesék szájról szájra terjedő csodálatos és hihetetlen elemeket tartalmazó történetek (Bárczi & Ország, 1959–1962). Az óvodai nevelés mindennapos tevékenységében az 1970-es években jelent meg és épült be (Kerekes, 2017). Az óvodai életbe és a közösségbe való integrálódásnak egy elsődleges feltétele, mivel a gyermekek önbizalmát és lelki biztonságát erősíti (Bakonyi, 2001). A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete álláspontja szerint a rajzfilm rajzolt vagy festett alakokról szóló mókás történet, amely rendszerint meseszerű eseményt és elemeket ábrázol. A rajzfilmek, akár a mesék, a kognitív fejlődésre pozitív hatással bírnak, ha jól meg vannak tervezve (Kovács, 2021). A színvilág és a karakterek megszólíthatják a gyermekek érzésvilágát, a mesebeli hősök pedig fontos példaképpé (modellé) léphetnek elő a mindennapjaikban (Kovács, 2021).

### *A modern magyar mese, a műmese és Pom Pom*

Komáromi (2004) szerint a modern mese a hagyományos és az újszerű elemeket vegyíti, a gyermekvilág irodalmi emancipációja révén pedig új megközelítési módokat emelt be az irodalomba, hiszen korábban már motívumok tűntek el és helyükbe újak léptek (Komáromi, 1999). A műfaj alapjai a tradicionális szövegek (népmesék, mítoszok), melyekre a modernizáció épül: alapvető vonásai a humor, a líraiság, valamint a mindennapi élet valós eseményeinek megjelenítése. A műmese az olvasni tudó közönség számára készült, mely rögzített szöveggel rendelkezik, és írója ismert (Révai új nagylexikona, 2004). A műmesében kevesebb a sztereotípa, motívum, cselekmény és elbeszélő fordulat és az alakok is, nem úgy, mint a népmesében (Király, 1982). Míg a népmese térben és időben elvont („hetedhét országon túl”), addig a műmese gyakran a jelenünkben játszódik, tükrözi az író egyéni stílusát, világlátását és belső perspektíváját. Nyelvezete összetettebb, gyakran rímekkel teli és lírai (Timárné, 2004). A klasszikus ellenfelek, mint a sárkány a műmesében is megjelennek, ám a népmesében ismert archetipusos jegyek

nélkül, erejük sokszor korlátozott, nem mindig egyértelmű, hogy melyik oldalon állnak. A műmese szerkezete nem szabályok szerint alakul, ezáltal a cél elérését nem mindig a megszokott út adja és az ellenfelet sokszor nem legyőzik, hanem jó útra térítik őt (Gödéné Török, 2013).

Kutatásunkban a választás azért esett Pom Pom meséire, mert ahogy azt Szunyogh (1993) állítja, Csukás meséi azt sugallják, hogy fogadjuk el önmagunkat és környezetünket, derűvel cselekedjünk az életben. Csukásnak tudatos célja volt az életöröm átadása, meséi pedig keretes szerkezetükkel és különleges karakterekkel aktívan építenek a gyermekek fantáziájára és belső képalkotására (Tóthné, 1999).

### ***A magyar mesék rajzfilmalapú adaptációja***

Ebben a részben igyekszünk alátámasztani, hogy miért tartjuk potenciált rejtő és alkalmazható eszköznek a mesék rajzfilmalapú adaptációját.

Egy jól megtervezett rajzfilm hozzájárulhat a gyermek kognitív fejlődéséhez (Kovács, 2021). Ez a műfaj szórakoztatja és megérinti a gyermekeket a figyelemfelhívó hatásai miatt például: színek, karakterek (Kovács, 2021). Utóbbiak kifejezetten fontos modellekké válhatnak a gyermekek számára (Kovács, 2021).

### ***Az óvodások jelenlegi képernyőideje Magyarországon***

Az Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) a gyermekek digitális eszközhasználatát vizsgáló 2025-ben végzett kutatása során 1875 olyan szülőt kérdezett meg kérdőíves módszerrel, akik három és hat év közötti gyermeket nevelnek. A vizsgálat eredményei szerint a gyermekek már hároméves kortól igen magas arányban (81%) használnak digitális eszközöket, amely arány négy- és ötéves korra 87%-ra, hatéves korra pedig 93%-ra emelkedik. A leggyakrabban használt eszköz a televízió/okostévé (85%), valamint az okostelefon (47%), de megjelenik a tablet (22%), a számítógép/laptop (17%) és a játékkonzol (8%) használata is. A vizsgálat rámutat arra, hogy az óvodások 11%-a rendelkezik saját digitális eszközzel, ugyanakkor a többség (74%) közös családi eszközt használ. A szülői beszámolók alapján a gyermekek 66%-a naponta egyszer, míg 28%-a naponta többször használ digitális eszközt. Hétköznapokon a minta egyharmada (32%) 30–60 percet tölt a képernyő előtt, jelentős arányuk (22%) pedig 1–2 órát, illetve 15–30 percet (20%) tartózkodik a digitális térben. Hétfvégén a képernyő előtt töltött idő növekszik: a gyermekek 54%-a több mint egy órát tölt digitális eszköz használatával. (NMHH, 2025). A World Health Organization (2019) ajánlása szerint a két és négy év közötti gyermekek napi képernyőideje nem haladhatja meg az egy órát, ugyanakkor ennél kevesebb idő javasolt.

Kutatásunk csak a pedagógiai körülmények között alkalmazott digitális eszközhasználatot igyekszik hasznosítani.

### ***A rajzfilm mint médium szerepe az intézményes óvodai nevelésben***

A következőkben a rajzfilm oktatásbéli szerepével és a rajzfilm mozgatórugójával, az animációval foglalkozunk. A kutatásunkban a hat-hét éves korosztály médianevelését céloztuk meg, így a szakirodalomból is ezt vezetjük le.

Magyarországon nem szerepel az óvodai nevelésben a 6–7 éves korosztály médianevelése, holott ezt a korosztályt nagymértékben érdekli, érinti és befolyásolja a média, multimédia és a nem interaktív mozgókép. A szülők sokszor nem képesek a gyermekek számára káros hang- és képi ingereket megszűrni, de megtanulhatnak a médiával együtt élni, „célszerűen” használni azt (M. Tóth, 1998). A műfaj oktatásban vállalandó szerepének fontosságára és hasznosságára már az 1970-es évek végén is felhívta a figyelmet Erdélyi & Antal (1978).

### ***Az animáció fejlesztő hatása***

Elméleti háttérünk ezen részén az animáció fejlesztő hatását mutatjuk be olvasónknak, hogy képet kapjon róla, miért lehet hasznos a rajzfilmek nézése. Az animáció fejlesztő hatásainak jellemző vonásainak elemeit az 1. táblázatban rendszereztük.

#### **1. táblázat**

*Az animáció fejlesztő hatásai a szakirodalom alapján.*

| <b>Fejlesztő hatás</b>                                       | <b>Jellemző vonásai</b>   |
|--|---|
| Segíti kialakítani az egyén identitását (Juhász, 1997)       | Hozzásegíti az egyént a vonatkozási csoportjához (Juhász, 1997).  |
| Az önfelfedezés, önkifejezés lehetőségét rejti (Juhász 1997) | Animációs módszerekkel kibontakoztatható az egyéni és csoportbeli aktivitás, valamint az egyéneken rejő motiváció (Juhász, 1997).                 |
| Szociokulturális tevékenység (Juhász, 1997)                  | Ösztönző és segítő jellegű, megfelel az ember kezdeményező kedvének, továbbá önkéntes részvételen alapul és bárki számára nyitott (Juhász, 1997). |
| Alkotó és tevékeny (Juhász, 1997)                            | Az animációs folyamat kibontakoztatható művészetekben (film) és tudományokban (önképzés, konferencia) is (Juhász, 1997).                          |

Az 1. táblázat szerint az animáció segít kialakítani az egyén identitását, képességeket fejleszt (Juhász, 1997). Az animáció segítségével kibontakoztathatók a csoportban és a személyben rejő aktivitási és motivációs lehetőségek (Juhász, 1997). Lehetőséget ad az önfelfedezésre, önkifejezésre, megteremti a csoportos és társadalmi életben való részvétel feltételeit, ösztönöz, segítséget ad a célok eléréséhez, segíti a másság megértését (Juhász, 1997). Ezek alapján az animálás, mint szociokulturális tevékenység fő jellemzői felvázolhatóak (Bernard 1980, p. 47; Limbos 1974, p. 111; Limbos, 1985, p. 15 idézi Juhász, 1997). Juhász (1997) szerint az animáció egy mindenki számára nyitott, önkéntes közösségfejlesztő tevékenység, amely a tanórán kívüli nevelés kere-

tében, csoportos élményeken keresztül is segítheti a látókör szélesítését és a valóság elfogulatlan, tárgyilagos megismerését. Az animációs folyamat továbbá az élet több alkotó és tevékeny oldalán indulhat el, például: művészet, tudomány, társas élet, gyakorlati tevékenység, testkultúra (Juhász, 1997). Az animációs módszerek és eljárások ismerete kamatoztatható minden emberekkel foglalkozó területen, például: pedagógia (Juhász, 1997).

## **A mesék és a mesélés szerepe a kognitív képességek fejlődésében és a gondolkodási műveletek alakulásában**

A mesélés, mint narratív tevékenység, a gondolkodás spontán fejlesztője, melyben a mese mint narratív műfaj szövegében jelen van az értelmezés, és a predikció különféle formája. A mesében megjelenő narratív időbeliséget megtapasztalhatja a gyermek, mivel érzékeli, hogy a történetnek van kezdete és van befejezése. A meséken keresztül a gyermek így az időrendi sorképzést tanulja. A narratívumokban megjelenő cselekedetek a szereplők motívumait szemléltetik, amelyekből indítékokat is megfogalmazhatnak, és el tudják különíteni a gondolatokat, a cselekvéseket és az érzelmeket. A gyakori mesélés továbbá segítheti az értelmező gondolkodás előkészítésének spontán fejlődését (Nyitrai, 2009).

A mesehallgatás, akárcsak a mesemondás is tanulandó, nem magától értőadó adottság, ugyanakkor Papp (2018) vélekedése szerint adott íratlan szabályok megkönnyítik a mesemondó dolgát a mesemondó közösségekben, mivel ezek betartása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az adott felek másként ugyan, de összpontosítani tudjanak a mesére (Papp, 2018). A mese és a mesemondás óvodás gyermekekre gyakorolt hatásait összegző tanulmányában Pintér (2019) megállapításokat tesz a mesélés azon tényezőiről, amelyek a kognitív képességek fejlődéséhez járulhatnak hozzá, melyet a 2. táblázatban rendszerezünk.

### **2. táblázat**

*A mesék gondolkodási műveleteket fejlesztő hatásai a szakirodalom alapján (Pintér, 2019 alapján saját szerkesztés)*

| <b>Fejlesztő hatás</b>                          | <b>Jellemző vonásai</b>  |
|---|--|
| Összefüggések (Nyitrai, 2009)                   | A gondolkodás fejlődése az összefüggések kezelésétől függ, általa valósul meg (Nyitrai, 2009).   |
| Utánzás, szereptanulás (Papp, 2018)             | A mese a gyermek képzeletére hat, így könnyen felvehet egy adott szerepet és annak bőrében érezheti magát (Papp, 2018)                                   |
| Figyelem (Csíkszentmihályi, 1997)               | Több millió információból kiválasztjuk a lényegeset és, amikor a figyelem az ingerekre összpontosul, akkor megjelenik az élmény (Csíkszentmihályi, 1997) |
| Mesehallgatási transz állapot (Boldizsár, 2010) | Kiválóan alkalmazható oktatásban ugyanis az egyén nyugodtabb, koncentráltabb és fókuszáltabb lesz (Boldizsár, 2010)                                      |

A 2. táblázatban rendszereztük a mesék azon fejlesztő hatásait, amelyek első-sorban a kognitív képességekben játszanak szerepet. A mese és a mesélés az összefüggés-kezelés fejlődésének támogatója Nyitrai (2009) szerint, az utánzás és a szereptanulás eszköze, mely segítségével a gyermekek szabadjára engedhetik fantáziájukat, és kedvenc szereplőjük tulajdonságait magukra öltve bontakoztathatják ki kreativitásukat. Remek figyelemfejlesztő eszköz, hiszen egy adott megfigyelési szempontra összpontosítva több információ közül koncentrálnak az adekvátra. Alkalmazhatóságának kulcsa a transzállapot elérésével értelmezhető, hiszen, ha a gyermek eléri ezt az állapotot akkor önfeledten képes magába szívni az információkat és értelmezni azokat.

### **A korai vizuális nevelés összefüggései és a digitális környezet kognitív kihívásai**

Kultúránkban a könyv az ismeretszerzés egyik alapköve, mely közvetlen ingerként vesz részt a gyermek életében. Mérei és V. Binét (1981) hangsúlyozzák, hogy a gyermek először a képek nézegetésén keresztül kapcsolódik a könyvhöz, majd ezen az úton később eljut az olvasáshoz. A folyamat során a valóságban már tapasztalt tárgyakat a könyvben is felismeri más formában, ami az azonosítás örömét jelenti a gyermeknek (ezen öröm kapcsolatban áll az éntudat fejlődésével), továbbá ismeretlen fogalmak elsajátítását is megélheti. A gyermek napjának átbeszélésével, életének konkrét „szereplőinek” érintésével tudjuk az átélés tudatát erősíteni, hiszen a nap részleteit felismeri, „képzeletben letapogatja” azokat. Ezzel újraéli az élményeit, megszilárdítva azokat (Mérei & V. Binét, 1981). Ezen belső élményfeldolgozás nem csak a napi élmények befogadására érvényes, hanem a mesére is.

Tölgyessy (2019) megállapítása alapján az auditív figyelem már kisgyermekkorától kialakításra kerül például mondókákon, láncmeséken keresztül, így a későbbiekben a gyermek képes lesz a meséket vizuális élményként felfogni. Ezt a képességet a gyermek később az olvasásnál is aktívan fel tudja használni, így több élménytelve a foglalkozásban. Továbbá a mesék feldolgozásával, akár szerepjátékon keresztül bizonyítékot nyerhetünk a kettős tudatra, illetve a belső képalkotásban is segítségünkre lehet, hiszen a mesében jelen nem lévő lények (pl. sárkány vagy tündér) bőrébe bújva szívesen interaktálnak a gyerekek a mesék valódi szereplőjével (Tölgyessy, 2019). Ez a fejlődési folyamat azonban ma már nem választható el a technológiai környezet hatásaitól.

A gyermeki képalkotás folyamatát napjainkban erősen befolyásolja a digitalizáció. Lénárd (2015) szerint a digitális kor gyermekeire jellemző „hipertextes” gondolkodás, a külső szemlélő számára sokszor követhetetlen és nem egyértelmű, mivel úgy működik akár az internetes dokumentumok, hiszen más-más pontra irányítanak, azaz ezek a „linkek” lehetnek emlékek, tapasztalatok, melyek a gondolkodást különböző elemekre irányítják. Ez a kognitív struktúra ütközik a mese lassú ritmusával, ami nehezebbé teszi a figyelés folyamatát, hiszen nem az általuk elvárt gyors és élénk információkat

kapják. A klasszikus, szövegek – mivel statikusabbak egy weboldalnál (nem tartalmaznak képet, animációt) – gyakran ingerszegénynek tűnhetnek, ami kiváltja az „információs türelmetlenséget” (Lénárd, 2015).

### **Csukás István meséi és Sajdik Ferenc rajzfilm adaptációi**

Mivel kutatásunk alapját Csukás István egyik meséje és Sajdik Ferenc rajzfilm adaptációja képezi, így indokoltnak tartottuk, hogy ismertessük a két szerző munkásságát, különösen a humorukra, a karakterekre koncentrálunk. Csukás kiemelte, hogy Pom Pom közel áll a szívéhez. A meséket Csukás két állandó (Picúr, Pom Pom) és több visszatérő szereplővel írta meg. A történetek általában arról szólnak, hogy Pom Pom, mint mesélő szórakoztatja/vidítja Picúrt és minden mese boldog befejezést kap. A történetekben a szereplők sokszor (a még negatívnak számító) tulajdonságaikat (is) fel tudják használni. A mesék nyelvi humorának egyik meghatározó forrása a névkomikum. A szerző minden karakternek a tulajdonságait tükröző, úgynevezett beszélő nevet választott, ami a gyermekek számára is megkönnyíti a név és a jellemvonások közötti képzetársítást. Ezen nevek mellé később társultak a megalkotott karakterek Sajdik Ferenc jóvoltából (Tóthné, 1999).

### **Sajdik Ferenc illusztrációinak jellemzői**

„Mikor az ember leül rajzolni, nem tudja felmérni, siker lesz vagy sem.” – vallja egy interjújában Sajdik Ferenc (Vates). Ábrázolásai kissé abszurdak, de ugyanakkor viccesek is, mert míg néhány sarokból csak két szempár figyel ránk, addig a fő karakter, kinek a kalandját követjük igazán megragadja a figyelmünket (Index.hu, 2010). Sajdik illusztrációiról több információt kell közölni, mivel a vizsgálat egyik változója az animáció:

A rajzaira jellemző a könnyedség és a vidám, tarka színvilág. Elmondása szerint a képzelet után alkot (Muzsay, 2012). Több száz könyvet illusztrált már, de egyik leghíresebb alkotása az általunk vizsgált Pom Pom. A művekben szinte párhuzamosan született meg a szöveg és a rajz. Csukás elmondása szerint Sajdik képes a gyermekek képzeletével felvenni a versenyt, és azt papíron megalkotni utána műveiben. Alkotásait szinte nem lehet szóval leírni: Csukás kigondolt egy karaktert (ez esetben a radírpók), majd Sajdik azt a képzeletet felülmúlva alkotta meg. Szinte szöveget írt a rajzolt alkotásba (Kernács, 2006, pp. 85–88).

## **Az empirikus kutatás**

### ***A kutatás célja***

A kutatás célja a modern magyar mese és annak rajzfilmalapú adaptációjára kidolgozott gondolkodási művelet-feladatokra adott válaszok hasonlóságának és eltéréseinek vizsgálata, tipikus fejlődésmentű óvodások körében.

### *A kutatás kérdései*

- K1 Kimutatható-e különbség a modern magyar mese közvetítése (mesélése) és annak rajzfilmes adaptáción keresztüli közvetítése (megtekintése) között?
- K2 Milyen ismereteik vannak a kutatásban részt vevő szülőknek és gyermekeiknek a modern magyar mesék és rajzfilmes adaptációik terén, illetve milyen meséket olvasnak, milyen rajzfilmeket néznek meg gyermekeikkel?
- K3 Milyen ismeretei vannak a kutatásban részt vevő óvodapedagógusnak a papíralapú könyvben megjelent modern magyar mesék és rajzfilmes adaptációik terén, illetve mit gondol a meseolvasásról, rajzfilmek megtekintéséről?
- K4 Az óvodapedagógus olvas-e a csoportnak a felsorolt modern magyar mesék közül, illetve nézik-e a csoportban a rajzfilmes adaptációikat?

### *A minta és az adatfelvétel*

Egy XV. kerületi többségi intézményben végeztük a vizsgálatunkat. Az 3. táblázat szemlélteti, hogy vizsgálatunkhoz 14 szülő adta beleegyezési nyilatkozatát, vizsgálatunkban viszont 12 gyermek vett részt, mivel a vizsgálat felvételekor két gyermek megbetegedett. A vizsgálatokat két alkalommal vettük fel. Első alkalommal a modern magyar mesét mutattuk be fejből meséléssel, második alkalommal (két nap elteltével) a modern magyar mese rajzfilmes adaptációját tekintették meg a gyermekek. A két napos eltérést, azért tettük meg, hogy ne befolyásolja a gyermekeket a történet még intenzív élménye. A gyermekek tipikus fejlődésmentűek, életkoruk 6–7 év, csoportjuk szerint középső-nagy csoportosak. Mindkét foglalkozás 30 percet vett igénybe, figyelembe véve a gyermekek életkori és egyéni sajátosságait.

### **3. táblázat**

#### *A minta és az adatfelvétel*

| Minta             |                |                 |              | Adatfelvétel                      |
|-------------------|----------------|-----------------|--------------|-----------------------------------|
| Beleegyezett (fő) | Megjelent (fő) | Korosztály (év) | Csoport      |                                   |
| 14                | 12             | 5-6             | középső-nagy | Budapest, 2024. 01. 09. 8:30-9:00 |
| 14                | 12             | 5-6             | középső-nagy | Budapest, 2024. 01. 11. 8:30-9:00 |

## *A kutatás módszerei*

Vizsgálatunkban a következő kutatási módszereket alkalmaztuk (4. táblázat): Először kvalitatív megfigyelést alkalmaztunk a mese közvetítésének érvényessége és megbízhatósága, valamint a rajzfilmnézés körülményei és a technikai feltételek ellenőrzése érdekében. A szülők és gyermekeik ismereteit a modern magyar mesékről és azok rajzfilmalapú adaptációiról kérdőíves formában mértük fel. Az óvodapedagógus ezirányú ismereteinek feltáráshoz írásbeli kikérdezést alkalmaztunk. Végezetül a gyermekek gondolkodási művelet-feladataiban nyújtott teljesítménykülönbségek kimutatására kvantitatív módszert, konkrétan khí-négyzet-próbát használtunk a mese- és rajzfilm-közvetítést követően.

### **4. táblázat**

*A kutatás során alkalmazott módszerek.*

| Kvalitatív eljárás      | Kvantitatív eljárás   |
|-------------------------|-----------------------|
| (1) Megfigyelés         | (2) Kérdőív           |
| (3) Írásbeli kikérdezés | (4) Khí-négyzet-próba |

## *Az adatok feldolgoása*

Az adatgyűjtés és az elemzés folyamata a következő módszertan mentén valósult meg: a gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítményeket a kérdésekre adott helyes válaszok adták. A helyes válaszok validálásához a független megfigyelőkkel szakmai konzultációt tartottunk: a helyes választ a kérdésekre adott elvárt válaszokhoz (6., 7. táblázat) viszonyítottuk. Ily módon helyes volt az a válasz, ami kulcsszavakat tartalmazott arra a kérdésre, hogy pl.: „Hogy nézett ki Gombóc Artúr?”, elfogadtuk a „Kövér” választ is. Mivel nem a gyermekek nyelvi kifejezőeszközeinek vizsgálatára irányult a kutatásunk, így nem vártuk el a gyermekektől, hogy teljes mondatokban válaszoljanak. A foglalkozás alatt így meg tudtuk tartani a gyermekek beszélgetéseinek keresztül a foglalkozás dinamikáját, és játéknak tudták tekinteni, nem pedig teljesítményüket mérő feladatnak. A helyes választ 1 pontban határoztuk meg, a helytelen pedig 0 pontban. A vizsgálati egységünket tehát nominális – 1/0 dichotóm – változóban határoztuk meg. Számszerűsített adatainkat a mesére a gondolkodási művelet-feladatban adott (0/1) válaszokból és a rajzfilmre adott gondolkodási művelet-feladatban adott (0/1) válaszokból nyertük ki. Így végezhetjük el a két nominális változó közötti kapcsolat különbözőségvizsgálatát khí-négyzet-próbával. A khí-négyzet-próba eredményeinek értelmezéséhez a következő adatokat kell figyelembe vennünk: (1) a keresztábra alapján az elvárt és az megfigyelt eredményeket, (2) a khí-négyzet-tábla alapján a szabadságfokot és a szignifikanciaszint  $p$  értékét.

### ***A mérőeszközök bemutatása***

Mérőeszközeink a következők: (1) a modern magyar, mese, (2) a modern magyar rajzfilm, (3) a gyermekek számára készített gondolkodási művelet-feladat, (4) szülői kérdőív a modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányulóan, (5) az óvodapedagógus számára alkalmazott írásbeli kikérdezés a modern magyar mesék ismeretéről és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányulóan. A továbbiakban ebben a sorrendben mutatjuk be mérőeszközeinket.

### ***A modern magyar mese***

Eltérő a szájhagyomány útján terjedő népmesétől. Csukás István Pom Pom meséi című mesegyűjteményéből a Szegény Gombóc Artúr (1979) című mesét választottuk. A mű azon kevesek közé tartozik, mely megjelent papír alapú könyv formában, illetve rajzfilmes adaptációban is. Pom Pom absztrakt alakja és Artúr folyamatos próbálkozásai a fogást illetően alapvetően elindítanak bizonyos gondolkodási folyamatokat a gyermekekben. Pom Pom esetén ez egy elvont kreatív gondolkodásként jelenhet meg, Artúr részéről pedig egy megfigyelési folyamat, hogy valóban sikerül-e fogynia. A mozgások egyértelmű ábrázolása révén a karakterek dinamikája és mozgáskultúrája készen, közvetlen mintaként tárul a gyermek elé (például föl-le, föl-le jár, mivel egy kis szellő hintáztatja az ágat). A mese nyelvezete a gyermekek számára helyenként kihívást jelenthet, például Pom Pom megnevezései miatt (például szobafestő pemzli, papucs orrán pamutbojt), azonban ugyanakkor humoros is a gyermekek számára (például dagadt madár).

### ***A modern magyar mese rajzfilmalapú adaptációja***

Pom Pom meséi: Szegény Gombóc Artúr, rajzfilm (1980). A művet Csukás István írása alapján Dargay Attila rendezte és Sajdik Ferenc készítette hozzá az illusztrációkat. A mese rajzfilmes adaptációjához a feljebb említett indokokon túl társul az animáció hatása. A gyermekek vizuálisan is informálódnak a történésekről és explicit módon megjelenített alakokat (Pom Pom), színeket vagy akár mozgásformákat láthatnak.

### ***A magyar animáció***

A magyar animáció – Kollega Tarsoly (1996) gondolatai alapján – 1945 előtt néhány lelkes szerző kezei között kezdett el kibontakozni. Eleinte a reklámfilmeket készítő Macskássy Gyula és Halász János adtak lendületet a műfajnak, bár alkotói mivoltukat ekkor még nem élhették ki teljesen. Az első magyar rajzfilm valószínűsíthetően Kató Kiszly István nevéhez fűződik, címe: *Zsírba Ödön*. Megalkotásának pontos éve nem ismert, de az 1910-es évekre datálják. Meg kell említenünk az első hangos, színes animációs filmet is, amely szintén Kató Kiszly alkotása: a *Bogár-orfeum* (1932). Ettől az évtől kezdve Macskássy

stúdiójában már több mint 100 reklámanyagot szerkesztettek különféle formákban. 1954-től – korlátozva az animátorok alkotói szabadságát – a gyártást reklámokra korlátozták, de 1959-ben ismét szabad teret adtak a játékrajzfilmgyártásnak, és ekkor önállósodott a Pannónia Filmstúdió animációs részlege is. Az első népmesei ihletésű rövidfilm *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* volt, Macskássy Gyula és Fekete Edit műve (1951). Ezt követően a magyar animáció két évtized alatt érte el aranykorát és méltán kiérdemelt világhírnevét. Az aranykort 1980–1986 közé datáljuk (Dizseri, 1999); ebben az időszakban született Rófusz Ferenc *A légy* (1980) című alkotása, amely Oscar-díjat nyert. További sikerművek ebből a korszakból – a teljesség igénye nélkül: Dargay Attila: *Szaffi, Vuk*; Haui József–Szabó Szabolcs–Szombathy Szabó Csaba: *Vizipók-csodapók*; Foky Ottó: *Misi mókus kalandjai*; Ternovszky Béla: *Macskafogó*.

### ***A szöveg és az animáció***

Iser (2001) megközelítése szerint az irodalomban nyelvív formálódó gondolati struktúrák elsősorban kognitív keretek között ragadhatók meg, ezért a műfaj értelmezői közvetítést igényel. A szövegek jelentés rétegei az interpretáció folyamatában tárulnak fel: az értelmező a jelen perspektívájából közvetíti a művet, kiemeli annak értékeit, feltárja kommunikációs szerkezetét, és ezáltal láthatóvá teszi esztétikai potenciálját. Az irodalom mediális státusza napjainkban átalakulóban van: a különböző – különösen vizuális és digitális – médiumok térnyerésével új kulturális kontextusba került. Míg korábban az irodalom a szórakoztatás és az információközvetítés meghatározó formája volt, ma e funkciók több, egymástól független intézmény és médium között oszlanak meg.

A szöveg célja annak a hármas viszonyrendszernek a feltárása, amely a fikció, a valóság és az imaginárius között bontakozik ki. E dimenziók önmagukban is meghatározó jelentőségűek, kölcsönhatásuk azonban túlmutat a külső valóság és a képzeleti tartomány hagyományosan értelmezett határain. A valós és az imaginárius sík egymáshoz közelítése révén kirajzolódik az adott világ átkódolásának folyamata, valamint az elképzelt tartalmak értelmezhetőségének és befogadhatóságának kerete.

Az animáció (animál=lelkesít, buzdít) mozgások különféle technikai folyamatok eredménye, állítja Dizseri (1999). Miután Marék Veronika 1976 egy vetítés után felmérést készített 40 gyermek körében, kiderült, hogy a gyerekek vizuális kultúrája fejlett, és a szöveg nélküli képi formákat is igen jól értelmezik. Ezáltal mind a nevelő szándék és a humor is könnyedén eljutott hozzájuk. Ebben segíthet a gyermekeknek Sajdik ábrázolása is, aki őszintén vall saját korlátjáról, mely a „három arc” problémája: azaz különböző oldalról nehezen rajzolta meg egyformára ugyan azt a figurát (Dizseri, 1999). Azonban mégis Sajdik karaktereit megnézve bájos és mókás figurák köszönnek vissza ránk. Az animáció szerzőisége a képzőművészeti alkotásmóddal hozható átfedésbe, ami az irodalomhoz képest alapvetően eltérő strukturális felépítést eredményez (Varga, 2023). Cantillo Valero (2015) megállapítása

szerint a gyermekeknek szóló animációs filmek transzmediális jellegűek: képessé kell válniuk az átalakulásra és a megújulásra, narratívájukat pedig az adott médium sajátosságaihoz kell igazítaniuk (Cantillo Valero, 2015).

Csukás alkotásait vizsgálva a motívumok összevetésekor kiemelt figyelmet érdemel a humor szerepe. Míg az írott művekben a szerző elsősorban a nyelvi humorra és a leleményes karakternevekre támaszkodik – megteremtve ezzel olyan alakokat, mint Gombóc Artúr, vagy maga Pom Pom –, addig az animációban ez a tartalom vizuális transzformáción megy keresztül. Sajdik Ferenc karikatúra-stílusa és jellegzetes, „reszketeg vonalvezetése” (Dizseri, 1999) a karakterek esendőségét közvetlenül a néző elé tárja. E folyamat során az irodalmi szövegre jellemző részletező leírásokat az animáció képes egyetlen dinamikus képbe sűríteni: a metamorfózis eszköze által (Cantillo Valero, 2015) a karakterek alakváltása és mozgása veszi át a verbális jellemzés szerepét.

### ***Az interaktív kiadványok és oktatásbéli helyzetük***

Simon (2020) megállapítása alapján a digitális dokumentum tartalmát és formáját tekintve is összetett információforrásnak számít, amelynek értő használata a modern oktatásban a diákok felé is alapvető elvárás. Az olyan interaktív kiadványok, mint például az okostankönyvek, az interaktív PDF-ek és a kibővített e-könyvek minden korosztály számára hatékonyan hozzájárulnak a tanulási folyamathoz, ráadásul képesek akadálymentes formátumban is működni (Pintér & Rózsa, 2016; Simon, 2020). A digitális átállás ezen formája és a technológia bevonása pedig minden szinten áthatja és alakítja a teljes pedagógiai kultúrát (Racskó, 2017).

### ***A gyermekek számára készített gondolkodási művelet-feladat***

A gyermekek számára a gondolkodási műveletekhez kérdéseket szerkesztettünk, melynek szerkezetét a 6. és 7. táblázatban rögzítettük. A kérdésekhez elvárt válaszokat is terveztünk, mivel a gondolkodási műveletekben elért teljesítményt a gyermekek válaszaiból számszerűsítettük. Ez indokolja, hogy a kérdés-válasz interakció feladatkénti értelmezését a vizsgálatunkban. A mese és a rajzfilm gondolkodási műveletekhez alkotott kérdéseire Nyitrai (2009) kognitív sémáit vettük alapul, melyeket karakterre és mozgásra dolgoztunk ki.

#### **5. táblázat**

*Nyitrai (2009) által kidolgozott kognitív sémák.*

|                              |
|------------------------------|
| Kijelentő mondat             |
| Aktualizált összefüggés      |
| Ha...akkor                   |
| Realitás vagy fikció         |
| Valahányszor...mindannyiszor |

A 5. táblázat azokat a Nyitrai (2009) által kidolgozott kognitív sémákat tartalmazza, melyek alapján írtuk a foglalkozásainkra a kérdéseket. Indoklásunk a karakterre és a mozgásra kidolgozott kérdések mellett a következő: A népmesék többnyire az ember néhány vonását tartalmazzák mindössze, de Jankovics Marcell szavaival élve „a karakterek egy ember többféle arcát is jelenthetik”. Szoboszlai Péter szerint, ha a rajzhoz hozzátesszük még többek között a mozgást, akkor egy komplett tanár képét kapjuk, aki bármire megtaníthat (Erdélyi & Antal, 1978)

## 6. táblázat

*A gyermekek számára készített gondolkodási művelet-feladat szerkezete a mesében és a rajzfilmben (saját szerkesztés Nyitrai (2009) kognitív sémái alapján).*

| Mese                                |  |
|-------------------------------------|--|
| Karakter<br>(Erdélyi & Antal, 1978) | Hogy nézhetett ki Pom Pom? <i>Mindig máshogy.</i> / Hogy nézhetett ki Gombóc Artúr? <i>Kövér volt.</i>   |
|                                     | Miért nem tudta senki, hogy mi volt Pom Pom? <i>Mert változtatta az alakját.</i> / Miért nem tudott repülni Gombóc Artúr? <i>Mert dagadt volt.</i>                         |
|                                     | Mi lesz akkor, ha Pom Pom máshogy akar kinézni? <i>Megváltoztatja az alakját.</i> / Mikor hízott Gombóc Artúr? <i>Ha csokoládét evett.</i>                                 |
|                                     | Létezhet-e Pom Pom? <i>Nem.</i> / Létezhet-e dagadt madár? <i>Relatív.</i>   |
|                                     | Mit tesz Pom Pom, ha máshogy akar kinézni? <i>Megváltoztatja az alakját.</i> / Mi történik akkor, ha Gombóc Artúr csokoládét eszik? <i>Tovább hízik.</i>                   |
| Mozgás<br>(Erdélyi & Antal, 1978)   | Hogy mozgott Pom Pom az ágon és miért? <i>Fel-le, mert fújta a szél.</i> / Hogy próbált Gombóc Artúr Afrikába jutni? <i>Repülve.</i>                                       |
|                                     | Miért mozgott Pom Pom az ágon? <i>Mert fújta a szél.</i> / Miért hajóval ment Artúr Afrikába? <i>Mert nem tudott repülni.</i>  |
|                                     | Ha Pom Pom Picurral akart menni, akkor mit csinált? <i>Feliült a fejére.</i> / Fog tudni repülni Artúr, ha sok csokoládét eszik? <i>Nem.</i>                               |
|                                     | Mozoghat Pom Pom az ágon, ha fújja a szél? <i>Igen.</i> / Közlekednek madarak vonaton vagy hajón? <i>Nem.</i>  |
|                                     | Mi történik valahányszor, ha a szél megfújja az ágat, amin Pom Pom ül? <i>Pom Pom mozogni kezd.</i> / Valahányszor Artúr közlekedni akar más eszközt választ? <i>Igen.</i> |
| Színvilág<br>(saját koncepció)      | Milyen színű volt Pom Pom?   |
|                                     | Milyen színű volt Artúr?   |
|                                     | Milyen színűek voltak a falevelek?   |
|                                     | Milyen színű volt Picur haja?  |

A 6. táblázat Nyitrai (2009) gondolkodási művelet-feladataira írt kérdéseinket és válaszainkat, továbbá a saját koncepciójú színvilágra irányuló kérdéseinket és válaszainkat foglalja össze, tekintettel a mese és a rajzfilm mediális reprezentációjára.

A kérdéseket a modern magyar mese meghallgatása után tettük fel, majd ugyanezekre a kérdésekre kellett válaszolniuk a gyermekeknek a mese rajzfilmalapú adaptációjának megtekintése után. Az azonos kérdésekre azért volt szükség, hogy biztosítsuk a különbségvizsgálat reliabilitását (megbízhatóságát).

A megfigyeléshez Nyitrai (2009) által összeállított gondolkodási műveletek kognitív sémáit vettük alapul, melyekből összeállítottunk egy, a meséhez és a rajzfilmhez kapcsolódó kérdéssort a gyermekek számára, illetve a kérdésekhez várható válaszokat is hozzárendeltünk (6. táblázat). A megfigyelők szóbeli tájékoztatást és útmutatást kaptak a foglalkozások előtt. Az útmutató a mese és a rajzfilm kérdéseit és a várható válaszait tartalmazta (6. táblázat).

### ***Szülői kérdőív a modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányulóan***

A szülői kérdőív annak érdekében készült, hogy megtudjuk, a szülők és gyermekeik milyen ismeretekkel rendelkeznek a modern magyar mesékről és azoknak rajzfilmes adaptációjáról (7. táblázat). Kerestük a választ arra, hogy a kutatásban részt vett szülők és gyermekeik milyen arányban ismerik a felsorolt modern magyar meséket, illetve azok rajzfilmalapú adaptációit, továbbá, hogy a szülők olvassák-e még gyermekeiknek ezeket a meséket, nézik-e még a gyermekek ezeket a rajzfilmeket? A kérdőívet 14 szülőnek küldtük el, de csak hét válasz érkezett.

### ***A mese- és rajzfilmismeret, valamint az olvasási- és megtekintési szokások felmérése szülők körében***

Szülői kérdőívünket Hódi & Tóth (2020) elméleti alapvetései alapján dolgoztuk ki. Hat problémakör köré szerveztük: (1) a modern magyar mesék ismerete, (2) azok rajzfilmalapú adaptációinak ismerete, (3) a modern magyar mesék ismerete gyermekek körében, (4) a modern magyar mesék rajzfilmalapú adaptációinak ismerete a gyermekek körében, (5) a mesélés gyakorisága, (6) a rajzfilmnézés gyakorisága. A modern magyar mesék ismeretét egy kérdéssel, öt itemmel, többféle választással, nominális skálával, zárt kérdésekkel; a rajzfilmalapú adaptációjuk ismeretét szintén öt itemmel, többféle választással, nominális skálával, zárt kérdésekkel mértük. A gyermekek körében a modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációjuk ismeretét ugyanezekkel az eszközökkel mértük fel a szülői kérdőívbe foglalva. A 7. táblázatban szemléltetjük a kérdőív szerkezetét.

## 7. táblázat

*A modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányuló szülői kérdőív szerkezete (saját szerkesztés).*

| Problémakörök   | Kérdések | Itemek, skálák, intervallumok                        | A kérdések típusai |
|---|----------|--|--------------------|
| A modern magyar mesék ismerete  | 1 kérdés | 5 itemmel, többféle választással, nominális skálával | Zárt               |
| A modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak ismerete                     | 1 kérdés | 5 itemmel többféle választással, nominális skálával  | Zárt               |
| A modern magyar mesék ismerete a gyermekek körében                              | 1 kérdés | 5 itemmel, többféle választással, nominális skálával | Zárt               |
| A modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak ismerete a gyermekek körében | 1 kérdés | 5 itemmel, többféle választással, nominális skálával | Zárt               |
| A modern magyar mesék olvasásának gyakorisága                                   | 1 kérdés | 4 fokú intervallum skálával                          | Zárt               |
| A modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak megtekintésének gyakorisága  | 1 kérdés | 4 fokú intervallum skálával                          | Zárt               |

A 7. táblázat a modern magyar mesék és azok rajzfilmalapú adaptációira való kérdések felépítését mutatja be. A táblázat kitér a gyermekek és szüleik mese, illetve rajzfilmfogyasztási gyakoriságára is.

### ***Az óvodapedagógus számára alkalmazott írásbeli kikérdezés a modern magyar mesék ismeretéről és rajzfilmalapú adaptációik ismeretéről***

Az óvodapedagógus számára készült írásbeli kikérdezésben arra kerestük a választ, hogy milyen mese- és rajzfilm ismeretekkel rendelkezik, olvassa-e a felsorolt modern magyar papír alapú meséket és nézik-e rajzfilmalapú adaptációikat a csoportban, továbbá, hogy mit gondol a mesehallgatásról és rajzfilmnézésről (8. táblázat). Az írásbeli kikérdezést hat problémakör köré szerveztük: (1) a modern magyar mesék ismerete, (2) A modern magyar mesék rajzfilmalapú adaptációinak ismerete, (3) a felsorolt modern magyar mesék olvasása a csoportban, (4) a felsorolt modern magyar mesék rajzfilmalapú adaptációinak megtekintése a csoportban, (5) a meseolvasás hasznossága az óvodapedagógus szerint, (6) a rajzfilmek nézésének hasznossága az óvodapedagógus szerint.

## 8. táblázat

*Az óvodapedagógus számára alkalmazott írásbeli kikérdezés szerkezete (saját szerkesztés).*

| Problémakörök   | Kérdések | Itemek, skálák, intervallumok, vélemény          | A kérdések típusai |
|---|----------|--|--------------------|
| A modern magyar mesék ismerete  | 1 kérdés | 5 item többféle választással, nominális skálával | Zárt               |
| A modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak ismerete                   | 1 kérdés | 5 item többféle választással, nominális skálával | Zárt               |
| A modern magyar mesék olvasása a csoporton belül                              | 1 kérdés | 4 fokú intervallum skála                         | Zárt               |
| A modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak ismerete a csoporton belül | 1 kérdés | 4 fokú intervallum skála                         | Zárt               |
| A meseolvasás hasznossága   | 1 kérdés | 2 választható item + vélemény                    | Nyílt              |
| A rajzfilm nézés hasznossága  | 1 kérdés | 2 választható item + vélemény                    | Nyílt              |

A 8. táblázat a modern magyar mesék ismeretére, a modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak ismeretére, a modern magyar mesék óvodai csoporton belüli olvasására, a modern magyar mesék rajzfilm alapú adaptációinak óvodai csoporton belüli megtekintésére, a megolvasás hasznosságára és a rajzfilmnézés hasznosságára irányuló kérdések szerkezetét tartalmazza.

### Az eredmények bemutatása

#### *A gondolkodási műveletek terén mutatkozó teljesítménykülönbségek elemzése*

A különbségvizsgálatban arra kerestük a választ, hogy kimutatható-e különbség a modern magyar mese közvetítése (mesélése) és annak rajzfilm alapú adaptáción keresztüli közvetítése (megtekintése) között (K1: Kimutatható-e különbség a papíralapú könyvben megjelent modern magyar mese közvetítése (mesélése) és annak rajzfilmes adaptáción keresztüli közvetítése (megtekintése) között?). A különbségvizsgálat eredményeinek elemzéséhez azért választottuk a Perason-féle khí-négyzet-próbát, mert alkalmas nominális és ordinális skála esetén a különbség megállapítására (Falus & Ollé, 2008). Ennek bizonyítására felállítottuk a nullhipotézist: nem mutatható ki különbség a mese és a rajzfilm közvetítése után elvégzett gondolkodási művelet-feladat-

ban nyújtott teljesítmény között. A keresztábra elemzés alapján az elvárt és a megfigyelt eredményeket ismertetjük a gyermekek gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítménye között, a két médium (modern magyar mese és rajzfilmes adaptációja) közvetítése után. A gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítmények közötti különbségeket a szakirodalomból (Erdélyi & Antal, 1978) levezetett három szempont közül kettő – a karakter és a mozgás – mentén vetettük össze és elemeztük (a két médium harmadik jellemzőjét (a színvilágot) kvalitatív módon nyelvi mintázat elemzéssel elemezzük, melyet munkánk későbbi részében tárgyalunk). A gondolkodási műveletekben nyújtott teljesítményben nincs különbség a mese általi és a rajzfilm általi közvetítés között. A mese és a rajzfilm közötti különbségeket három szempont alapján vetettük össze: mozgás, karakter, színvilág. A khí-négyzet-próba esetében ezt vesszük figyelembe: keresztábra elemzés, megfigyelt eredmény, elvárt eredmény, szabadságfok, szignifikanciaszint. A karakterre vonatkozó különbségek eredményei keresztábra elemzés például  $p < 0,002$ ; szf=2 nem mutatható ki különbség, a nullhipotézisünket megtartjuk.

### ***A gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítmények közötti különbségek a karakterben***

A gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítmények közötti különbségek kiszámításához Khí-négyzet-próbát alkalmaztunk, melynek eredményeit a 9. és a 10. táblázatban rögzítettük.

#### **9. táblázat**

*A karakterre vonatkozó khí-négyzet-próba eredményei.*

| Kérdés                    | Mese és rajzfilm közötti különbségek mozgás szempontjából |             |         |                 |
|---------------------------|---|-------------|---------|-----------------|
|                           | Szabadságfok  | Khí-négyzet | p érték | Elvárt eredmény |
| (1) Hogy nézett ki...?    | 2   | 12,000      | 0,002   | 10,813          |
| (2) Miért...?             | 1   | 12,000      | 0,001   | 10,813          |
| (3) Mi van akkor, ha...?  | 1   | 12,000      | 0,001   | 10,813          |
| (4) Van-e/Létezet-e...?   | 4   | 12,333      | 0,015   | 11,287          |
| (5) Mi lesz akkor, ha...? | 2   | 12,000      | 0,002   | 10,813          |

Az 1–5. vizsgálati szempont egyikénél sem mutatható ki szignifikáns különbség az alábbi p-értékek mellett:  $p < 0,002$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,015$ ;  $p < 0,002$ .

A karakterre vonatkozó khí-négyzet-próba eredményein láthatjuk, hogy az egyezés minden esetben 99% feletti.

A mozgással kapcsolatos gondolkodási művelet-feladatban elért teljesítmények közötti különbségek

**10. táblázat**

*A mozgásra vonatkozó chí-négyzet-próba eredményei.*

| Kérdés                    | Mese és rajzfilm közötti különbségek mozgás szempontjából |             |         |                 |
|---------------------------|---|-------------|---------|-----------------|
|                           | Szabadságfok  | Chí-négyzet | p érték | Elvárt eredmény |
| (1) Hogy mozgott...?      | 2   | 12,000      | 0,002   | 10,813          |
| (2) Miért...?             | 4   | 7,444       | 0,114   | 7,468           |
| (3) Mi van akkor, ha...?  | 1   | 7,200       | 0,007   | 6,994           |
| (4) Létezik-e...?         | 2   | 9,333       | 0,009   | 10,723          |
| (5) Mi lesz akkor, ha...? | 2   | 7,200       | 0,027   | 6,994           |

Az 1–5. kérdések egyikénél sem mutatható ki szignifikáns különbség az alábbi p-értékek mellett:  $p < 0,002$ ;  $p < 0,114$ ;  $p < 0,007$ ;  $p < 0,009$ ;  $p < 0,027$ .

A mozgásra vonatkozó chí-négyzet-próba eredményein láthatjuk, hogy az egyezés minden esetben 99% feletti.

***A színvilágra vonatkozó kérdések eredményei***

A színvilágra vonatkozó kérdések eredményeit a gyermekek szóbeli válaszaiból gyűjtöttük össze és rendszereztük. Ezeket az eredményeket a 11. táblázatban rendszereztük.

**11. táblázat**

*A színvilágra vonatkozó kérdések eredményei*

| Kérdések                               | Válaszok                   |                           |
|--|----------------------------|---------------------------|
|  | <i>Mese</i>                | <i>Rajzfilm</i>           |
| (1) Milyen színű volt Pom Pom?         | Piros, zöld, kék           | Barna, narancssárga, kék  |
| (2) Milyen színű volt Artúr?           | Piros, kék, fekete         | Kék, lila, piros          |
| (3) Milyen színű volt Picur haja?      | Piros, kék, zöld, fehér    | Barna, sárga, szőke       |
| (4) Milyen színűek voltak a falevelek? | Sárga, narancssárga, barna | Sárga, narancssárga, zöld |

Az első (1) kérdésben megfigyelt válaszok: A mesélés után többnyire élénk színeket mondtak a gyermekek Pom Pom külsejét illetően, de a rajzfilmes adaptáció megtekintése után javarészt emlékeztek a színére, ám itt is érkeztek élénk színre utaló válaszok. A második (2) kérdésben megfigyelt válaszok: A mesélés után a gyermekek (tudták, hogy Artúr egy madár) nem mondtak közömbös utcai madarakra jellemző színeket, csak egyikük a feketét. A rajzfilmes adaptáció megtekintése után többnyire jól emlékeztek arra, hogy milyen színű volt Artúr, de ekkor is érkezett eltérő színű válasz. A harmadik (3) kérdésben megfigyelt válaszok: A mese meghallgatása után a gyermekek

nem mondtak természetes hajszíneket, a rajzfilmes adaptáció megtekintése után néhányuk pedig arra emlékezett, hogy Pom Pom ült Picur fején, ezért a barna színt mondták, de érkeztek helyes (szőke) válaszok is. A negyedik (4) kérdésben megfigyelt válaszok: A gyermekek jellemzően jól tudták a változó őszi évszakra jellemző levelek színeit a mese meghallgatása és a rajzfilmes adaptáció megtekintése után is.

### *A szülői kérdőív eredményei*

A szülői kérdőíves vizsgálatban matematikai statisztikai elemzést végzünk: milyen arányban ismerik a szülők és gyermekeik a felsorolt modern magyar meséket és azok rajzfilmalapú adaptációit; gyakorlati elemzést arról, hogy a szülők hányszor mesélnek a gyermekeiknek modern magyar meséket, és hányszor néznek együtt rajzfilmalapú modern magyar meseadaptációkat, továbbá, hogy általánosságban milyen gyakran olvasnak gyermekeiknek, milyen gyakran néznek rajzfilmeket.

#### **12. táblázat**

*A modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányuló szülői kérdőív eredményei*

|  | A mesék ismerete (szülő) |            | A rajzfilmek ismerete (szülő) |            | A mesék ismerete (gyermek) |            | A rajzfilmek ismerete (gyermek) |            |
|--|--------------------------|------------|-------------------------------|------------|----------------------------|------------|---------------------------------|------------|
|  | Ismeri                   | Nem ismeri | Ismeri                        | Nem ismeri | Ismeri                     | Nem ismeri | Ismeri                          | Nem ismeri |
| Pom Pom meséi                            | 6                        | 1          | 7                             | 0          | 2                          | 3          | 1                               | 5          |
| Süsü, a sárkány (bábfilm)                | 7                        | 0          | 7                             | 0          | 4                          | 1          | 5                               | 1          |
| A Mézga család                           | 6                        | 1          | 6                             | 1          | 1                          | 4          | 3                               | 3          |
| Micsoda pók a vízipók (Vízipók-csodapók) | 4                        | 3          | 7                             | 0          | 1                          | 4          | 3                               | 3          |
| A kockásfülű nyúl                        | 6                        | 1          | 6                             | 1          | 3                          | 2          | 3                               | 3          |

A 12. táblázat a modern magyar mese és rajzfilmalapú adaptációjának szülők és gyermekeik körében való ismeretének eredményeit mutatja be. A válaszok többnyire egybehangzóak voltak, amelyekből az derül ki, hogy míg a szülők javarészt ismerik a felsorolt modern magyar meséket és rajzfilmalapú adaptációit, gyermekeik már egyre kevésbé (12. táblázat).

**13. táblázat**

*A modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik használati gyakoriságára irányuló szülői kérdőív eredményei*

|   | A felsorolt mesék olvasása |              |  |      | A felsorolt rajzfilmek nézése |              |  |      |
|---|----------------------------|--------------|--|------|-------------------------------|--------------|--|------|
|   | Na-<br>ponta               | Heten-<br>te | Ha-<br>vonta<br>vagy<br>ritkáb-<br>ban | Soha | Na-<br>ponta                  | Heten-<br>te | Ha-<br>vonta<br>vagy<br>ritkáb-<br>ban | Soha |
| Pom Pom meséi                             |                            |              | 2                                      | 5    |                               |              | 4                                      | 3    |
| Süsü, a sárkány (bábfilm)                 |                            |              | 3                                      | 4    |                               |              | 5                                      | 2    |
| A Mézga család                            |                            |              | 1                                      | 6    |                               |              | 3                                      | 4    |
| Micsoda pók a vízi pók (Vízipók-csodapók) |                            |              | 1                                      | 6    |                               |              | 4                                      | 3    |
| A kockás fülű nyúl                        |                            |              | 2                                      | 5    | 1                             |              | 3                                      | 3    |

A 13. táblázat a modern magyar mese és rajzfilmalapú adaptációjának használati gyakoriságát mutatja be. Legtöbbször a felsorolt modern magyar meséket soha nem olvassák gyermekeiknek, néhányan havonta vagy ritkábban. A modern magyar mesék rajzfilmalapú adaptációit többen havonta vagy ritkábban nézik, néhányuk soha, egy gyermek nézi az egyik rajzfilmet hetente a szülő állítása szerint (13. táblázat). Szélsőséges adatok nem mutatkoztak ki a vizsgálat során.

**14. táblázat**

*A mesék és rajzfilmek használati gyakoriságára irányuló szülői kérdőív eredményei*

| Mesék olvasásának gyakorisága |         |                        |      | Rajzfilmek nézésének gyakorisága |         |                        |      |
|-------------------------------|---------|------------------------|------|----------------------------------|---------|------------------------|------|
| Naponta                       | Hetente | Havonta vagy ritkábban | Soha | Naponta                          | Hetente | Havonta vagy ritkábban | Soha |
| 6                             |         | 1                      |      | 4                                | 3       |                        |      |

A 14. táblázat a meseolvasási és rajzfilmnézési szokások gyakoriságát mutatja be.

### ***Az írásbeli kikérdezés eredményei***

Az írásbeli kikérdezés esetében tartalomelemzést végzünk arról, hogy hogyan vélekedik az óvodapedagógus a modern magyar mesékről és azok rajzfilmalapú adaptációjáról, illetve milyen arányban ismeri és használja az óvodai csoportban ezeket.

#### **15. táblázat**

*Az óvodapedagógusnak szóló modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik ismeretére irányuló írásbeli kikérdezés eredményei*

|   | A mesék ismerete (óvodapedagógus) |            | A rajzfilmek ismerete (óvodapedagógus) |            |
|---|-----------------------------------|------------|--|------------|
|   | A mesék ismerete (óvodapedagógus) |            | A rajzfilmek ismerete (óvodapedagógus) |            |
|   | Ismeri                            | Nem ismeri | Ismeri                                 | Nem ismeri |
| Pom Pom meséi                           | 1                                 | -          | 1                                      | -          |
| Süsü, a sárkány (bábfilm)               | 1                                 | -          | 1                                      | -          |
| A Mézga család                          | -                                 | -          | 1                                      | -          |
| Micsoda pók a vízipók (Vízipókcsodapók) | -                                 | -          | 1                                      | -          |
| A kockásfülű nyúl                       | -                                 | -          | 1                                      | -          |

A 15. táblázat az óvodapedagógus modern magyar mese és rajzfilmalapú adaptációjának ismeretének eredményeit mutatja be.

#### **16. táblázat**

*Az óvodapedagógusnak szóló modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációik csoporton belüli használati gyakoriságára irányuló írásbeli kikérdezés eredményei*

| A felsorolt mesék olvasásának gyakorisága a csoportban |         |                        |      | A felsorolt rajzfilmek nézésének gyakorisága a csoportban |         |                        |      |
|--|---------|------------------------|------|---|---------|------------------------|------|
| Naponta  | Hetente | Havonta vagy ritkábban | Soha | Naponta   | Hetente | Havonta vagy ritkábban | Soha |
|  |         |                        | 1    |   |         |                        | 1    |

A 16. táblázat a modern magyar mesék és rajzfilmalapú adaptációiknak óvodai csoporton belüli használati gyakoriságát mutatja be. Az írásbeli kikérdezésből kiderül, hogy az óvodapedagógus a felsorolt modern magyar papír alapú mesék közül kettőt ismer, addig az összes felsorolt rajzfilmalapú adaptációt ismeri. A felsorolt modern magyar papír alapú meséket és rajzfilmalapú adaptációikat a csoportban nem olvassa, illetve nem nézi. Továbbá

pozitívan vélekedik a meseolvasásról, illetve bizonyos keretek között a rajzfilmnézésről is.

### **Összegzés, következtetések**

Tanulmányunkban bemutattunk egy olyan vizsgálatot, ami azt kutatja, hogy kimutatható-e különbség a modern magyar papíralapú könyvben megjelent mesére és rajzfilmalapú adaptációjára kidolgozott gondolkodási művelet-feladatok eredményei között. Eredményeinkről arra a következtetésekre jutottunk, hogy a mese és a rajzfilm közvetítése (mesélés, megtekintés) után elvégzett gondolkodási művelet-feladatokban (Nyitrai, 2009) elért eredmények között nem mutatható ki szignifikáns különbség.

### **A kutatási kérdéseinkre kifejtett válasz**

A két médium (mese és rajzfilm) között szignifikáns különbség nem mutatható ki, mert a khí-négyzet-próba eredményei minden esetben túlmutattak az elvárt eredményeken, ezért a nullhipotézisünket (nem mutatható ki különbség a mese és a rajzfilm közvetítése után elvégzett gondolkodási művelet-feladatban nyújtott teljesítmény között) megtartjuk. A kérdőívekre érkezett válaszok alapján (12. táblázat) az a tapasztalat, hogy míg a szülők nagyobb arányban ismerik a felsorolt meséket és rajzfilmeket, a gyermekeikről kisebb számban mondható el ugyanez. A felsorolt meséket a szülők a gyermekeknek havonta vagy ritkábban, de inkább soha nem olvassák, a felsorolt rajzfilmeket a kutatásban résztvevő gyermekek fele nézi havonta vagy ritkábban (13. táblázat). Az eredmények alapján (14. táblázat) a szülők a gyermekeiknek többnyire naponta olvasnak, míg rajzfilmet naponta vagy hetente néznek. Továbbá az óvodapedagógus írásbeli kikérdezése alapján azt az eredményt kaptuk, hogy az óvodapedagógus inkább rajzfilm formájában ismeri a felsorolt meséket és rajzfilmeket. Az óvodapedagógus a csoportban nem olvas a felsorolt mesék közül és rajzfilmeket sem tekintenek meg. Pozitívan vélekedik a mesélésről és a rajzfilmnézésről is, utóbbiról határozott keretek között.

### **A kutatás pedagógiai hasznosíthatósága és korlátai**

Kutatásunkkal hozzá kívánunk járulni, hogy a magyar pedagógiai program részévé válhassanak a modern magyar mesékre és rajzfilmes adaptációikra épülő gondolkodásfejlesztő feladatok, mint a kultúrákövetítés és az érték-központú tartalomátadás eszközei.

A kutatás korlátai közé tartozik a kis létszámú minta, továbbá a mesélő személye, hiszen a vizsgálatban részt vevő gyermekek számára idegen volt. A kutatás eredményeinek értelmezésekor figyelembe kell venni a vizsgálat próbavizsgálat-jellegét és módszertani korlátait. A megfigyelést nehezítette,

hogy a csoport tagjai már másodsorra találkoztak ugyanazzal a történettel, így az első alkalommal szerzett tapasztalatok befolyásolhatták a gondolkodási műveleteket és a válaszokat.

Javasoljuk a jövőben hasonló vizsgálatot lebonyolítani kívánó kollégák számára, hogy egy nulladik alkalommal igyekezzenek kapcsolatot kialakítani a gyermekekkel.

### Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani a vizsgálatban részt vevő óvoda egykori vezetőjének Thúróczyné Ungvári Editnek, valamint egykori óvónőjének, Gyarmatiné Onczay Krisztinának a vizsgálatban való aktív részvételért.

### Irodalom

- Bárczi, G. & Országh, L. (Eds.). (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó. mese szócikk. <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=mese>
- Bakonyi, A. (2001). Az óvodás gyerekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései. In Szivák, J. (Ed.), *Minőség az óvodában*. (pp 175-214.) Okker.
- Bernard, P. (1980). *L'animation socio-culturelle*. Presses Universitaires de France.
- Boldizsár I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.
- Cantillo Valero, C. (2015). The story to film animation: Semiology of digital storytelling. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 19(38), 240–252. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140>
- Dankó, E. (2004). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó.
- Dizseri, E. (1999). *Kockáról kockára – A magyar animáció krónikája 1948–1998*. Balassi Kiadó.
- Erdélyi, Á. & Antal, I. (1978). Rajz és animációs filmművészetünk – Négy rendező a műfajról, lehetőségeiről. *Filmkultúra*, (3), 64–73.
- Falus, I. & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Farkas, S., Gál, F. & Pintér, H. (2024a). A mese és a rajzfilm óvodások körében való alkalmazásának validitásvizsgálata. In Habók, A. & Nagy, M. T. (Eds.), *XX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 55), Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/85447/1/pek\\_2024\\_055.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/85447/1/pek_2024_055.pdf)
- Farkas, S., Gál, F. & Pintér, H. (2024b). A mese és a rajzfilm óvodások körében való alkalmazásának validitásvizsgálata. In Bocsi, V. & Csók, C. (Eds.), *XXIV. Országos*

- Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (p. 184). Debreceni Egyetem. [https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet\\_v7.pdf](https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet_v7.pdf)
- Gödéné Török, I. (2013). *Mesék, modern mesék: A mese poétikájának múltja és jelene*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. [https://tananyag.uni-sopron.hu/19/1/nyme\\_talentum\\_II\\_BPK\\_lektoralas\\_mesek\\_160x235\\_03\\_email.pdf](https://tananyag.uni-sopron.hu/19/1/nyme_talentum_II_BPK_lektoralas_mesek_160x235_03_email.pdf)
- Hódi Á. & Tóth, E. (2020). *Mérőfeladatok és kérdőívtételek szerkesztése*. JGYPK Kiadó. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/44405/43204>
- Iser, W. (2001). *A fiktív és az imaginárius: Az irodalmi antropológia ösvényein* (G. T. Molnár, Ford.). Osiris Kiadó.
- Juhász, E. (1997). Az animáció, mint művelődési-művelési tevékenység. In Rubovszky K. (Ed.), *Művelődéstudományi Tanulmányok (Acta Andragogiage et Cultura, 16)* (pp. 25-34.). Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék. [http://www.kulturasz.hu/letoltes/Juhasz\\_Erika\\_Az\\_animacio\\_mint\\_muvelodesi\\_es\\_nevelési\\_tevekenyseg.pdf](http://www.kulturasz.hu/letoltes/Juhasz_Erika_Az_animacio_mint_muvelodesi_es_nevelési_tevekenyseg.pdf)
- Kerekes, V. (2017). A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapküldetvényekben és módszertani ajánlásokban. In Nagy, Á. (Ed.), *Szolgálva, nem tündökölve. Trencsényi 70* (pp. 278-289). Iuvenis - Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18600/18644/18644.pdf>
- Kernács, G. (2006). *Sajdik*. Holnap Kiadó.
- Király, I. (Ed.). (1982). *Világirodalmi lexikon* (8. kötet). Akadémiai Kiadó.
- Kollega Tarsoly, I. (Ed.). (1996–2000). *Magyarország a XX. században* (3. kötet: Kultúra, művészet, sport és szórakozás: „Animáció” fejezet). Babits Kiadó. <https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/494.html>
- Kollega Tarsoly, I. (Ed.). (2004). *Révai új lexikona* (14. kötet). Babits Kiadó.
- Komáromi, G. (1999). A titkok föltárulnak, a tabuk összetörnek: A modern gyermekpróza jelenségei. *BáR*, 7(2), 47–52.
- Komáromi, G. (2004). A boszorkány jó, a tündér hétfejű, a hős kétkézű: Hét tételben a modern meséről. *Könyvtári Levelező/lap*, 16(5), 27–31.
- Kovács, N. (2021). *A rajzfilmek hatásai az óvodás gyermek pszichikai fejlődésére*. (Szakdolgozat). II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszék [https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/1121/7/Kovacsik\\_N\\_A\\_rajzfilmek\\_hatasai\\_az\\_ovodas\\_2021.pdf](https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/1121/7/Kovacsik_N_A_rajzfilmek_hatasai_az_ovodas_2021.pdf)
- Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3(1), 74–83. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.74.83>
- Limbos, E. (1974). *Pratique et instruments de l'animation socio-kulturelle*. Editions Fleurus
- Limbos, E. (1985). *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Népművelési Intézet.
- Mérei, F & V. Binét, Á (1970). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.

- Mérei, F. & V. Binét, Á. (1981). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Molnár, E. (2019). Mese vagy rajzfilm? = Tale or cartoon? *Gradus*, 6(3), 11–15. [https://gradus.kefo.hu/archive/2019-3/2019\\_3\\_ART\\_002\\_Molnar.pdf](https://gradus.kefo.hu/archive/2019-3/2019_3_ART_002_Molnar.pdf)
- Muzsay, A. (2012, június 19). Sajdik Ferenc: „A rajzolást a ceruzára kell hagyni”. *Hegyvidék Újság*. <https://hegyvidekujsg.hu/archivum-2007-xxxvii/sajdik-ferenc-rajzolas>
- M. Tóth, G. (1998). Az animációs film helye és szerepe a médiaoktatásban. *Iskolakultúra* 8(melléklet) M3-M18 [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_1998\\_08\\_M2-M20.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_M2-M20.pdf)
- Nagy, J. (2009). *Fejlesztés mesékkel*. Mozaik Kiadó.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2026). *Digital parenting-kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel III. rész – 2025*. [https://nmhh.hu/dokumentum/256683/digital\\_parenting\\_teljes\\_kutatas\\_2025.pdf](https://nmhh.hu/dokumentum/256683/digital_parenting_teljes_kutatas_2025.pdf)
- Nyitrai, Á. (2009). Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel*. (pp. 53–79). Mozaik Kiadó.
- Papp, M. (2018). Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.4.2>
- Pintér, G., & Rózsa, G. (2016). A digitálistartalom-fejlesztés új lehetőségei: Okoskönyvek. *Suliszerviz Kiadványok*. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/182-2016-pinter-gergely-rozsa-gabor-a-digitalistartalom-fejleszt-es-uj-lehetosegei-okoskonyvek>
- Pintér, H. (2009). Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, 47(8), 20–23.
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai (Összegző tanulmány). *Tudomány és Hivatás*, 3(1), 11–22. pp. [https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s\\_2019\\_1.pdf#page=11](https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s_2019_1.pdf#page=11)
- Pintér, H., Szentgyörgyi, N., & Gál, F. (2024). Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(4), 16–33. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.2>
- Pintér, H. (2025). Beszámoló a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferenciáról. *Anyanyelv-pedagógia*, 18(2), 88–93. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.10>
- Racskó, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017>
- Simon, K. (2020). *Információzz! De miért? Módszertani kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. [https://pegazus.uni-eszterhazy.hu/tankonyv/informaciozz\\_de\\_miért\\_modszertani\\_kezikonyv/Informaciozz\\_MODSZERTAN\\_tordelt\\_2020.pdf](https://pegazus.uni-eszterhazy.hu/tankonyv/informaciozz_de_miért_modszertani_kezikonyv/Informaciozz_MODSZERTAN_tordelt_2020.pdf)
- Nyitrai, Á. A. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>

- Szunyogh, Sz. (1993). „Elszántam magam, hogy csak derűs meséket írok”. *Köznevelés*, 49(43), 4–5.
- Timárné Hunya, T. (2004). A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In Bálint, P. (Ed.), *Közelítések a meséhez* (pp. 103–107). Didakt Kiadó.
- Tóthné, Sz. É. (1999). Csukás István meséinek éltető humora. In Sz. É. Tóthné (Ed.), *A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?* (pp. 55–59). Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/28341/1/modszertani\\_039\\_005\\_198-200.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/28341/1/modszertani_039_005_198-200.pdf)
- Tölggyessy, Zs. (2019). Az előszavas mesemondásra épülő interaktív népmese-feldolgozás. *Iskolakultúra*, (29)1, 79–86. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31909/31460>
- Utasi, A. (2016). Réber László bűvös erejű vonalai: A karikatúraszerű megjelenítés a magyar gyermekkönyv-illusztrációban. *Kép-Tár*, 13(4), 5–21. [https://epa.oszk.hu/03000/03095/00019/pdf/EPA03095\\_art\\_limes\\_2016\\_4.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03095/00019/pdf/EPA03095_art_limes_2016_4.pdf)
- Varga, Z. (2023). *Magyar animációs rendezőportrék*. MMA Kiadó.
- Zóka, K. (2007). A meseválasztás kérdései az óvodában. *Könyv és Nevelés*, 9(2), 43–51. [https://efolyoirat.oszk.hu/01200/01245/00034/pdf/zk\\_0702.pdf](https://efolyoirat.oszk.hu/01200/01245/00034/pdf/zk_0702.pdf)

### **Internetes forrás**

- index.hu (2010.08.19.) Sajdik Ferenc 80 éves. Index. Forrás: [https://index.hu/kultur/klassz/2010/08/19/sajdik\\_ferenc\\_80\\_eves/](https://index.hu/kultur/klassz/2010/08/19/sajdik_ferenc_80_eves/)
- Vates <https://vates.hu/blogs/publikaciok/sajdik-ferenc-pom-pom-mesei-gomboc-artur-rajzolas-interju>

---

## The impact of stories and cartoons on preschoolers' thinking

In this study, we investigate a currently under-researched area, namely the impact of cartoons on (preschoolers') thought processes. Our literature review shows that fairy tales, as the old reliable spontaneous developer, have been shown to have an effect on thought processes and we tried to interpret this in terms of another medium, the cartoon. Cartoons can offer ingenious visual solutions for children: they can infer through their visual and sound elements human feelings and thoughts. (M. Tóth, 1998). In the Hungarian world of cartoons, István Csukás's Pom Pom (animated by Ferenc Sajdik and directed by Attila Dargay) stands out, whose characters, movements and colours are easy for children to identify with. The aim of the research is to test the use of a fairy tale and its cartoon version in a kindergarten class. One of the main questions of the research is: Can a difference be shown between the two media (story and cartoon)? We could only work with a small number of participants: 10 (the number of children participating in the sessions was 12, but two once did not interact) four- to six-year- old children from a general kindergarten. Our research is based on qualitative (observation, written questioning) and quantitative (questionnaire, chi-square test) methods. The study was conducted as follows: first, the children listened to the story, and then we tried to process what they heard in a joint discussion. They then answered a total of 14 questions (five questions on character, five questions on movement and four questions on colour) one by one, using a whispering-based method so as not to influence each other's answers. The test was carried out in the presence of two independent observers to ensure reliability (90% agreement on the correctness of the answers). The cartoon was tested using the same method. Our results show no significant difference in the thinking tasks solved after the story and the cartoon. Our research requires further and more extended investigation to be able to say with certainty that watching cartoons can be incorporated into pedagogy, but the current study may offer a foundation for developing this area.

### Keywords:

fairy tales, cartoons, thinking process, animation

**Műhely**



## Mitől jó ma egy óvoda?

### Vezetői szerep, pedagógusminőség és szülői döntések az óvodaválasztásban

*Balog Beáta*<sup>1</sup>

#### Absztrakt:


A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy mitől tekinthető „elég jónak” egy óvoda a mai társadalmi és intézményi környezetben. A szerző amellettt érvel, hogy a közbeszédben gyakran előtérbe kerülő infrastrukturális, esztétikai és marketing szempontokkal szemben az óvodai nevelés minőségét alapvetően az emberi tényezők határozzák meg. A vizsgálat a vezetői szerep, a pedagógus személyiségének és szakmai hitelességének, valamint szülői óvodaválasztási döntések összefüggéseire fókuszál. A tanulmány szakirodalmi elemzésre és a szerző gyakorlati tapasztalataira építve rámutat, hogy az intézményi minőség kulcsa az értékalapú, következetes vezetés és a reflektív, empatikus pedagógusi jelenlét. A szülők döntéseiben látható, kommunikált jellemzők mellett jelentős szerepet játszanak az érzelmi és kapcsolati tényezők, különösen a pedagógus személye és az intézményi légkör. Az eredmények hangsúlyozzák, hogy a pedagógus kiválasztása és a szakmai támogatása kiemelt jelentőségű, ezért indokolt lehet a pályaalakultság komplexebb vizsgálata, valamint a mentálhigiéniés és a szakmai támogató rendszerek erősítése. A tanulmány hozzájárul az „elég jó óvoda” fogalmának újraértelmezéséhez, kiemelve az emberi kapcsolatok és a szakmai hitelesség meghatározó szerepét.

#### Kulcsszavak:

óvodai nevelés, pedagógusminőség, óvodavezetés, szülői döntések, intézményi minőség, pályaalakultság, szakmai hitelesség

### Bevezetés

„A magas színvonalú kisgyermekkorai nevelés számos – társadalmi, gazdasági és nevelési – haszonnal jár.” (Villányi, 2014a, p. 23). Nagyon fontos, hogy az óvodai nevelés minősége megfelelő mértékű társadalmi, szakmai és szülői figyelmet

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Kultúra, sokféleség és oktatás doktori program; Doktorjelölt; [balog.beata1990@gmail.com](mailto:balog.beata1990@gmail.com); 

kapjon. A demográfiai változások, a szülői elvárások átalakulása, valamint az intézmények közötti – különösen a magánóvodák elterjedésével erősödő – versenyhelyzet új kérdéseket vet fel azzal kapcsolatban, hogy mit is jelent ma egy „jó óvoda”, vagy Winnicott után szabadon (Winnicott, 2000); egy „elég jó óvoda”. A közbeszédben gyakran az infrastruktúra, az esztétikus környezet, a különórák sokasága vagy a marketingkommunikáció kerül előtérbe, miközben a szakmai működés mélyebb rétegei háttérbe szorulnak. Magyarországon a 2000-es évek elején Török Balázs végzett nagymintás kutatást az óvodaválasztással kapcsolatban, országos mintán 470 intézmény – akkor az intézmények 10,2%-ának – bevonásával (Török, 2005), majd a 2023/2024-es nevelési évben valósult meg a témában kvantitatív adatgyűjtés közel 100 óvodában Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében (Mándoki & Hegedűs, 2024). Ezen kutatásokból megállapíthatjuk, hogy az óvodapedagógus személye az egyik legfontosabb tényező az óvoda kiválasztásában. A kutatások és a gyakorlati tapasztalatok arra utalnak, hogy a szülők döntéseiben gyakran a pedagógus személye válik meghatározóbbá, mint maga az intézmény. Emellett a dajka személyisége és a külön foglalkozások lehetőségei is fontos szerepet játszanak a döntésben (Mándoki & Hegedűs, 2024).

A jó óvoda nem csupán gyermekmegőrző intézmény, hanem olyan komplex nevelési, fejlesztési tér, ahol a gyermek testi, értelmi, érzelmi és szociális fejlődése egyaránt támogatást kap (Óvodai nevelés országos alapprogramja, 2025 – továbbiakban: ÓNOAP). Ennek megvalósulása nem kizárólag a jogszabályi keretek vagy a pedagógiai program meglétén múlik, hanem azon, hogy ezek a dokumentumok élő gyakorlattá válnak-e a mindennapi működés során. A nevelési tér minősége nagymértékben függ az intézményi klímától: attól, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukat szakmailag biztonságban, mennyire támogatottak, mennyire világosak számukra az elvárások, és van-e lehetőségük szakmai fejlődésre. Egy jó óvodában a szabályok nem öncélúak, hanem a gyermekek és a pedagógusok érdekét szolgálják, és következetesen érvényesülnek.

Jelen tanulmány szerint is a jó óvoda elsősorban nem tárgyi, hanem emberi és vezetői minőség kérdése, és hogy az intézmény szakmai színvonalát döntően az óvodavezető személye, valamint a pedagógusok szakmai és emberi minősége határozza meg. A tanulmány továbbá kritikai szempontból vizsgálja a szülői óvodaválasztás motivációit, különös tekintettel a látszat és a valós szakmai tartalom közötti eltérésekre. Mindezt egyéni, megélt tapasztalatok és szakirodalmi áttekintés összekapcsolásával kívánja a szerző interpretálni.

### **Az óvodaigazgató szerepe mint kulcstényező**

„Minden szélsőség problémát okoz” (Villányi, 2014b, p. 25). A jó óvoda működésének egyik legmeghatározóbb tényezője az óvodaigazgató személye. A vezető szerepe nem csupán szervezési és adminisztratív feladatokra korlátozódik, hanem kiterjed a szervezeti kultúra alakítására, a szakmai együttműködés

támogatására és a pedagógusok motivációjának fenntartására is (Török, 2015). Felelős a munkahelyi attitűd, értékrend megteremtéséért és fenntartásáért, irány és példamutatás jellemzi az intézményében megjelenő személyek felé, vagyis felelős a pozitív légkör kialakításáért, amelyben az óvodapedagógusok, a dajkák, egyéb segítő szakemberek, és a gyerekek is jól érzik magukat, ahol a gyerekek és a felnőttek is kiteljesedhetnek, érzelmi fejlődésük, karakterük optimálisan fejlődhet (Mező & Juhász, 2024; Lukács-Kéméndi, 2024).

A vezetői szerep nem merül ki a „jó hangulat” fenntartásában vagy éppen különböző helyzetek megoldásakor a struccpolitika alkalmazásában. Egy jól működő óvodában az óvodavezető elsősorban tisztában van és aztán vállalja is a normák betartását, betartatását, és e mentén a kulturált munkahelyi működés megteremtését; képes megdicsérni azt, aki jól teljesít, ugyanakkor határozottan fellép azokkal szemben, akik szakmailag vagy emberileg veszélyeztetik a közösség működését. A konfliktuskerülő vezetés hosszú távon szakmai erózióhoz vezethet, míg a következetes, értékalapú vezetés stabilitást, biztonságot teremt. Ugyanez a koncepció hat és optimális esetben fennáll az óvodapedagógusok működésében a gyerekek nevelése során: Arra neveljük a ránk bízott gyermekeket, hogy emberi értékek mentén, a normalitások keretében szocializálódjanak, ily módon történjen meg a társadalomba való beillesztésük, beilleszkedésük (Aronson, 1978). Erősségeikre építve, motiválva, szeretetteljes, humorral megfűszerezett légkörben tanulhassanak, fejlődjenek az óvodai nevelés, fejlesztés során. Emellett pedig a helytelen viselkedés, reakció, interakció legyen korrigálva, legyen hiteles és határozott reflexió, és legyen kínálva a helyes alternatíva az adott szituációkra vonatkozóan. Ehhez pedig nélkülözhetetlen a pedagógus személyes példamutatása. Különben hogyan várhatna el jól nevelt gyerekeket, ha önmaga nincs tisztában alapvető emberi értékekkel? A vezető saját fejlődésén keresztül képes támogatni a kölcsönös változást és a szervezeti megújulást (Lantos, 2024).

Az óvodavezetők is rendkívül leterheltek a magánóvodákban és az állami óvodákban egyaránt. A magánóvodákban meg kell felelniük kiemelten a fenntartók felé, a szülők irányába, az egyesített óvodák esetében a tagintézményvezetők pedig a fő igazgatóknak. A leterheltség alatt sok esetben a hét-köznapiak során mondhatni gépies működés jellemzi az intézményvezetőket. Kevésbé koncentrálnak a pedagógusok egyéni szükségleteire, nehézségeik enyhítésére, aktívan figyelő meghallgatására, csak a kötelező feladatok teljesítése a fókusz, legyen szó határidős adminisztrációkról, a feletteseik, külső szemlélők felé mutatott kifogástalannak tűnő munkájukról. A mélyben lévő, tartalmas nehézségekkel sok esetben nehezen néznek szembe. Ennek egy fő oka lehet az empátia<sup>2</sup> háttérbe szorulása. Ahogy Buda Béla több, mint

<sup>2</sup> „Az empátia lényegében a másik ember érzelmeinek, hangulatainak, indulatainak előidézése magunkban, és ezáltal annak a megértése, hogy a másik ember mit érez, mit szeretne, mitől tart egy-egy emberi szituációban. Valamiféle rezonancia támad ilyenkor a másik emberrel. Ennek viszonylag egyszerű az alapmechanizmusa, a nonverbális kommunikáció jelzései az irányadók ilyenkor.” (Buda, 1994, p. 264)

harminc évvel ezelőtt is már megfogalmazta és ma is releváns: „a vezetők [...] nagyon racionális lényekké válnak, akik az érzelmi tényezőkkel nem sokat törődnek. Általában időnyomás alatt élnek, ez külön is kerékkötője az empátiának, hiszen rövid kommunikációs idő alatt kisebb a valószínűsége a másik ember beleélő megértésének. Megszokják azt is, hogy a jelentős információkat általában kívánt, esetleg előírt, mindenképpen könnyen érthető formában kapják, nem is illik a vezető megértési nehézség elé állítani. A vezetőképzések tapasztalatai szerint már az is komoly eredmény, ha a vezetőt sikerül arra megtanítani, hogy figyelje, meghallgassa partnereit” (Buda, 1994, p. 269).

Ám mindez tudatossággal, azaz felismeréssel és megfelelő képzésekkel, játékokkal, helyzetgyakorlatokkal fejleszthető, javítható, amivel egy prosperáló intézményi attitűd kialakítható.

### **Pedagógusminőség és hitelesség**

„A pedagógus tevékenységét embersége, szakmai ismerete, módszertani tudása és metakommunikációs eszközei határozzák meg.” (Villányi, 2014b, p. 24). A jó óvoda másik alapköve tehát a pedagógus személye. A gyermekek számára a pedagógus jelenti a biztonságot, a mintát és az érzelmi kapaszkodót, ezért a pedagógus szakmai felkészültsége mellett kiemelt jelentősége van a személyiségének, kommunikációjának és reflektív képességének. Ahogy az ÓNOAP (2025) is tartalmazza: „A gyermeki magatartás alakulása szempontjából az óvodapedagógus, az óvoda valamennyi alkalmazottjának kommunikációja, bánásmódja és viselkedése modellértékű szerepet tölt be.” A szülők óvodaválasztása során gyakran ösztönösen érzékelik ezt: sok esetben nem az intézmény neve vagy külső megjelenése, hanem egy-egy pedagógus személye válik döntővé. Ez a tapasztalat arra utal, hogy a pedagógus hitelessége fontosabb, mint bármilyen marketingüzenet.

A pedagógus hitelessége nem pusztán szakmai kompetenciák kérdése, hanem egy olyan összetett személyiségbeli minőség, amely a gyermek számára a biztonság alapját jelenti. Óvodáskorban különösen függ a nevelés sikeressége attól, hogy a pedagógus képes érzelmileg elérhető, következetes és empatikus jelenlétet biztosítani, miközben szakmailag tudatosan irányítja a nevelési folyamatokat. A hiteles óvodapedagógus személye így nemcsak modellként szolgál a gyermek számára, hanem a szülők irányban is a bizalom egyik legfontosabb forrásává válik. A nevelés során alkalmazott módszerei, eredményességei személyes példaadásként szolgálnak a szülők felé, akik őt látva, a konkrét tapasztalataikon, első kézből látott módszereken, reakciókon keresztül edukálhatók. Vagyis, ha a szülők közvetlenül látják és tapasztalják, hogy az óvodapedagógus nevelési tanácsai, elvei, módszerei célt érnek, és a gyermekek életkorához és egyéni fejlettségi szintjükhöz igazodnak, akkor megszületik egy együttműködés, együttnevelés. Ezzel az óvodai intézményes nevelés és az otthoni nevelés közelebb kerül egymáshoz, létrejöhet egy gör-

dülékenyebb, tiszteletteljes, elfogadó együttműködés a két fél között a gyermekek érdekében. Mező Katalin és Juhász Anna is megfogalmazzák 2024-es tanulmányukban, hogy az óvodapedagógusok által megteremtett „közös tér” és az objektív feltételek nagyon fontosak, viszont nem elegendők, hanem nélkülözhetetlenek a szubjektív, személyes feltételek, mint például a pedagógus felkészültsége, motivációja, különösképpen az inkluzív nevelés terén: „Az integrációban kiemelt szerepet játszik a pedagógus, aki a közösség mintaképévé válik viselkedésével és a sajátos nevelési igényű gyermekekhez való közeledésével, valamint a szakpedagógiai tudatossággal. Ennek elérése a magas szintű (a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásához is illeszkedő) nevelési kompetenciák birtoklásától és a folyamatos, megújuló képzés, önképzés megvalósításától is függ” (Mező & Juhász, 2024, p. 71).

Az óvodapedagógus személyiségének és hitelességének jelentősége nem értelmezhető a szakmai terhelés és a pályával járó pszichés igénybevétel figyelembevétele nélkül. A pedagógushivatás – különösen a kisgyermeknevelés területén – fokozott érzelmi bevonódást igényel, amely hosszú távon a kiégés kockázatát is magában hordozza. A kiégés fogalma a szakirodalomban a krónikus érzelmi megterhelés következtében kialakuló fizikai, emocionális és mentális kimerülés állapotaként jelenik meg (Szabó, Litke & Jagodics, 2018). A segítő foglalkozások, így a pedagóguspálya képviselői különösen veszélyeztetettek, mivel munkájuk során folyamatos érzelmi jelenlétet és kapcsolati készenlétet igénylő helyzetekben működnek. A pedagógusok esetében a túlterheltség, a szerepkonfliktusok, az intézményi elvárások és a visszajelzések hiánya egyaránt hozzájárulhat a kiégés kialakulásához. Emellett a gyerekekkel és szülőkkel való mindennapi intenzív kapcsolattartás fokozza az érzelmi megterhelést. Kutatások rámutatnak arra, hogy a pálya iránti elköteleződés védőfaktoraként működhet a kiégéssel szemben, ugyanakkor ez az elköteleződés a szakmai szocializáció előrehaladtával erősödik meg (Szabó, Litke & Jagodics, 2018), tehát nagyon meghatározó, hogy miket tapasztal az adott pedagógus a pályája elejétől kezdve, inspiráló, elfogadó közeget vagy több negatív ingert. Mindez azt jelzi, hogy a pedagógus személyisége nem csupán a nevelési folyamat eszköze, hanem egyben annak a sérülékeny erőforrása is, amelynek megőrzése tudatos szakmai támogatást igényel. Berecz Nikolett és Mandel Kinga Magdolna (2022) kiemelik tanulmányukban, hogy ennek a jóllétnek a megőrzése az egész közösség feladata egy adott óvodai közegben. A szerzők kiemelik a vezetők szerepének fontosságát, miszerint támogató attitűdjük meghatározza, hogy a pedagógusok pozitívan értékelik-e a munkájukat, visszajelzéseinek mennyisége és minősége befolyásolja a pedagógusok teljesítményét, ezzel biztosítják őket arról, hogy munkájukra odafigyelnek, értékesnek tartják, ez pedig erősíti a motiváltabb és magasabb szintű munkavégzést (Berecz & Mandel, 2022).

Mindezek alapján egyértelművé válik, hogy a pedagógus szakmai minősége nem értelmezhető kizárólag kompetenciák és módszertani tudás mentén, hanem szorosan összefügg a személyiség stabilitásával, az érzelmi teher-

bírással és a mentális jólléttel, amelyek hiányában a pedagógusi hitelesség és a nevelési hatékonyság is sérülhet. A pedagógusminőség kérdése tehát nem választható el a személyiség fejlesztésétől és a szakmai önismerettől sem. Az óvodai nevelés sajátosságai – különösen az érzelmi nevelés magas fokú jelenléte – szükségessé teszik a pedagógus mentálhigiénés erőforrásainak tudatosítását, valamint a kiegészítő megelőzését szolgáló szakmai támogatórendszerek (szupervízió, esetmegbeszélés) alkalmazását is.<sup>3</sup>

### Szülői döntések

„A korai nevelés a legfontosabb. Amit az ember gyermekként lát, az segíti egész életében, hogy a jó felé orientálódjék.” – vallotta Brunsvik Teréz (Harcza, 2018, p. 149). A szülői óvodaválasztás folyamata komplex döntési helyzet, amelyben egyszerre jelennek meg racionális szempontok (elhelyezkedés, infrastruktúra, nyitvatartás, szolgáltatások) és érzelmi tényezők (szimpátia, bizalom, biztonságérzet). A kisgyermek óvodába kerülése a család számára jelentős változást jelent, ezért a szülők sok esetben olyan intézményt keresnek, amely nem csupán nevelési funkciót tölt be, hanem érzelmi biztonságot nyújt a gyermek számára. A döntési folyamatot a szakirodalom többdimenziós jelenségként írja le, amelyben a racionális szempontok mellett az érzelmi és szubjektív tényezők is meghatározó szerepet játszanak. A szülők döntéseikben gyakran megjelenik a biztonságérzet, a bizalom és a pedagógushoz való kötődés igénye (Török, 2015).

A mai óvodai környezetben – különösen a magánóvodák elterjedésével – egyre hangsúlyosabbá válik az intézmények önreprezentációja. A professzionális weboldalak, közösségi médiafelületek, ígéretekkel teli szlogenek gyakran olyan képet festenek, amely nem minden esetben tükrözik a mindennapi szakmai valóságot. A „kulcsín” hangsúlyozása azonban félrevezethető lehet, különösen akkor, ha a belső működés minősége nem áll összhangban a kommunikált értékkel. A „különlegesség” hangsúlyozása, az extra szolgáltatások vagy a modern infrastruktúra kiemelése önmagában nem garantálja a nevelés valódi minőségét.

A szülői óvodaválasztás manapság egyik hangsúlyos eleme a korai nyelvtanulás biztosítása a gyermekek számára. A kétnyelvű vagy idegen nyelvi nevelést kínáló intézmények választása mögött gyakran komplex motivációs háttér húzódik meg, amelyben egyaránt megjelennek az ún. instrumentális és integratív tényezők (Gardner modelljére hivatkozik Kovács & Czachesz, 2021). Az instrumentális motivációhoz sorolható például a későbbi iskolai sikeresség, a jobb munkaerőpiaci lehetőségek reménye, míg az integratív motiváció inkább a más kultúrák iránti nyitottsággal, a nyelvhez és a nyelvet beszélő közösségekhez való kapcsolódás igényével függ össze. Empirikus

<sup>3</sup> A kiegészítő fogalom meghatározásának, megelőzésének, okainak, kezelésének kutatását lásd még például Antalka 2015.

vizsgálatok rámutatnak arra (lásd: Kovács & Czachesz, 2021), hogy a szülők döntéseiben kiemelt szerepet játszik a gyermek jövőbeli boldogulásának elősegítése, a kognitív fejlődés támogatása, valamint a kulturális sokszínűséggel való korai találkozás biztosítása. Ugyanakkor a választások mögött nem kizárólag racionális szempontok állnak: az érzelmi tényezők – mint a biztonságérzet, a bizalom, valamint a gyermek önbizalmának és kommunikációs bátorságának erősítése – szintén meghatározóak. A kutatási eredmények arra is rávilágítanak, hogy a szülők gyakran saját tapasztalataikból, esetleg nyelvtanulási nehézségeikből kiindulva igyekeznek olyan környezetet biztosítani gyermekük számára, amelyben az idegen nyelvvel való találkozás természetes, pozitív élményként jelenik meg. Ennek része az a törekvés, hogy a gyermek ne szorongással, hanem nyitottsággal és sikerélményekkel kapcsolódjon az idegen nyelvhez. Mindez megerősíti azt a felismerést, hogy a szülői döntések hátterében komplex, egymással összefonódó motivációs és érzelmi tényezők állnak, amelyek túlmutatnak az intézmények által kommunikált felszíni jellemzőkön, és szoros kapcsolatban állnak a pedagógus személyével, valamint az intézményi légkörrel.

Jelen tanulmány álláspontja szerint a szülők számára hosszú távon előnyösebb, ha pedagógust választanak, nem intézményi márkát. Egy szimpatikus, szakmailag hiteles pedagógus (akivel esetleg a beiratkozás előtt próbaképp eltölthetnek pár órát, egy-két délelőttöt a szülők a gyerekekkel együtt az intézményben) nagyobb garanciát jelent a gyermek jóllétére, mint egy esztétikailag vonzó, de szakmailag instabil intézmény. Óvodás korban (2,5/3–6/7 éves kor) a személyes kapcsolat jelentősége nagyon erős, meghatározó, az óvodás korú gyermekek számára az óvodapedagógusai a szülek helyettesítői. Még nagy mértékben igénylik a testi kontaktot (egy vigasztaló ölelés, hát simogatás, ölbeli játék, csiklandozók stb.), az óvodapedagógus gesztusai, helyzetekre adott válaszai, reakciói első kézből hatnak és szolgálnak mintaként a gyerekeknek, rendkívül gyorsan tanulnak az utánzás, mintakövetés útján.

A döntési folyamatban előnyös, ha a szülők egyfajta „minőségérzékelésre” törekednek; nem mindig tudják pontosan – és ez nem is elvárt - szakmai kategóriák mentén megfogalmazni szükségleteiket, de érzékenyen reagálnak az intézményi légkörre, a pedagógusok attitűdjére, fizikai, szellemi képességére, és arra, hogy gyermekük valóban elfogadó, biztonságos környezetbe kerül-e. Ez megerősíti azt a felismerést, hogy az óvoda működésének mérése elsősorban emberi és kapcsolati dimenziókban ragadható meg. Nem mindegy, hogy a gyermek az elsődleges szocializációs szintérből milyen másodlagos szocializációs szintérbe érkezik és aztán tölt hosszú, meghatározó éveket.

### **Összegzés és szakmai javaslatok**

„A gyermekkort a társadalom és a kultúra részének, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni.” (Endrődy, 2024, p. 116). A jó óvoda fogalma nem redukálható épületekre,

eszközökre vagy marketingstratégiákra. A jó óvoda alapja az emberi tényező: az elkötelezett, következetes óvodavezető és a hiteles, szakmailag felkészült pedagógus. A tanulmány rámutat arra, hogy a vezetői felelősségvállalás, a konfliktusok tudatos kezelése és az érték alapú működés nélkül az óvoda hosszú távon nem tudja betölteni valódi, minőségi nevelési funkcióját.

A szülők, a fenntartók és a szakpolitika számára egyaránt fontos felismerés, hogy a minőség nem mindig látványos, de mindig érezhető. A jó óvoda ott kezdődik, ahol a gyermek, a pedagógus és a vezető közötti kapcsolat valódi szakmai és emberi tényezőikön nyugszik. Az óvodavezető szerepe kulcsfontosságú az intézményi kultúra alakításában, míg az óvodapedagógus személye a gyermek számára egész életre meghatározó alapokat nyújtó mintaértékkel, példaértékkel szolgál, a szülőknek pedig komoly szakmai segítség lehet nevelési kérdésekben. Mindezt Lantos Tünde gondolatai is alátámasztják: „az intézményvezető vezetői stílusa, hozzáállása nagyban hozzájárul a szervezeti bizalom, a kollegiális viszonyok milyenségéhez, és nagyban befolyásolja a kollégák tanulással kapcsolatos motivációit” (Lantos, 2021, p. 49). Illetve hivatkozott tanulmányában beemel még egy fontos tényezőt a megfelelő mintaadásra, példamutatásra vonatkozóan, miszerint meghatározó tényező egy adott óvodában, hogy a pályakezdő, pontosabban fogalmazva egy munkahelyre érkező új belépő dolgozó tud-e megfelelő, követendő mintát kapni idősebb kollégáitól, de inkább életkortól függetlenül az adott munkahelyen korábban ott dolgozó kollégáitól (Lantos, 2021). Ez meghatározó komponense az adott munkahelyi légkörnek, illetve a szakmai működésnek, értékek meghatározásának egyaránt.

Mindezek alapján indokolt annak felvetése, hogy az óvodapedagógusok kiválasztása során – akár az állásinterjúk keretében, akár már a felsőfokú pedagógusképzés során – szigorúbb és lényegretörőbb alkalmassági szempontok érvényesüljenek. A pedagóguspálya sajátossága, különösen az óvodai nevelés érzelmi és pszichés terhelése, megkövetelik az érzelmi stabilitást, az önreflexióra, reális önértékelésre való képességet és a konfliktuskezelési kompetenciát.

A pedagógus személyisége nem csupán háttértényező, hanem a nevelési folyamat aktív eszköze. Ennek megfelelően egy pszichológiai szempontokat is figyelembe vevő alkalmassági vizsgálat vagy komplex alkalmassági szűrő minőségbiztosítási és gyermekvédelmi eszközként értelmezhető. Egy ilyen szűrő elsősorban nem diagnosztikai célt szolgálna, hanem a pályaalkalmasság, az önismeret és mentálhigiénés erőforrások feltérképezését.

A jövő óvodájának minősége szempontjából ezért elengedhetetlen annak felismerése, hogy a pedagógus kiválasztása a végzettségi kérdés mellett személyiségi és szakmai alkalmasság együttes vizsgálatát igénylő folyamat.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ugyan tanári pályára vonatkozóan, de kongruens lehet az óvodapedagógiával: például Falus Iván szerkesztésében egy kötetben nemzetközi kitekintést kaphatunk különböző európai és Európán kívüli (Amerikai Egyesült Államok) országok pályaalkalmassági vizsgálatainak áttekintésére, lásd Falus, 2011.

Ennek intézményesítése hozzájárulhatna a pedagóguspálya presztízsének erősítéséhez, mellyel a pedagógus utánpótlásnak vonzóbb diszciplínát kínál-nának, hozzájárulna még a kiegésző megelőzéséhez és a gyerekek jóllétének biztosításához.

Gyakorló óvodapedagógusként pedig nagyon hasznosak tudnak lenni bizonyos fórumok (akár egy szakmai továbbképzés keretén belül, akár egy szu-pervíziós csoportban), hogy az esetleges felmerülő, aktuális nehézségeket, nevelési helyzeteket, munkahelyi szituációkat őszintén, reálisan meg lehes-sen egymással osztani és megoldási javaslatokat kínálni. Ma már esszenciá-lis tényező a gyors alkalmazkodóképesség a folyamatosan változó körülmé-nyekhez, szituációkhoz, azaz mondhatjuk, hogy kulcsfontosságú tényező a folyamatos fejlődéshez és helytálláshoz az egész életen át tartó tanulás (*life long learning – LLL*) (Lantos, 2021).

Mindezzel növelné a szakma a minőségi pedagógus működést, ahogy Vil-lányi Györgyné fogalmaz: „ebben a világban egymás mellett élünk [...] és jó lenne odafigyelni egymásra, összefogni, mert együtt könnyebben értelmez-hetők a feladatok, tennivalók. Egy szakmai eszmecsere után helyben, már egyedül is eredményesebben megoldhatók a problémák. A megoldások meg-ismerésével eredményesebben vesszük a saját, helyi akadályaink leküzdését is (Villányi, 2014a).

Ezzel pedig magasabb oktávú nevelési, fejlesztési munkát végezhetünk a gyermekek körében, a gyermekekkel együtt.

## Irodalom

- Antalka, Á. (2015). *A tanári kiegésző feltérképezése Kovászna megye középiskolai tanárainak körében*. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE PPK. [https://www.ppk.elte.hu/file/antalka\\_agota\\_dissz.pdf](https://www.ppk.elte.hu/file/antalka_agota_dissz.pdf)
- Aronson, E. (1978). *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Berecz, N. & Mandel, K. M. (2022). Bölcsődei és óvodai pedagógusok mentális állapota. *Educatio*, 31(1), 131–139. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.11>
- Buda, B. (1994). *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Animula. [http://www.budabela.hu/dokumentumok/BU\\_MENTTAN\\_.pdf](http://www.budabela.hu/dokumentumok/BU_MENTTAN_.pdf)
- Endrődy, O. (2024). *Gyermekkor: interkulturális és interdiszciplináris kontextusban*. ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/Gyerm2xInter/2024/7385>
- Falus, I. (Ed.) (2011). *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. [http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari\\_palyaalkalmassag\\_kompetenciak\\_sztenderdek.pdf](http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf)
- Harcsa, T. (2018). Megemlékezés: 190 éves az első magyarországi óvoda. *Neveléstörténet*, 15(1-2), 149–154. [https://epa.oszk.hu/04300/04386/00019/pdf/EPA04386\\_nevelestortenet\\_2018\\_01-02\\_149-154.pdf](https://epa.oszk.hu/04300/04386/00019/pdf/EPA04386_nevelestortenet_2018_01-02_149-154.pdf)

- Kovács, I. J. & Czachesz, E. (2021). Mit szeretnék a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában. *Iskolakultúra*, 31(10), 16–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.10.16>
- Lantos, T. (2021). A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében. *Képzés és Gyakorlat*, 19(3–4), 41–53. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.4>
- Lantos, T. (2024). Óvodavezetői kihívások a kollégák szakmai fejlődésének támogatásában. K. Józsa, D. Borbélyová, Y. Orsovics, A. Nagyová, L. Varga, K. Nagy, B. Pukánszky, P. Tóth (Eds.), 15th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Section. Conference Proceedings. J. Selye University. <https://doi.org/10.36007/4966.2024.167>
- Lukács-Kéméndi, Á. (2024). Mitől jó a ma óvodája? *Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó*, Május, 16–22.
- Mándoki, R. & Hegedűs, R. (2024). A szülők óvodaválasztását meghatározó tényezők. *Educatio*, 33(4), 464–476. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.4.5>
- Mező, K. & Juhász, A. (2024). Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat*, 10(4), 69–79. <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15331/13140>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) (2025). *Magyar Közlöny*. 44. 2128–2140. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/647d1b4425bb349cc9316be3eea68b56da823dd2/megtekintes>
- Szabó, É., Litke, M., & Jagodics, B. (2018). Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7), 51–63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.7.51>
- Török, B. (2005). Óvodák és szülők – vonzások és választások. *Educatio*, 4, 787–804. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/406.pdf>
- Török, B. (Ed.) (2015). *Változások az óvodarendszerben. Véleménykutatások eredményei*. 2014/15. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15700/15711/15711.pdf>
- Villányi, Gy. (2014a). A magánóvodák helye, szerepe a kisgyermeknevelésben. *Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó*, Március, 22–27.
- Villányi, Gy. (2014b). A magánóvodák helye, szerepe a kisgyermeknevelésben 2. rész – Mi hogyan valósul meg, és mi befolyásolja az eredményes nevelést? *Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó*, Április, 22–26.
- Winnicott, D. W. (2000). *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula.

---

## **The role of leadership, teacher quality and parental decision-making in choosing a kindergarten**

The study explores what constitutes a „good enough” kindergarten in the context of contemporary social and institutional changes. It argues that, in contrast to the frequently emphasized aspects of infrastructure, the quality of early childhood education is primarily determined by human factors. The analysis focuses on the interrelations between leadership, teacher quality and authenticity, and parental decision-making in kindergarten selection. Drawing on relevant literature and the author’s professional experience, the study highlights the central role of value-based, consistent leadership and reflective, empathetic pedagogical practice. It also points out that, beyond visible institutional features, emotional and relational factors – particularly the personality and credibility of the teacher – play a decisive role in parents’ choices. The findings emphasize the importance of careful teacher selection and ongoing professional support. The study suggests that more complex approaches to assessing professional suitability, along with stronger mental health and professional support systems, could contribute to improving educational quality. Overall, the paper contributes to a reinterpretation of the concept of a „good enough” kindergarten, underlining the decisive role of human relationships and professional authenticity.

**Keywords:**

early childhood education, teacher quality, educational leadership, parental decision-making, institutional quality, professional suitability, professional authenticity



# A korai intervenció gyermekútjai és szakszolgálati gyakorlata: műhelytanulmány egy szakértői interjú alapján

Szukob Nóra<sup>1</sup> – Pintér Henriett<sup>2</sup> – Gál Franciska<sup>3</sup>

## Absztrakt:

A kutatás során a korai intervenció értelmezési kereteit és gyakorlati megvalósítását vizsgáljuk. A korai intervenció szakirodalmi háttérét felhasználva próbáljuk feltárni, mely irodalmak, hogy értelmezik ennek fogalmát, valamint miként valósul meg napjainkban. Arra is választ találunk, milyen változásokon ment keresztül és milyen nehézségek figyelhetők meg, illetve mely tényezők nehezítik meg a gyermekutakat. Kutatásunk alatt kiemeljük a korai fejlesztés megvalósulását a Pető András Kar Pedagógiai Szakszolgálatán. Célunk válaszokat találni az elmúlt évek során történt változásokra és nehézségekre. A kutatás során kiemelt szerepet kap a szakirodalom, majd az interjú elemzése, mely segít a kérdések megválaszolásában és kifejtésében. A kutatást megelőzően dokumentumelemzést végeztünk. Kvalitatív kutatási módszereket is alkalmaztunk, interjút készítettünk, mely során fény derül az általunk felvetett kutatási kérdésre, ezáltal betekintést nyerhetünk a szakszolgálatok működéséről, protokolljában történt változásokról az utóbbi években. A szakirodalmi háttér kifejtése után mélyebb betekintést nyerhetünk a korai intervenció értelmezési kereteibe, majd megismerjük ennek gyakorlati megvalósítását és változásait az interjú segítségével. A szakember gyakorlati tapasztalatai részben megerősítik, részben eltérnek a szakirodalomtól és a jogszabályoktól, így következtetések vonhatók le a korai intervenció gyakorlati megvalósulásáról. A kérdések megválaszolásával a tanulmány segítheti a későbbiekben szakemberek munkáját.

## Kulcsszavak:

konduktív nevelés, korai fejlesztés, korai intervenció, szakszolgálatok, szülői kompetencia

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Humántudományi Intézet, Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [szukobnora@gmail.com](mailto:szukobnora@gmail.com);

<sup>2</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Humántudományi Intézet, Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [pinter.henriett@semmelweis.hu](mailto:pinter.henriett@semmelweis.hu);

<sup>3</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Konduktívpedagógiai Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [gal.franciska@semmelweis.hu](mailto:gal.franciska@semmelweis.hu);

## Bevezetés

Tanulmányunk kiemelten a korai intervenció fontosságával foglalkozik. Feltárja, hogy egyes szakirodalmi források hogyan értelmezik a korai intervenció fogalmát, milyen irányai, profiljai vannak és ennek a gyakorlati megvalósítása is kifejtésre kerül. Témánk magába foglalja a Pető András Kar Pedagógiai Szakszolgálat protokolljának levezetését, feltárva ezáltal a konduktív nevelést és a szülői kompetenciákat, lehetőségeket, illetve a lehetséges gyermekutakat, valamint ezek nehézségeit.

Deduktív kutatásunk a neveléstudomány, azon belül a gyógypedagógia területén helyezkedik el. Munkánk elméleti háttérben értelmezzük a konduktív nevelés, a korai fejlesztés, a pedagógiai szakszolgálat, a korai intervenció, és a szakszolgálati protokoll szakterminuszokat, majd ezt követően kvalitatív kutatásunk eredményét ismertetjük: hogyan valósulnak meg a pedagógiai gyakorlatban a korai intervenció irányelvei és törvényi rendelkezései.

A konduktív nevelés során a Pedagógiai Szakszolgálat korai fejlesztő egységében a gyermekek életkorukból fakadó szükségleteik, valamint a konduktív nevelés korai fejlesztéssel kapcsolatos alapelvei miatt szülővel, rokonnal vagy elsődleges gondozóval érkeznek, ezért indokolt megismerni és megérteni az együttműködés, illetve a szülőedukáció fontosságát. Cél, a szülőt vagy ellátót megerősíteni szülői szerepében, alkalmassá tenni az eltérő fejlődésű gyermek ellátására, elfogadására, fejlesztésére, a tanultak otthoni környezetben való alkalmazására, illetve a gyermekkel kapcsolatos reális elvárások és célok megtervezésére és a tudatos nevelésre. Ki kell emelni és feltárni azokat a szempontokat, amelyek segíthetnek szakembereknek és szülőknek is a tájékozódásban. Mindezen tényezők azért fontosak, mert a szakemberek számára elméleti és gyakorlati támpontot nyújthat a mindennapi szakmai munkához, illetve elősegíti az együttműködést különböző szakterületek között. A szülők számára is fontos ezen kérdések vizsgálata, hiszen ezáltal megismerkedhetnek azzal már a korai időszakban, hogy milyen lehetőségeik vannak, amelyek segíthetnek abban, hogy egy gyermek minél előbb, olyan ellátásban és fejlesztésben részesüljön, ami a gyermek számára megfelelő, valamint tudomást szerezhetnek arról, hogy milyen nehézségek fordulhatnak elő az út során. Segítséget nyújthat a szülők számára az elfogadás (reális elvárások kialakítása) és a kompetenciák erősítése során egyaránt.

Célunk, hogy a dokumentumelemzés során feltárt szakirodalmak alapján levezetett interjúkérdések, illetve azok elemzésével választ kapjunk kutatási kérdéseinkre, melyek rávilágítanak különböző aspektusokra, ami segít szülőknek, szakembereknek egyaránt a tájékozódásban a szakszolgálatok és a gyermekutak lehetőségeiben. Összességében a pedagógiai szakszolgálatok működésének és protokolljainak ismerete elengedhetetlen a gyermekek fejlődésének támogatásához, a beavatkozások megfelelő időzítéséhez, valamint a szülőkkel, pedagógusokkal és más szakemberekkel való hatékony együttműködéshez.

## Elméleti háttér

### *A korai intervenció fogalma és lehetőségei a korai életkorban*

2005-től a korai intervenció váltotta fel a korai fejlesztés/gondozás fogalmát, ezzel egy szélesebb szemléleti és ellátási keretbe helyezve a támogatási folyamatokat (Kereki, 2017). A korai intervenció időben történő beavatkozást jelent, amely során a rászoruló gyermekek és családjaik megfelelő nevelési és oktatási támogatást kapnak (EADSNE, 2005, idézi Kereki et al., 2019). Az EADSNE öt alapvetet is megfogalmaz: elérhetőség, közelség, költségfedezet, szolgáltatások sokfélesége és interdiszciplináris teammunka.

#### 1. táblázat

*A koragyermekkori intervenció értelmezési keretei*

| Dokumentum                              | Fogalom (koragyermekkori intervenció)   |
|---|---|
| 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet)        | A korai fejlesztés feladata a komplex koragyermekkori intervenció és prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás. |
| Kereki, 2015, p. 56                     | A szélesebb értelemben vett kora gyermekkori intervenció magában foglalja a prekoncepcionális időszak preventív jellegű szolgáltatásait, valamint a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányuló ellátások szolgáltatások összességét.  |
| Pető, 2022, p. 53                       | A koragyermekkori intervenció (és prevenció és fejlesztés) kifejezés a gyermek fejlődésének olyan sajátosságaira, és azokra való szakmai környezeti reagálásokra utal a korai életévekben, amely több ágazatot (köznevelési, szociális, egészségügyi stb.) és számos szakmacsoportot érint.   |
| Shonkoff, Boyce & McEwen, 2009, p. 2252 | Egy társadalom fenntartható fejlődéséért, ahol az emberek jólléte, az életminőség, a gyermekek egészséges fejlődése az alapvető előfeltétel. A testben és lélekben egészséges gyermekkor kulcsfontosságú tényező a nagyobb valószínűséggel vezet egészséges felnőtt élethez. Stabil agyi struktúrák döntő fontosságúak a képességek széles skálájának kialakulásában, az iskolakészültség szilárd alapjainak lerakásában, majd később az iskolai és munkaerőpiaci sikeresség elérésében.                  |

Az 1. táblázat a korai intervenció fogalmait rendszerezi. A táblázat négy, eltérő megközelítést mutat be a koragyermekkori intervenció fogalmának értelmezési keretein belül. A definíciók rávilágítanak a korai intervenció komplexitására, időbeli lehetőségére, célrendszerére, valamint a gyermek fejlődését

támogató szemléletre. A források között szerepel a hazai jogszabályi meghatározás (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet), egy hazai szakmai értelmezés (Kereki, 2015), egy fejlődéslélektani megközelítés (Pető, 2022), valamint egy nemzetközi szakirodalmi definíció (Shonkoff, Boyce & McEwen, 2009).

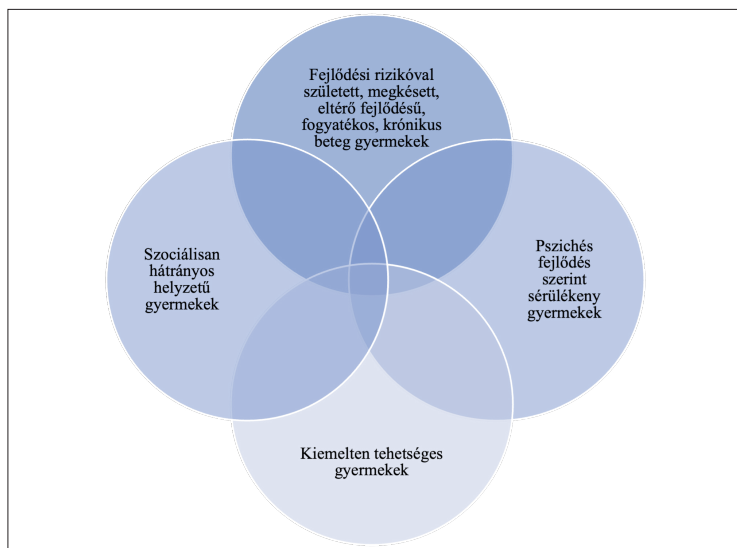
A hazai értelmezés szerint a korai intervenció a fogantatástól az iskola-kezdésig tartó időszakot öleli fel, és magában foglalja a szűrést, problémajelzést, állapotmegismerést, valamint a rehabilitációs, rehabilitációs, terápiás, gyógypedagógiai tanácsadó és fejlesztő tevékenységeket, illetve a juttatási rendszert is (Kereki & Szvatkó, 2015).

A gyermek fejlődése az első években a legintenzívebb, ezért ebben az időszakban különösen fontos az eltérő fejlődési ütemű gyermekek támogatása, mivel ebben az életkorban a leghatékonyabb az ismeret- és készségelsajátítás (Czeizel, 2009).

A korai intervenció célja, hogy személyre szabott, tervezett és komplex fejlesztési szolgáltatások révén elvezesse a gyermeket a napi rendszerességű intézményes ellátás felé. A fejlesztések középpontjában mindig a gyermek, a szülők és a támogató szakmai team állnak (Danis, 2015).

### 1. ábra

*A kora gyermekkori intervenció célcsoportjai*  
(Forrás: Kereki-Szvatkó, 2015, p.18)



Az 1. ábra a koragyermekkori intervenció szempontjából releváns célcsoportokat szemlélteti. A körök gyermekcsoportokat jelölnek: fejlődési rizikóval született, megkészt vagy eltérő fejlődésű, fogyatékos, krónikus beteg gyermekek, pszichés fejlődésükben sérülékeny gyermekek, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, valamint kiemelten tehetséges

gyermekek. Az átfedések arra utalnak, hogy egy gyermek egyszerre több csoportba is tartozhat, ami indokolja a komplex, személyre szabott intervenció megközelítést.

Azok a gyermekek jogosultak a szolgáltatásokra, akik a megfelelő diagnosztikai módszerrel jelentős elmaradást mutatnak a felsoroltak közül valamely területen: mozgásfejlődés, értelmi fejlődés, hallás- vagy látásfejlődés, kommunikáció- vagy beszédfejlődés, szociális, érzelmi fejlődés, viselkedésbeli eltérés, valamint olyan állapotok, amelyek nagy valószínűséggel tartós elmaradással fognak járni (Czeizel, 2009).

Három ágazat játszik szerepet a gyermek születésétől az iskolában lépésig, ezek: az egészségügyi, a köznevelési és a szociális szektor. Az ágazatokat a korai intervenció intézményrendszer szereplői közé sorolják, mivel speciális támogatást igénylő gyermekekkel és családjaikkal kapcsolatba kerülnek (Kereki, 2015).

### ***A gyermekútmodellek és nehézségeik***

A korai intervenció eredményességét alapvetően meghatározza, hogy a gyermek és családja milyen gyorsan és szervezeten jut el a szükséges ellátásokhoz. Ennek feltétele a gyermekutak vagyis a felismeréstől az ellátásig vezető folyamatok világos, egységes és protokollal szabályozott meghatározása (Kereki & Haász, 2022). A szakmaközi együttműködés, a diagnosztikus és terápiás lépések összehangolása, valamint a szülők számára is érthető tájékoztatás csak jól működő gyermekútleírás mentén valósulhat meg (Kereki, 2019).

A gyakorlatban ugyanakkor számos tényező nehezíti e folyamatok hatékony működését. A szülők jelentős része bizonytalan abban, hogy fejlődési eltérés esetén kihez fordulhat és nem minden esetben biztosított, hogy a gyermek az ellátórendszeren belül a megfelelő szolgáltatáshoz jut (Juhász, 2019; Kereki, 2019). Bár a gyermekellátás már a várandósgondozás során megkezdődik, és lehetőséget teremt a kockázatok korai azonosítására, a szűrési, diagnosztikai és visszajelzési folyamatok gyakran hiányosak vagy későn érkeznek (Kereki, 2013).

A jogszabályi keretek szerint a fejlesztési szükségletek meghatározásában 18 hónapos korig a pedagógiai szakszolgálat, ezt követően a szakértői bizottság illetékes, a korai fejlesztés egyéni vagy kiscsoportos formában valósulhat meg, a gyermek szükségleteihez igazodó időkerettel (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet). Fennálló nehézség, hogy a három ágazat egészségügyi, oktatás, szociális ellátás közötti együttműködés sok esetben esetleges, az információáramlás gyakran a szülő közvetítésére szorul (Kereki, 2013).

További problémát jelent a párhuzamosan futó különböző fejlesztések elterjedtsége, valamint a területi egyenlőtlenségek, amelyek különösen a kis-településeken korlátozzák a hozzáférést a szolgáltatásokhoz (Juhász, 2019; Kereki, 2013).

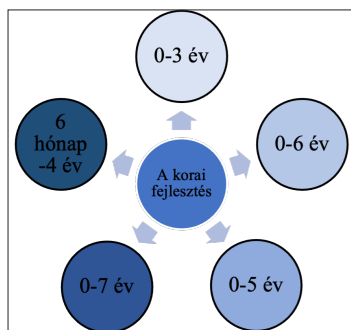
Összességében elmondható, hogy a gyermekutak fejlesztése elengedhetetlen a hatékony korai intervenció érdekében. A rendszerszintű együttműködés javítása, az egységes protokollok alkalmazása, valamint a szülők számára elérhető, hiteles tájékoztatás biztosítása mind olyan lépések, amelyek nélkülözhetetlenek a hosszú távú társadalmi és egyéni hatékonyság szempontjából is.

### *A korai fejlesztés mint a korai intervenció része*

A korai fejlesztés fogalma a hazai szabályozásban elsősorban a köznevelési rendszerhez kötődik, és azon államilag biztosított, komplex szolgáltatásokat jelöli, amelyeket a pedagógiai szakszolgálatok nyújtanak a 0–3 éves korú, indokolt esetben 3–6 éves eltérő fejlődésű gyermekek számára. Ezek a szolgáltatások magukban foglalják a gyógypedagógiai fejlesztést, tanácsadást, a kommunikációs, nyelvi és szociális készségek fejlesztését, mozgásfejlesztést, valamint pszichológiai támogatást (Kereki & Szvatkó, 2015).

## 2. ábra

### *Korai fejlesztés értelmezései*



A 2. ábra a korai fejlesztés életkori határainak eltérő szakirodalmi értelmezéseit szemlélteti. A középpontban a korai fejlesztés fogalma jelenik meg, amelyhez különböző életkori intervallumok kapcsolódnak (0–3 év, 0–5 év, 0–6 év, 0–7 év, valamint 6 hónapos kortól 4 éves korig). A bemutatott intervallumok arra utalnak, hogy a szakirodalomban nincs egységes konszenzus a korai fejlesztés felső életkori határát illetően, ugyanakkor valamennyi megközelítés a kora gyermekkor meghatározó szerepét hangsúlyozza.

Az EDUCATIO-protokoll (2013) meghatározása alapján a korai fejlesztés tervszerűen felépített folyamat, amely kiterjed a szűrésre, a komplex diagnosztikai vizsgálatra, a különböző terápiás szolgáltatások biztosítására, mindezt a gyermek aktuális állapotához és szociális környezetéhez igazítva.

A korai fejlesztésbe való belépés jellemzően a gyermekorvos vagy védőnő ajánlására történik, de gyakori az is, hogy a szülők ismerősök tanácsára keresik fel a szolgáltatásokat. (Lakatos, 2008, idézi Bodnárné, 2021, p. 95).

### ***Korai fejlesztés a Pető András Kar Pedagógiai Szakszolgálatán***

A Semmelweis Egyetem Pető András Karán működő Pedagógiai Szakszolgálat az Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézmény részeként látja el a korai konduktív nevelés és gondozás feladatait. Az intézmény fejlesztési protokollja a törvényi szabályozás (15/2013. [II. 26.] EMMI rendelet) figyelembevételével került kialakításra, amely lehetővé teszi, hogy a nevelési tanácsadást konduktor is végezhesse (Gruber, 2019). A szakszolgálati ellátás célcsoportját elsősorban a központi idegrendszeri sérüléssel élő csecsemők és kisgyermekek képezik, akik számára az óvodába lépésig biztosított a fejlesztés (lásd Kállay, 2023).

A konduktív pedagógia szemlélete szerint a fejlesztés megkezdése a szenzitív időszakban különösen fontos, amikor az agyi plaszticitás lehetőséget ad az idegrendszeri sérülések kompenzálására (Gruber, 2019). Az Intézetben alkalmazott standard mérőeszközök, valamint a holisztikus szemléletű, diagnosztikai és tünetfeltáró munka biztosítja, hogy a gyermek aktuális állapotát és fejlődési szükségleteit egyéni szinten azonosítsák.

A szolgáltatásformák között megtalálható az ambuláns és egész napos fejlesztés, valamint a bentlakásos, intervallum jellegű csoportos ellátás. A fejlesztés célja a pszichomotoros fejlődés támogatása, amely lehetővé teszi a gyermekek integrálását az óvodai és iskolai intézményekbe. A háromhetes bentlakásos turnusok különösen intenzív megfigyelést, célkitűzést és fejlesztést tesznek lehetővé, és emellett támogatják a szülőket is, például önszorgító csoportok formájában (Gruber, 2019).

Kiemelt szerepet kapnak a baba-mama csoportos foglalkozások, amelyek nem csupán a gyermek óvodai életre való felkészítését célozzák, hanem a szülők szemléletformálását és önállóságra nevelését is szolgálják. Ezek a csoportok a konduktív pedagógia alapelveit alkalmazzák, figyelembe véve az életkort és mozgásállapotot. A szülők aktív részvétele, az otthoni környezetbe való adaptáció támogatása, valamint a szülő-gyermek kapcsolat fejlődése a fejlesztés fontos elemei (Gruber, 2019).

### **Az empirikus kutatás bemutatása**

Az empirikus kutatásunk célja, hogy a szakirodalomban feltárt jelenségeket egy konkrét szakszolgálati gyakorlaton keresztül tudjuk elemezni, illetve feltárjuk a kora gyermekkori intervenció megvalósulását. Egy szakember tapasztalatai alapján kapunk valamivel pontosabb képet arról, hogy Budapesten milyen lehetőségek vannak, azonkívül, illetve ahhoz képest, amit szakirodalmi háttér során összefoglaltunk.

A kutatás során kapott válaszok feldolgozását követően összehasonlítjuk a kora gyermekkori intervenció gyakorlati megvalósulásának lehetőségeit a szakirodalom alapján feltárt elméleti keretek, valamint a gyakorlatban tapasztalt szakemberi és családi tapasztalatok tükrében.

## ***Kutatási kérdés***

A kutatásunk kérdése a szakirodalmi megállapításokból levezetve a következő: A korai intervencióval, fejlesztéssel és szakszolgálati működéssel kapcsolatban feltárt szakirodalom, illetve rendeletek megállapításai milyen egyezéseket mutatnak a szakember megállapításaival és válaszaival?

## ***A minta és az adatfelvétel***

Az interjú alanya egy a tanulmányi témánk szempontjából releváns szakember, aki ismeri és tapasztalata is van a szakszolgálatok működésében és a gyermekutak, korai intervenció gyakorlati megvalósításában. A szakember, aki részt vett a kutatásunkban évekig dolgozott konduktorként szakszolgálaton a korai fejlesztésben, majd tagja volt a Pest vármegyei szakértői bizottságnak is 2019-től. Az interjút egy alkalommal vettük fel 2025 januárjában, 60 perces időtartamban. A kutatásietikai szempontokat figyelembe vettük: (1) előzetesen egyeztetünk a szakemberrel e-mailben, melyben röviden felvázoltuk a korai intervenció interjú témáit, és (2) biztosítottuk számára az anonimitást.

## ***A kutatás módszerei***

Kutatásunk során a tematikus kvalitatív interjú (félig strukturált) módszerét alkalmaztuk, melyet jelen vizsgálatunkban Szokolszky (2020) alapján értelmeztünk. Az interjú szisztematikus, irányított beszélgetés, két személy között lezajló, meghatározott céllal történő személyes találkozás. Ez a helyzet információval szolgál a kutató számára, valamint a verbális és nonverbális visszajelzések is hozzájárulnak a kutatás előrehaladásához (Szokolszky, 2020).

A tanulmány elkészítése során azért esett erre az interjútípusra a választás, mivel a beszélgetés előre meghatározott témák mentén, de személyes hangnemben zajlik és tapasztalatokra épül (Szokolszky, 2020).

Az interjú személyes formában zajlott, nyugodt és zavartalan környezetben. Az adatfelvételre 2025 márciusában került sor. Az interjú időtartama egy óra volt. A beszélgetést a résztvevő szakember előzetes tájékoztatása és beleegyezése mellett hangfelvételen rögzítettük.

## ***Az adatok feldolgozása***

Az interjú feldolgozása a hangfelvétel szó szerinti lejegyzetelését követően valósult meg. Az így leírt szöveges anyag feldolgozása tematikus kvalitatív elemzés keretében valósult meg. Az elemzés táblázatos formában történt meg, mely során a szakirodalom alapján kifejtett állítások kerülnek összehasonlításra a szakember által gyakorlatban megélt tapasztalatokkal. Az interjú kérdések felépítése a releváns szakirodalmi háttér alapján történt meg. A hangfelvétel után előzetes kategorizáción alapuló elemzést végeztünk, amely során az adatokat a kutatási kérdésből és az abból levezetett fő szempontokból kialakított kategóriarendszerhez rendeltük: (1) az interjú szövegét szó

szerint lejegyeztük a hangfelvéteérő, (2) a lejegyzett szövegből felállítottuk a kategóriákat, majd azokat rendszereztük, (3) a kategóriák alapján besoroltuk a korai intervenció főbb megállapításait (például a szülők és a szakellátás kapcsolata, a teammunka szerepe). Ez a deduktív megközelítés segítette azt, hogy az általunk végzett elemzés kapcsolódjon a kutatás céljához. A szöveg többszöri átolvasása, illetve értelmezése közben egyes releváns szövegrészeket a kialakított kategóriákhoz rendeltük hozzá. A folyamat során lehetőségünk volt a gyakorlati tapasztalatok sajátosságaira reagálva pontosítani a kategóriákat. A saját készítésű mérőeszköz (kérdések) alapján szisztematikusan haladva kérdésről kérdésre összehasonlításra került az elmélet és a gyakorlati tapasztalat. Az interjú kérdéseit mellékletben közöljük.

Az interjú értelmezése és elemzése során törekedtünk arra, hogy feltárjuk az elmélet és a gyakorlat közötti egyezéseket és eltéréseit, valamint a lehetséges értelmezési kereteket, ezzel az általunk vizsgált jelenség mélyebb megértéséhez hozzájárulva.

### **A mérőeszköz**

A mérőeszközünk a kutatásunk alatt az interjúkérdések voltak. A kérdéseket a szakirodalmi háttérből levezetve építettük fel, melyek elsősorban a szakember tapasztalataira, élményeire vonatkoztak, abban a tekintetben, hogy az elméleti háttérhez képest, hogyan valósul meg a gyakorlatban a korai intervenció, fejlesztés a szakszolgálatokon és hogyan alakulnak a gyermekutak. A válaszok alapján pedig körvonalazódott, hogy milyen mértékben tér el, illetve milyen egyezéseket mutat a szakirodalomban összefoglaltakhoz képest a gyakorlati megvalósítás.

## **2. táblázat**

*A tematikus kvalitatív interjú szerkezete*

*(Forrás: Szokolszky, 2020 alapján)*

| A kérdések típusa | A kérdések száma | Példák kérdésekre  |
|-------------------|------------------|--|
| Bevezető kérdések | 2                | Kérem mondja el, hogy az utóbbi időben, hol dolgozott/ milyen munkakörben és milyen pozícióban! Milyen végzettségei vannak és ez hogyan befolyásolta az adott munkában való elhelyezkedést?  |
| Direkt kérdések   | 16               | Szakemberként milyen gyakorlati tapasztalatai vannak a korai intervenció, a (szakszolgálati működés) és a gyermekutak esetében a jogszabályok és szakirodalmi előírásokkal szemben? Hogyan valósulnak meg ezek a szakirodalmi összefoglalóban leírtakhoz képest a mindennapi gyakorlatban? Hogyan zajlik az együttműködés és a kommunikáció családokkal és különböző intézményekkel? |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Követő-mélyítő kérdések | 2 | „Mondana erről többet? Tudna példát mondani?” (Szokolszky, 2020, p. 474).               |
| Pontosító kérdések      | 2 | „Jól értettem, hogy...? Ezzel azt akarta mondani, hogy...?” (Szokolszky, 2020, p. 474). |
| Irányító kérdések       | 1 | „Ez érdekes, de most szeretnék egy új kérdést felvetni.” (Szokolszky, 2020, p. 474).    |

A 2. táblázat a tematikus kvalitatív interjú strukturális felépítését mutatja be Szokolszky (2020) módszertani leírása alapján. Az első oszlop az alkalmazott kérdések típusait, a második oszlop az egyes kérdéstípusokhoz tartozó kérdések számát, a harmadik oszlop pedig az adott kategóriákra jellemző példákat tartalmazza. A táblázat célja a kutatási kérdéshez kapcsolódó tartalmak rendszerezésének támogatása, valamint a válaszok elmélyítésének és pontosításának elősegítése.

Az interjú két bevezető kérdéssel kezdődött, amelyek arra irányultak, hogy a válaszadó bemutassa, milyen munkakörökben és pozíciókban dolgozott az évek során. Folytatásként direkt kérdéseket tettünk fel, melyek segítségével közvetlen válaszokat kaphatunk kutatási kérdésünkre: *A korai intervencióval, fejlesztéssel és szakszolgálati működéssel kapcsolatban feltárt szakirodalom, illetve rendeletek megállapításai mennyiben mutatnak egyezéseket a szakember megállapításaival és válaszaival?* A direkt kérdések teljes megértése, kifejtése és elmélyítése érdekében az interjú felépítése során követő-mélyítő kérdések is a beszélgetés szerkezeti részét képezték, ezek a kérdések szakirodalmat alapul véve: *Mondana erről többet? Tudna példát mondani?* (Szokolszky, 2020). Az interjú során további pontosító és irányító kérdések is elhangzottak, amelyek az egyes helyeken elősegítették a válaszok egyértelmű értelmezését, valamint hozzájárultak az interjú céljának megvalósulásához, ezek a kérdések szakirodalmat alapul véve: *Jól értettem, hogy...?, Ezzel azt akarta mondani, hogy...?, Ez érdekes, de most szeretnék egy új kérdést felvetni* (Szokolszky, 2020). Az interjú kérdéseit a szakirodalmi források információi alapján állítottuk össze a következő problémakörök mentén: (1) törvényi rendelkezések értelmében meghatározott óraszámokban kapnak fejlesztést a gyermekek: szakemberek, illetve szülők elégedetlenek ezen meghatározott órással (2) kutatások szerint a szülők sokszor nem tudják kihez forduljanak segítségért, (3) a teammunka során a korai intervencióban előfordul, hogy nem valósul meg teljesen az együttműködés, (4) fontos tényező az időfaktor, hogy megfelelő időben ismerik fel a problémát és biztosítják-e a hozzáférést a rendszer szolgáltatásaihoz, (5) nehézséget okoz, hogy a korai életszakaszban a szülők hisznek a teljes gyógyulásban, emiatt a gyermekek sokféle terápián részt vesznek és ez túlterhelheti őket, (6) rendszerszintű nehézséghez tartozik, hogy három szakterület között oszlik meg, ez nehezíti az eligazodást, (7) kutatások alapján kiderült, hogy nem működnek jól

a kommunikációs csatornák és nem átláthatóak egymás számára a szakmai tevékenységek, (8) előfordul, hogy nem veszik észre a problémát, egyenlőtlenségek mutatkoznak a szakmai tudás szintjében, hozzáértésben, körülményekben és tárgy felszereltségben, (9) akadályozó tényező a szakemberellátottság hiánya, (10) csoportos vagy egyéni foglalkozások, milyen arányban fordulnak elő, (11) a pedagógiai szakszolgálat igénybevételéről a szülő hoz döntést, kötelezővé tétele bizonyos rendeletek alapján valósulhat meg.

### **Eredmények bemutatása**

Eredményeinket problémakörök alapján vezettük le, ahol összehasonlításra kerül a kérdések alapján a összefoglalóban feltárt ismeretek és az interjúkn résztvevő szakember gyakorlati tapasztalatai.

#### ***Első problémakör: a szülők támogatása***

A szakirodalmi források alapján az első problémakör a szülők támogatása. Juhász (2019) kutatása szerint a szülők sokszor nem tudják kihez fordulhatnak segítségért és ez a szám elérheti az 50%-ot is. A Kereki és munkatársai (2019) által kiadott, Gyermekút kiadvány alapján a szülők legtöbb esetben a házi gyermekorvostól, védőnőktől és szakorvosoktól várják a segítséget.

A szakember álláspontja ezen problémáról tapasztalatai alapján, hogy a munkája során ezen a téren nehézségeket nem tapasztalt. A családok megkapták a megfelelő tájékoztatást a kerületben dolgozó védőnőktől, akikkel a munkája során együttműködött.

Az eltérés oka lehet az, hogy a szakember tapasztalatai egy konkrét helyre vonatkoznak Pest vármegyén belül, míg a kutatások általános adatokból indulnak ki. Előfordulhat, hogy a vizsgált kutatásokban részt vevő szülők más társadalmi vagy földrajzi környezetből származtak, mint a szakember által ellátott családok, továbbá a kutatások a szülők szubjektív véleményét tükrözik országos szinten, míg a szakember kizárólag saját munkahelyének gyakorlatáról tudott beszámolni.

Összességében, az elméleti, szakirodalmi adatok, valamint az interjúban megfogalmazott tapasztalatok összevetése arra utal, hogy a szülők támogatása terén jelentős különbségek mutatkozhatnak területenként. Míg az országos kutatások strukturális és rendszerszintű hiányosságokra hívják fel a figyelmet, addig a bemutatott helyi gyakorlat egy jól működő, harmónikus ellátási modellt képét figyelhetjük meg. Következésképpen, a szülők informáltsága nem kizárólag rendszerszintű tényezőkön, hanem a helyi szakmák közötti együttműködés minőségén is nagymértékben múlik.

#### ***Második problémakör: a szakemberek együttműködése***

A második problémakör a szakirodalom alapján a szakemberek együttműködésére irányul, amelyet több forrás feldolgozásával vezettünk le. Kereki

(2017) szerint a korai intervenció során többféle teammunkában működnek együtt, ezen belül is 3 formát különböztetnek meg. Kereki (2013) szakirodalma alapján rendszerszintű jellemzőhöz és nehézséghez tartozik, hogy három szakterület között oszlik meg: szociális, köznevelési és egészségügyi. Hiányzik, hogy egységes területként kezeljék ez nehezíti meg az eligazodást. Kutatások alapján kiderült: előfordul, hogy nem működnek jól a kommunikációs csatornák és nem átláthatóak egymás számára a szakmai tevékenységek. Orvosok és védőnők közötti, illetve a diagnosztikát végző intézmények egymás közötti kommunikációja sem megfelelő.

A szakember az interjú során a problémakörre adott válasza a tapasztalatai alapján az volt, hogy a munkája során nem ütközött ilyen nehézségekbe. A kommunikáció és a teammunka gördülékenyen zajlott a szakemberek között. Minden héten a szakemberekkel együtt a szakszolgálaton megbeszéléseket tartottak az irányokról és lehetőségekről egy-egy gyermek fejlesztése során.

A szakirodalom alapján leírtak és a gyakorlati tapasztalatok közötti különbséget jelentheti az, hogy a szakember olyan intézményben dolgozott az egyik kerületben Budapesten, ahol a szakemberek és a vezetőség különösen figyeltek a hatékony kommunikációra.

Összegezve, a szakirodalmi állítások és az interjúban feltárt gyakorlati tapasztalatok összehasonlítása megmutatja, hogy a szakemberek együttműködésének hatékonysága intézményenként eltérő. Míg a kutatások rendszerszintű kommunikációs nehézségekre mutatnak rá, addig a vizsgált gyakorlat ezekkel ellentétes álláspontot képvisel. Ebből következtethetünk, hogy az együttműködés minőségét alapvetően az intézményi struktúrák és a szervezeti működés sajátosságai határozzák meg.

### ***Harmadik problémakör: az ellátás biztosítása***

A szakirodalom áttekintése alapján az interjúkérdések kialakításának harmadik problématerülete az ellátás biztosítására fókuszál, különös tekintettel a felismerés, a hozzáférés és a szűrés folyamatára. Kereki (2013) kifejtette, hogy fontos tényező, hogy felismerik-e, illetve mikor ismerik fel és biztosítják-e a megfelelő hozzáférést a rendszer szolgáltatásaihoz, eljutnak-e a megfelelő információk egyes személyekhez. Szűrés esetében az eredményeséget akadályozhatja az is, hogy egyenlőtlenségek mutatkoznak a szakmai tudás szintjében, hozzáértésben és tárgyi felszereltségben. Egyes esetekben előfordul, hogy nem ismerik fel időben a problémát, illetve a diagnosztika is nehezítheti a gyermekutakat, ugyanis előfordul, hogy az orvosok nem tudnak pontos diagnózist adni, emiatt nem tud elindulni a megfelelő fejlesztési folyamat. A 2013-as EMMI rendelet alapján a pedagógiai szakszolgálat igénybeviteléről legtöbb esetben a szülő dönt, kötelezővé tétele bizonyos rendeletek alapján valósulhat meg.

Az állítást megerősítette a szakember, hiszen, amelyik gyermek már papírral rendelkezik abban az esetben kötelező elvinni fejlesztésre, ha nem valósul meg az jogi következménnyel járhat. Az időbeli segítségnyújtás problémaköréről a következőket fogalmazta meg: a tapasztalatai során a gyermekek, akikkel munkája során találkozott nem ütköztek ilyen nehézségekbe. Bár igaz, hogy lassíthatja a folyamatot, hogy a szakértői vizsgálat eredményére akár 21 napot is kellett várni és a vélemény elfogadására is két hét van, illetve abban az esetben, ha ez nem kerül elfogadásra újra kell végezni a vizsgálatot. A szakember elmondása alapján a korai életkorban előfordul, hogy nincs egy gyermeknek pontos diagnózisa, de ebben az esetben is megkapták a megfelelő fejlesztést a gyermekek.

Összességében, megállapíthatjuk a szakirodalmi források és az interjúban feltárt gyakorlati tapasztalatok összehasonlítása megmutatja számunkra, hogy az ellátáshoz való hozzáférés, a felismerés és a szűrés folyamata helyileg és intézményenként eltérően tud megvalósulni. Míg a szakirodalom országosszintű egyenlőtlenségekre és diagnosztikai nehézségekre hívja fel a figyelmet, addig a kutatásban szereplő gyakorlatban ezek a problémák kevésbé jelentek meg, illetve nem akadályozták a fejlesztések elindítását. Ez által arra következtethetünk, hogy a korai intervenció hatékonyságát jelentősen befolyásolják a működési sajátosságok helyi ellátórendszer esetében, ugyanakkor a pozitív intézményi tapasztalatok nem általánosíthatók az ország egészére.

### ***Negyedik problémakör: az ellátás megvalósítása***

A negyedik problémakör az ellátások megvalósításában rejlik. Kereki (2013) szakirodalmi alapján az intézményvezetők elégedetlenek a fejlesztések időtartamával, melyet a jogszabály határoz meg. A szakemberek és a szülők többsége is problémának tartja, azt is, hogy egyes helyeken nem megfelelőek a körülmények. Az interjú egyik kiemelt témája volt annak feltárása, hogy a szakszolgálatokban a fejlesztések egyéni vagy csoportos formában valósulnak-e meg, amely kérdést a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet előírásai alapján vizsgáltuk.

A megkérdezett szakember álláspontja az volt, hogy természetesen a törvények meghatározzák, hogy hány óra fejlesztést kell kapnia egy gyermeknek minimum, ezenfelül az intézményekben a szakemberek határozzák meg, hogy hány órában kap emellett fejlesztést a gyermek. Úgy gondolta, hogy egyes gyermekeknek jobb lett volna, ha több ideje jut fejlesztésre, de véleménye szerint mindent megtettek, hogy megkapják a megfelelő idejű fejlesztést. A körülményekről kifejtette, hogy volt, olyan intézmény, ahol nem állt minden eszköz rendelkezésre, de minden esetben megpróbálták a hiányt megoldani az adott helyszínen.

Ezen problémakörön belül feltételezhetjük, hogy azon okból kaptuk ezt a választ/ eredményt, mert míg a szakirodalom szélesebb rétegben tárta fel ezen nehézségeket, a megkérdezett szakember tapasztalatai alapján inkább kitér az egyéni megoldásokra még ha egyet is ért a felsorolt állításokkal. Következ-

tethetünk emellett, hogy amiatt érkezett ezen esetleges hiányosságok mellett mégis pozitívabb válasz, mert a szakember minden helyzetben a megoldáskezeső hozzáállással, illetve elkötelezetten állt a megvalósításhoz, míg a szakirodalom inkább a többség álláspontját képviseli az elégedetlenség terén.

Összegzésképpen, a szakirodalomban megjelenő elégedetlenség és az interjúban feltárt gyakorlat összevetése feltárja, hogy az ellátások megvalósításának minősége jelentős mértékben függ az intézményi és szakemberi hozzáállástól. Míg a szakirodalom rendszerszintű hiányosságokra és korlátozott fejlesztési időkeretekre mutat rá, addig a vizsgált gyakorlatban a szakemberek egyéni megoldásokkal és rugalmas hozzáállással igyekeztek ellensúlyozni ezeket a helyzeteket. Ez arra utal, hogy az elkötelezett szakmai működés képes mérsékelni a strukturális hiányosságokat, ugyanakkor a problémák rendszerszintű kezelése továbbra is kiemelt feladat.

### ***Ötödik problémakör: a túlterheltség***

Ötödik problémakört a túlterheltség okozza a szakirodalmi összefoglalónk alapján. Ezt a felmerülő nehézséget több irányból is megközelítettük. Juhász (2019) szerint túlterheltséget okoz egy gyermek számára, ha túl sok terápiára jár egyszerre, hiszen a szülők a korai életszakaszban hisznek a teljes gyógyulásban. A másik irány esetünkben Kereki (2013) által írt irodalom alapján a szakemberellátottság hiánya.

A szakember első problémára, úgy válaszolt, hogy munkája során szülőknek fenntartottak csoportokat, ahol megbeszélhették a nehézségeket és tanácsokat is kaphattak ezen a téren. A második felvetéssel pedig egyetértett a tapasztalatai alapján, elmondta, hogy a növekvő igény miatt, lehetett érzékelni, azt, hogy egy szakemberre egyre több gyermek jut és esetleges várólisták is létrejöhetnek.

Összességében, a szakirodalomban megfogalmazott megállapításokat az interjúban feltárt gyakorlati tapasztalatok megerősítik, a túlterheltséget mind a gyermekek, mind a szakemberek szempontjából. A terápiák számából adódó terhelés és a szakemberhiány egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy az ellátórendszer működése túlterheltté váljon. Az eredmények megmutatják, hogy bár egyes intézményi megoldások például a szülők támogatását célzó csoportok képesek enyhíteni a túlterheltség érezhető terheit, a problémák kezelése hosszú távon rendszerszintű beavatkozásokat igényelhet mindkét területen.

### **Összegzés és következtetések**

Az eredményeinket a szakirodalmi háttér kifejtése után a kutatási kérdésünk mentén vezettük le. Ami a következő volt: A korai intervencióval, fejlesztéssel és szakszolgálati működéssel kapcsolatban feltárt szakirodalom, illetve rendeletek megállapításai mennyiben mutatnak egyezéseket a szakember megállapításaival és válaszaival? A vizsgálat előzetes, feltáró jelleggel rámu-

tatott néhány egyezésre és eltérésre a szakirodalmi megállapítások és az interjúalany tapasztalatai között.

Tanulmányunk vizsgálatából néhány óvatosan kitapintható következtetés levonására vállalkozhatunk, ezek a következők: (1) A korai fejlesztés szakirodalmi forrásaiból feltárt nehézségeket, melyet kifejtettünk, a szakember munkája során nem tapasztalt: Miközben a kutatások azt támasztják alá, hogy nehéz és időigényes a kommunikáció a három ágazat között, a szakember beszámolója szerint ezzel nem szembesült munkája során. Elmondása szerint abban az időszakban mikor ő szakszolgálati munkát végzett, nem tapasztalt a kommunikációban nehézséget, a védőnőkkel jó kapcsolatot ápoltak, így sosem volt akadálya gyermekutaknak ebből a szempontból. (2) Több kérdéssel és nehézséggel viszont egyetértett. Ezek közé tartozik egyes helyeken a nem megfelelő körülmények biztosítása, a szakember hiány és növekvő igények, melyeket tapasztalt is munkája során.

Az eltérések valószínűsíthetően azért voltak az interjú folyamán, hiszen a szakember Pest vármegyében dolgozott, azaz a fővárosban és vonzáskörzetében. Az esetek nagy részében nem ezen a területen merülnek fel az esetleges problémák vagy nehézségek, hanem inkább ez a szegregátumra jellemző. A gyermekutak különbözőek, hiszen minden gyermeknek más, egyéni igényei vannak a korai életszakaszban, eltérőek a családi hátterek és befolyásolhatják ezt az utat a környezeti tényezők (hozzáférés szolgáltatáshoz) is. Következtetésképpen kiemelhetjük a Gyermekút modell fontosságát, hiszen ezáltal a gyermek megkaphatja a rá szabott támogatást, az ágazatok közötti együttműködést és az időben történő beavatkozást segíti elő, illetve biztosítja a gyermek fejlődésének folyamatos nyomon követését. Tehát ha a gyermekutak egységesek az biztosítja az esélyegyenlőséget.

Eredményeink alapján, kutatásunk rámutat arra, hogy a gyakorlati tapasztalatok egyes pontokon megegyeznek, máshol viszont eltérnek a szakirodalomban összefoglaltaktól és a törvényi rendeletektől. Többször említésre került, hogy ezek a tapasztalatok egy intézményre és szubjektív véleményre épültek, ebből következtethetünk arra, hogy minden egyes helyen, bár a hatályos jogszabályi előírások szerint történik a korai intervenció megvalósulása, a gyakorlatban kivitelezése intézményenként eltérő lehet, mely függ a szakemberek számától, körülményektől és az időkerettől. A kutatási kérdéseinkre egy szakember adott választ, amely lehetővé tette annak vizsgálatát, hogy az összehasonlító elemzés és az eredmények alapján milyen mértékű egyezés mutatható ki a szakirodalomban leírtak és a korai intervenció gyakorlati megvalósítása között, egy konkrét szakmai tapasztalat perspektívájából.

### **A kutatás korlátai és kritikai reflexió**

Jelen kutatásunk egyik legfontosabb korlátja az egyszemélyes mintavétel, amely nem teszi lehetővé az eredmények általánosíthatóságát. A vizsgálat egy, Pest vármegyében, a fővárosban és vonzáskörzetében dolgozó szakem-

ber tapasztalataira épült, így az interjúban megfogalmazott megállapítások egy adott intézményi és földrajzi helyhez kötődnek. Bár az általunk megkérdezett szakember válaszai részletesen leírják a korai intervenció megvalósításának egy általa tapasztalt lehetséges formáját, előfordulhat, hogy más intézményekben és területen a gyakorlatban máshogy alakul a gyakorlati tevékenység. Mivel a szakember saját tapasztalatait osztja meg, ezért véleménye szubjektív lehet, tehát az eredmények nem értelmezhetjük rendszerintű következtetéseként. Egyetlen interjú nem alkalmas arra, hogy a korai intervenció gyakorlati megvalósítását átfogóan feltárjuk, ilyen jellegű elemzéshez több szakember bevonása, valamint eltérő intézmények és különböző földrajzi területen folyó tevékenység feltérképezése lenne a megoldás.

### **Tanulságok a korai fejlesztéssel és a kisgyermekkorai neveléssel foglalkozó szakemberek számára**

Kutatásunk eredményei megmutatják azt, hogy a korai intervenció megvalósulása jelentősen függ a helyi adottságtól, az intézmény belső működésétől és a szakemberek létszámától. A vizsgált szakember tapasztalatai szerint Budapesten nem okoz nehézséget az együttműködés a szakemberek között, illetve a szülők is elérik a megfelelő szolgáltatásokat a védőnők tájékoztatása által. Az országban továbbra is fontos a kutatások folytatása, különösen a vármegyei jogú városokban és vidéken. Ezek vizsgálata segíthet feltárni és megismerni, mennyire érik el a családok a szakszolgáltatásokat, milyen egyenlőtlenségek mutatkoznak a hozzáférésben különös tekintettel a szegregátumokra és hogyan alakíthatók ki olyan protokollok és szabályozások, amelyek biztosítják a korai intervenció egységes és minőségi megvalósulását. A tanulságok korai fejlesztéssel és kisgyermekkorai neveléssel foglalkozó szakemberek számára: kulcsfontosságú a szülőkkel való együttműködés erősítése, helyi sajátosságokra épülő ellátási formák kialakítása, valamint a rendszerintű átláthatóság és kommunikáció folyamatos fejlesztése.

### **Irodalom**

- Bodnárné, Novák, A. (2021). Kezdjük korán! A korai fejlesztés lehetőségei és szerepe a pedagógiai szakszolgálatokban. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 28, 87–96. <https://doi.org/10.33031/SPF.2021.87>
- Czeizel, B. (2009). A koragyermekkorai intervenció múltja, jelene és remélt jövője. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(2–3), 153–160. [https://www.koraifejleszto.hu/wp-content/uploads/2021/02/a\\_koragyermekkorai\\_intervencio\\_multja\\_jelene.pdf](https://www.koraifejleszto.hu/wp-content/uploads/2021/02/a_koragyermekkorai_intervencio_multja_jelene.pdf)
- Danis, I. (2015). A csecsemő-és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2, 100–116. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00068/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2015\\_2\\_100-116.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00068/pdf/EPA03047_gyosze_2015_2_100-116.pdf)

- EADSNE. (2005). *Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations*. European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_eci\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf)
- EDUCATIO-protokoll. (2013). *Centralizáció, decentralizáció, demokrácia*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00063/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2013\\_01.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00063/pdf/EPA01551_educatio_2013_01.pdf)
- Gruber, M. (2019). A korai fejlesztés. In Feketéné Szabó É. & Zsebe A., *A konduktív pedagógia kézikönyve, több, mint gyakorlat...* (pp. 291–308). Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Juhász, É. P. (2019). *Szolgáltatások útvesztőjében. A kora gyermekkori intervenciók ellátórendszere a szülők szemével*. MA-szakdolgozat, Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Kállay, Zs. (2023). A konduktív nevelés alapelvei és gyakorlati filozófiája. In Földesi, Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.), *A konduktív pedagógia alapelvei és módszertana*. Szigorlati segédanyag (pp. 15–33). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar.
- Kereki, J. (2013). A koragyermekkori intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(1), 23–38. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00059/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2013\\_1\\_023-038.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00059/pdf/EPA03047_gyosze_2013_1_023-038.pdf)
- Kereki, J. (2015). A kora gyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 55–76. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.55.76>
- Kereki, J. (2017). *Utak. A kora gyermekkori intervenció rendszerszintű megközelítése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Kereki Judit (szerk.) (2019). *Gyermekút. EFOP 1.9.5 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt. Módszertani kézikönyv*. Családbarát Ország Nonprofit Kft. [https://dev.gyermekut.hu/pdf/Gyermekut\\_modszertanikezikonyv\\_boritoval.pdf](https://dev.gyermekut.hu/pdf/Gyermekut_modszertanikezikonyv_boritoval.pdf)
- Kereki, J., & Szvatkó, A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/pedagogiai\\_szakszolgalat/koragyermekkori-intervencio-gyogypedagogiai-tanocsados-korai-fejlesztos-oktatos-gondozas-szakszolgalati-protokoll.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedagogiai_szakszolgalat/koragyermekkori-intervencio-gyogypedagogiai-tanocsados-korai-fejlesztos-oktatos-gondozas-szakszolgalati-protokoll.pdf)
- Kereki, J., Gyírkis, Á., Komlósi, V., Rózsáné Czigány, E. (2019). *Gyermekút. Felismerés és támogatás- A kora gyermekkori intervencióról*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. [https://gyermekut.hu/pdf/Felismeres\\_e-verzio.pdf](https://gyermekut.hu/pdf/Felismeres_e-verzio.pdf)
- Kereki, J., Nyitrai, Á., Korintus, M., Hajduné Holló, K., Józsa, K., & Rózsa, S. (2021). *Gyermekút. A gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az*

- óvodában*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. [https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi\\_kerdoiv\\_alkalmazasa\\_online\\_220217.pdf](https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi_kerdoiv_alkalmazasa_online_220217.pdf)
- Kereki, J., & Haász, S. (2022). Gyermekút az ágazatközi együttműködés fókuszában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 144–168. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.144.168>
- Lakatos K. (2008). *Az állapot és mozgásvizsgálat*. BHRG Alapítvány.
- Pető, I. (2022). A prevenció és a koragyermekkorai intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 53–65. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.53>
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama*, 301(21), 2252–2259. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.754>
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó Kft.

### ***Törvények***

- 5/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. (2025.02.15.), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>

---

## Early intervention child pathways and professional practice: a workshop study based on an expert interview

In this study, we examine the interpretative framework and practical implementation of early intervention. Using the literature on early intervention, we attempt to explore how this concept is interpreted in the literature and how early intervention is implemented today. Furthermore, we seek to identify the changes it has undergone and the difficulties that can be observed, as well as the factors that complicate children's paths. During our research, we highlight the implementation of early development at the Pető András Faculty's Pedagogical Service. Our goal is to use interviews and their analysis to find answers to the changes and difficulties that have occurred in recent years in the course of children's journeys through specialized services. The research focuses on the literature and the analysis of the interviews, which helps to answer and explain the questions. Prior to the research, we conducted a document analysis of the literature in the field of education. We also used qualitative research methods, conducting interviews based on a set of questions that shed light on the research question raised, thereby gaining insight into the functioning of specialist services and changes in their protocols in recent years. After explaining the background literature, we gain a deeper insight into the interpretative framework of early intervention, and then learn about its practical implementation and changes through interviews. The professional's practical experience shows that in some respects there is agreement, while in others there are differences from the literature and legal regulations, allowing us to draw conclusions about the practical implementation of early intervention. By answering these questions, the study can help professionals in their work in the future.

### Keywords:

conductive education, early development, early intervention, specialised services, parenting skills

## Melléklet

### *Az interjú kérdései*

#### *Bevezető kérdések:*

- Kérem mondja el, hogy az utóbbi időben, hol dolgozott/ milyen munkakörben és milyen pozícióban? Milyen végzettségei vannak és ez hogyan befolyásolta az adott munkában való elhelyezkedést?

#### *1. Direkt kérdés:*

- Szakemberként milyen gyakorlati tapasztalatai vannak a korai intervenció, a (szakszolgálati működés) és a gyermekutak vonatkozásában a jogszabályok és szakirodalmi előírások tükrében? Hogyan valósulnak meg ezek a szakirodalmi összefoglalóban leírtakhoz képest a mindennapi gyakorlatban?
  - a) A szülők milyen úton érkeznek, honnan kapnak segítséget a tájékozódáshoz és mai tendenciák hogyan változtak, abban, hogy hányan érkeznek és hányan értesülnek a lehetőségről?
  - b) Esetleg tud-e arról, hogy mennyien keresik fel budapesti vagy vidéki intézményeket arányosan?
  - c) Mennyi gyermek érkezik és elég idő jut-e számukra a fejlesztésben? Csoportos/ egyéni fejlesztések? Hogyan változott a korai fejlesztésben részesülő gyermekek száma és szükséglete Budapesten?
  - d) Teammunka hogyan valósul meg? Milyen szakemberek, hogy osztják fel a lehetőségeket? Mennyire egységes vagy eltérő különböző szakmák megközelítése ezen a területen?
  - e) Magyarországon milyen fejlesztési lehetőségek vannak ezen a területen véleménye szerint? Milyen intézményi változások segítenék hatékonyabbá tenni?
  - f) Milyen fő kihívásokba ütközött munkája során? Milyen erőforrásbeli és intézményi korlátok befolyásolják a hatékony működést?
  - g) Hogyan zajlik az együttműködés családokkal és különböző intézményekkel? Hogyan lehetne javítani a szülők és a szakemberek közötti kommunikációt és együttműködést?
  - h) Hogyan működik együtt a szociális, egészségügyi és szociális szféra a korai fejlesztés területén?
  - i) Hogyan sikerült kezelni a szakember hiányt és a növekvő igényeket?

#### *2. Követő-mélyítő kérdések:*

- A válaszhoz igazodva felvetett kérdések (Mondana erről többet?, Tudna példát mondani?)

*3. Pontosító kérdések:*

- Jól értettem, hogy...?, Ezzel azt akarta mondani, hogy...?

*4. Irányító kérdések.*

- Ez érdekes, de most szeretnék egy új kérdést felvetni?

*5. Lezárás:*

- Köszönöm az interjút, rendkívül informatív volt és nagy segítséget nyújtott a kutatáshoz.



# Egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű kistéleplülés óvodásainak IKT-használata

*Bolláné Czipták Nikoletta<sup>1</sup> – Galán Anita<sup>2</sup>*

## Absztrakt:

Az infokommunikációs eszközök nem tekintenek vissza hosszú múltra, mégis ezalatt a pár évtized alatt a technológia fejlődése révén számos területen változást idéztek elő. A digitális kor által indukált változások a gyermekek tevékenységeiben jól megfigyelhetőek, akik már akár kora gyermekkortól aktív használói az IKT-eszközöknek. Milyen hatása van ennek az életükre? Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az óvodáskorú gyermekek digitális eszközhasználati szokásait és annak hatásait a fejlődésükre egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű kistéleplülésen. Ehhez félig strukturált interjúkat vettünk fel az óvodás gyermekek szüleivel (N2=15 fő), illetve az őket nevelő óvodapedagógusokkal (N1=6 fő). Kutatásaink alapján a hátrányos helyzetű kistéleplülésen élő óvodáskorú gyerekek többsége olyan háztartásban nő fel, ahol minden családban rendelkezése állnak az IKT-eszközök. A gyerekeket leggyakrabban érintőképernyős telefon, televízió és tablet veszik körül. A kutatásba bevont óvodás gyermekek főleg szórakozásra, időtöltésre használják ezeket az eszközöket, meséket, videókat néznek, dalokat hallgatnak hétköznap átlagosan egy óra, hétvégén hosszabb időtartamban. Az eszközhasználat hatásait a szülők által használt szabályozási módszerektől függően a szülők és óvodapedagógusok is érzékelik a gyermekeken, amely egyebek mellett agresszióban, türelmetlenségben, figyelemmel kapcsolatos problémákban mutatkozik meg.

## Kulcsszavak:

óvodás kor, IKT-eszközhasználat, digitalizáció, hátrányos helyzetű kistéleplülés

<sup>1</sup> Debrecen Megyei Jogú Város Család- és Gyermekjóléti Központja; [cziptaknikoletta@gmail.com](mailto:cziptaknikoletta@gmail.com); 

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Szociálpedagógia Tanszék; [galan.anita@ped.unideb.hu](mailto:galan.anita@ped.unideb.hu); 

## Bevezetés

A 21. század elején olyan „rohamosan terjednek a digitális eszközök, hogy a kutatások nem tudják naprakészen követni a hatásukat, felmérni a károkat és az előnyöket” (Zóka, 2019 p. 170). Ennek következménye, hogy fókuszba kerül az infokommunikációs technológiák használata és kiemelt figyelmet fordítanak a digitális eszközök eltérő területekre gyakorolt hatásainak vizsgálatára is (Hódi et al., 2019; B. Németh et al., 2021; Kóczán, 2021).

A digitális átalakulás nem választás kérdése, hanem egy megkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek készen kell állnia, mivel múlt századi készségekkel nem lehet felkészülni a 21. század kihívásaira (Digitális Jólét Program, 2016). A tömegkommunikációs eszközökkel kapcsolatos egészséges használati szokások kialakítása azonban nagy odafigyelést igényel a környezet részéről. A gyerekek esetében az IKT-használat szokásos paraméterei (eszköz, tartalom, képernyőidő) mellett fontos tényező az IKT-használat kontextusa, az, hogy milyen élethelyzetekben kerülnek interakcióba a digitális technológiával. A gyermeknevelésben figyelembe kell venni tehát a digitális eszközök használatát (Hódi et al., 2019; 2022). A 3–7 éves korosztály veszélyeztetettsége ugyanis a családon belül is növekszik, a gyerekek életében jelen lévő digitális eszközök és az azokon keresztül rendelkezésre álló ismeretlen eredetű tartalmak révén (Digitális Jólét Program, 2016).

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az óvodáskorú gyermekek digitális eszközhasználati szokásait és annak hatásait a fejlődésükre egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű kistéleplülésen. Nagyon fontos szerepet tölt be egy óvoda az elmaradott kistéleplüléseken, ahol a pedagógusok értelmiségi mintaként vannak jelen a hátrányos helyzetű családok életében. Manapság hazánkban az internet penetrációja szinte teljes (I2), a hátrányos helyzetű családokban is elérhetőek az infokommunikációs technológiai eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök) (Galán, 2019; 2021). Célunk annak vizsgálata, hogy hogyan jelennek meg ezek az eszközök az óvodáskorú gyermekek életében, használják-e, mire használják, mennyi ideig használják őket, hogyan kontrollálják a szüleik ezt a tevékenységet. Emellett feltárjuk azt is, hogy a gyermekekkel foglalkozó óvodapedagógusok milyen változásokat, hatásokat figyelnek meg a gyermekek viselkedésén, amelyeket az IKT-eszközöknek tudnak be.

Ehhez óvodáskorú gyermeket nevelő szülők (N2= 15 fő) és a gyermekekkel foglalkozó óvodapedagógusok (N1=6 fő) bevonásával végeztünk kvalitatív vizsgálatot a Fehérgyarmati járás egyik hátrányos helyzetű település helyi óvodájában.

## Gyermekek tartalomfogyasztása

A 21. század elején a virtuális kultúraváltással megváltozott a világunk (Castells, 2004; Gyarmathy, 2012), a családi életünk, a szokásaink, valamint a társadalmi szocializáció folyamata és színterei is. Ez a világ már nagyban külön-

bözik attól, amiben a korábbi generációk éltek (Prensky, 2001; McRindle & Wolfinger, 2014). A legnagyobb különbség az, hogy ma már a társadalom szinte minden szintjén megjelent az IKT-eszközök mindennapos használata. Szinte nincs olyan felnőtt, akinek ne lenne legalább egy-két digitális eszköze, így a gyerekek is szinte születésüktől kezdve részesei a digitális világnak (Koscsóné & Kiss, 2020; Uzsálné, 2020; Tóth, 2022).

Az infokommunikációs technológia elterjedése kora gyermekkorra is jellemző, egyre fiatalabb gyerekek kerülnek interakcióba különböző digitális eszközökkel és használják is azokat (B. Németh et al., 2021). „A digitális térnyerés a képernyő előtt eltöltött idő növekedésével arányos, hiszen minél inkább a hétköznapjaink részét képezik, annál inkább egybeolvad szokásainkkal, cselekvéseinkkel” (Molnár, 2023 p. 87). A tömegkommunikációs eszközök kiemelkedő szerepet töltenek be az egyének és a családok életében.

A szülők kulcsfontosságú, kapuőr szerepet játszanak a gyerekek digitális eszközhasználatát tekintve, mivel ők az első közvetítők, a gyermekeik utánozzák a szokásaikat, preferenciáikat (Brito & Dias, 2021). A gyerekek IKT-eszköz-használatát alapjaiban alakítja az, ahogy szüleik használják az online környezetet, a különböző platformokat. Ha a szülő tudatos a digitális létben való jelenlétében, akkor a megfelelő tudással képes alakítani gyermeke online környezetét is. A szülői mintaadás ugyanúgy érvényes, mint az élet bármely más területén (NAIH, 2018; Szakács, 2022). A digitális nevelés kapcsán a leginkább befolyásoló tényezők: a szülők iskolai végzettsége, viselkedési mintája, digitális nevelési attitűdje, a korai érintőképernyő használatával kapcsolatos megítélése (Tari, 2019).

Tóth (2022) szerint óvodáskorban érdemes felnőttel, szülővel vagy más családtaggal ismerkedniük a gyerekeknek a digitális világgal. Ajánlatos inkább a heti, mint a napi rutin részeként tenni ezt. Ha napi rendszerességről van szó, akkor sem szabadna túllépni a napi fél órát, viszont fontos lenne, hogy a szülővel együtt fedezzék fel a digitális világot egyre több beszélgetéssel kísérve, hogy mit is látnak éppen. Segíteni kell nekik feldolgozni és értelmezni a látott élményeket, tehát az online tartalmak használata komoly odafigyelést igényel. A közeljövőben egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni a kora gyermekkorban történő biztonságos internethasználatra való oktatásra. Az a tény, hogy a gyerekek még nem tudnak írni és olvasni, nem csökkenti a potenciális veszélyforrásait, ugyanis könnyen rákattinthatnak veszélyes linkekre vagy felugró ablakokra, reklámokra, amelyek gyakran tartalmazhatnak nem megfelelő vagy zavaró tartalmakat. Azoknak a felnőtteknek, akik ezzel a korosztállyal kerülnek kapcsolatba, elengedhetetlen, hogy tudatában legyenek, hogy milyen lehetőségekkel, illetve veszélyekkel szembesülhetnek az óvodás gyermekek az internet használata során (Janek, 2019).

## Az IKT-eszközök használatának hatásai

Egy külföldi kutatásban (Brito & Dias, 2021) részt vett szülők nem tekintik negatívnak gyermekük digitális eszközhasználatát. Sokan úgy vélik, hogy az IKT-eszközök fontos szerepet töltenek be a gyerekek szakmai jövője szempontjából, mivel ezek a tanulás forrását jelentik. Negatív nézőpontok általában a szakértők körében találhatóak, akik kiemelik azokat a kockázatokat, amelyeknek a kisgyermek ki van téve. A fiatalabb gyermekek szülei pedig sokszor azért nem látnak veszélyt az eszközhasználatban, mert a kicsik még nem aktív felhasználói a közösségi oldalaknak. Az óvodáskorúak szülei legfőképpen a gyermekek egészségét féltik, mivel túlságosan izgatottak vagy fáradtak lesznek a túl hosszú ideig tartó okoseszköz-használat következtében (B. Németh et al., 2021). A gyerekek minél több IKT-eszközzel ismerkednek meg, annál valószínűbb, hogy az eszköz alkalmi vagy folyamatos használóivá válnak (Fáyné et al., 2016), ami veszélyeket is rejt magában, hiszen a függőség kialakulásának lehetőségén túl könnyen elveszi az időt a mozgástól (Vekerdy, 2013; Bartha & Kovács, 2019; Uzsálné, 2020), melynek a gyermekek egészséges testi és lelki fejlődése szempontjából kiemelten fontos szerepe van.

Óvodáskorban a világ megismerése utáni vágy hajtja a gyerekeket, illetve az egyik legfontosabb tevékenység számukra a szabad játék (Uzsálné, 2020). Ekkor épülnek ki azok az idegi kapcsolatok, amelyek előkészítik, megérlelik a gyerekek agyát arra, hogy tanulni tudjanak, azzal lehet leginkább iskolaérettségüket elősegíteni, ha a szabadban tudnak játszani. A gyerekek számára emiatt nélkülözhetetlen a mozgás, hiszen oxigént juttat az agynak, ami serkenti azt (Miklya Luzsányi, 2019). Vekerdy (2013) úgy véli, hogy napi négy-öt óra mozgásos tevékenységre, fára mászásra, ugrálásra lenne szüksége a gyerekeknek, hogy bizonyos agyi pályák megfelelően kialakuljanak. Ezért meg kell találni azt az arany középutat, amely időt biztosít a mozgásnak és a játéknak, de nem szab gátat az infokommunikációs fejlődésnek. Kihangsúlyozza azt is, hogy a szülőknek kellene limitálniuk a „kütyük” használatát, hogy a kisgyerekek megtanulják: felhasználói legyenek ezeknek a dolgoknak, ahelyett, hogy a szerkezetek uralkodjanak rajtuk.

Bartha és Kovács (2019) felhívja a figyelmet arra, hogy a gépek ugyan megkönnyítik az életet, mindemellett inaktívvá teszik az embert, aktív testi-idegi részvétel helyett passzív élményszerzés jellemzi a mostani generációt (Gyarmathy, 2012). A World Health Organization (WHO, 2019) által kiadott iránymutatások szerint az öt év alatti gyermekeknek kevesebb időt kell képernyő előtt tölteni, jobb minőségű alvást kell biztosítani számukra és több időt kell fordítaniuk aktív játékokra, ha egészségesen akarnak felnőni.

## A gyermeknevelésben érintett szakemberek aggodalmai

A digitális eszközök pozitív szerepét a köznevelés alsó szakaszában, az óvodai nevelés során a kora gyermekkori években történő eszközhasználatnak a

későbbi tanulásban, a képességek fejlődésében, fejlesztésében és az attitűdök alakulásában betöltött szerepében látják (Fáyné et al., 2016). Előny továbbá, hogy az IKT-eszközök használatával a gyerekeknek különféle interaktív, kreatív és készségfejlesztő feladatok elvégzése lehetséges, melyek érdekesebbek, szívesebbek, vonzóbbak a mai gyerekek számára.

Gados és Janek (2023) kutatási eredményeiben megmutatkozik, hogy már kora gyermekkorban szükséges lehet a digitális edukáció, valamint a digitális kompenzáció, amikor a tanulási élmény javítása érdekében különböző digitális eszközöket és módszereket alkalmaznak, hogy kompenzálják a hagyományos tanulási formákból adódó hiányosságokat.

Az óvodáskorúak digitális nevelésének hatékonysága érdekében elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos képzése és a technológiai eszközök tudatos integrálása a nevelési folyamat során. A digitális eszközök lehetővé teszik az óvodapedagógusok számára, hogy hozzáférjenek egy széleskörű információforráshoz, interaktív játékokhoz, tananyagokhoz és online tanulási platformokhoz. Ezek az eszközök a gamifikáció, azaz a játékosított tanulás révén, nemcsak a tudásanyag elsajátítását segítik elő, hanem a gyerekek digitális kompetenciáit is fejlesztik (Csépe & Török, 2020).

Egy 2018-as külföldi kutatás azonban arra mutat rá, hogy azok az óvodáskorú gyerekek, akik használtak okoseszközöket, egy év múlva több viselkedési nehézséget mutattak (például magatartási- és érzelmi problémák, hiperaktivitás, figyelemzavar), azokhoz képest, akik nem használtak. A kutatás eredményei azt jelzik, hogy az óvodáskorú gyermekek elektronikus médiahasználatára és viselkedési nehézségeik kölcsönösen összefüggnek egymással. Ezek az eszközök hatalmas mennyiségű ingerrel túlstimulálják a fejlődő agyat, ami elvonja a figyelmüket az ebben a korban szükséges társas és fizikai tevékenységektől, s mintegy öngerjesztő folyamatként további eszközhasználatra serkenti őket (Poulain et al., 2018).

Egy óvodáskorúak viselkedésének vizsgálatával kapcsolatban megjelent másik kutatás (Nagy György, 2021) szerint, ha a gyermekek valami számukra új dologgal játszanak, vagy olyan tevékenységet végeznek, ami számukra érdekesebb, akkor hosszabb ideig tudnak odafigyelni. Mivel a telefon, tablet és a televízió kijelzője folyamatosan változik, erre hosszabb ideig tudnak odafigyelni. A kutatás során a gyerekek hangulatát is vizsgálták az IKT-eszközök használata előtt, alatt és közben. Legnagyobb százalékban izgatottságot tapasztaltak a gyerekeknél, de előfordult unatkozó óvodás, nyugós, nyugodt és olyan is, aki csapongott a játékok között és nem igazán tudta lefoglalni magát. Az eszközhasználat során attól függően, hogy milyen tevékenységet végeztek a gyerekek (játék, mesenézés, zenehallgatás) különböző hangulatváltozások, hatások voltak megfigyelhetők, például: vidámság, külvilág kizárása, türelmetlenség, koncentrálttság, zaklatottság, idegesség. A kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy a megfigyelt gyermekek hangulatában minden alkalommal történt változás. A kevésbé jó hangulatban lévő gyermekek nagy része pozitív hangulatban fejezte be az eszköz használatát. Azonban azok a gyerekek, akiknek nem

volt sikerélményük eszközhasználat közben, ingerültté, feszültté váltak. Azok az óvodáskorúak, akik pozitív hangulatban kapták kézhez az eszközt, nagyobb százalékban fejezték be negatív hangulattal. A gyerekek negatív hangulatváltozása esetében agresszív viselkedést, félelmet figyeltek meg egy-egy tartalom megnézése után. „Gyermekeknél a médiaerőszak legerősebb hatása az imitatív viselkedés, a másik legfontosabb hatása pedig a rémület, félelem (Nagy, 2021 p. 142)”. Azokban az esetekben a gyerekek szomorúvá váltak, amikor arra kérték őket, hogy fejezzék be a digitális eszközökön végzett tevékenységüket.

Gyarmathy (2012) szerint a nap mint nap használt multimédiás eszközök hatással vannak az információfeldolgozás módjára is. A mai gyerekek, fiatalok, akik digitális bennszülöttek (Prensky, 2001), gond nélkül tudnak kezelni nagy ingertömegeket, gyorsan elsajátítják az eszközhasználat technikáját és képesek több tevékenységet folytatni egyszerre. Viszont egyre többen fejezik ki aggodalmukat a következő generációval kapcsolatban (Lénárd, 2015; Tari, 2019; Zóka, 2019), mivel minden információ könnyen elérhető, azok megjegyzésére már szinte egyáltalán nincs szükség, ezért az memóriájuk, illetve figyelmük is rohamosan romlik. „A mai gyerekek már úgy nőnek fel, hogy minden információ rendelkezésre áll, így nem szükséges az agyukat terhelni ismeretekkel (Gyarmathy, 2012, p. 10)”.

A digitális kor által indukált változások a gyermekek tevékenységeiben jól megfigyelhetőek. Az előző generációkhoz képest a gyermekek sokkal inkább képesek a megosztott figyelemre, amely a multitasking képességét tükrözi, viszont ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez a megosztott figyelem elmélyült gondolkodási tevékenységet tesz lehetővé. Számolni kell az információs türelmetlenséggel is, azzal a jelenséggel, hogy a gyors és élénk információáramláshoz szokott gyerekek egyfajta türelmetlenséget éreznek abban az esetben, ha az információk nem az általuk elvárt sebességgel és inger mennyiséggel érkeznek (Lénárd, 2015). Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája szintén leírja, hogy a 3–7 éves korosztály veszélyeztetettsége a családon belül növekszik, a gyerekek életében megjelenő digitális eszközök és az azokon keresztül rendelkezésre álló ismeretlen eredetű tartalmak miatt (Digitális Jólét Program, 2016).

A túlzott digitális jelenlét negatívan befolyásolhatja a gyermekek szociális készségeit és fejlődését. Kisgyermekkorban különösen nagy jelentősége van, hogy valódi interakciókat tapasztaljanak meg, melyek hatással vannak az agy érési, fejlődési folyamataira (Csépe & Török 2020; Gados & Janek 2023). „A túl korán megkapott digitális eszköz olyan impulzusmennyiséget áraszt a fejlődő idegrendszer és érzelmi apparátus alapvető folyamataiba, aminek kezelésére az még éretlen (Tari, 2023, p. 209)”.

Negatív hatásként említhető az IKT-eszközök használatát követően a különböző fizikai tünetek megjelenése is, mint például: fejfájás, hátfájás, fáradtság, száraz szem, sms-nyak<sup>3</sup>, elhízás és a fizikai aktivitás elhanyagolása, vala-

<sup>3</sup> Rossz tartás következtében kialakuló nyaki gerincdeformitás.

mint ide sorolhatók azok a problémák is, amelyek befolyásolják a gyerekek anyanyelvi és szociális fejlődésben kimutatható változásait (Tari, 2019; Hódi et al., 2019; Nagy, 2021). Gyarmathy (2012) is hangsúlyozza, hogy a digitális kultúra hatással van a gyerekek mentális fejlődésére, készségeire. A modern kor kihívásaira az oktatási rendszer régmúlton alapuló eszköztára nem elégséges.

Az óvodapedagógusok számára az óvodások digitális, online jelenléte számos kihívást és félelmet jelenthet. Nehézséget okozhat az egyensúly megtalálása a digitális oktatás és a hagyományos, játékorientált tanulás között. Az óvodapedagógusok között eltérő szintű digitális tudás és tapasztalat létezik. Néhány pedagógus magabiztosan használja a technológiát, míg mások esetleg nem érzik magukat kényelmesen a digitális eszközök alkalmazásában, ami korlátozhatja a kreatív tanulási lehetőségeket.

Az okoseszközök nem helyettesítik az interperszonális helyzetekből fakadó tanulási formákat, viszont a hagyományos módszerek mellett a gyerekekkel közösen fel lehet fedezni, ki lehet aknázni a digitális világ kínálta egyre „okosodó eszközök” lehetőségeit és előnyeit (Horváth & Komárominé, 2019). Ehhez viszont elengedhetetlen az óvodapedagógusok képzése, továbbképzése ezen a területen, hogy az okoseszközök és az internet nyújtotta lehetőségekkel minél hatékonyabban tudjanak élni a nevelési munkájuk során (Rausch & Pásztor, 2021).

### **A kutatás célja**

A vizsgálat célja annak bemutatása, hogy

- milyen a település óvodáskorú gyermekeinek digitális környezete
- milyen eszközöket, milyen tartalommal és képernyőidővel használnak
- milyen a szülői mediátori tevékenység,
- hogyan valósul meg a szülők „kapuőr” szerepe, milyen módszerek, stratégiák lelhetőek fel a gyerekek családi környezetben történő IKT-használatának mediálásában
- jelen van-e a célcsoportban a digitális eszközök jutalmazásra, illetve szankcionálásra alkalmazása.

Fontos kiemelni, hogy a kutatás keretei nem teszik lehetővé az egész óvodás populációra tett következtetések levonását, a vizsgálat során feltárt eredmények csupán a későbbiekben bemutatásra kerülő óvodára jellemzőek.

### **A kutatás résztvevői**

A kutatás célcsoportja egy Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei, Fehérgyarmati Járáshoz tartozó hátrányos helyzetű település óvodáskorú gyermekei. A község lakossága nem éri el a kétezer főt, magas a munkanélküliek aránya, kevés a munkalehetőség. A legnagyobb foglalkoztató az önkormányzat, sokan dolgoznak a közmunkaprogramban. A lakosság nagy része mezőgazdasági tevékenységből származó bevétellel egészíti ki jövedelmét, néhányan családi gazdaságokban, mezőgazdasági vállalkozóként művelik a földjeiket.

Az óvoda három csoporttal működik, a maximálisan engedélyezett létszám 90 fő, amiből a kutatás idején 73 férőhely volt betöltve. Hat óvodapedagógus (ebből egy fő óvodavezető), három dajka, egy pedagógiai asszisztens végezte a nevelési feladatokat.

Az intézményben dolgozó óvodapedagógusok (lásd 1. táblázat) mindegyike megkérdezésre került. Korösszetétel alapján az átlagéletkor ötven év, tehát a kutatásban egy kivétellel (aki 35 éves volt) középkorú óvónők vettek részt. A hat alanyból négy felsőfokú végzettségű, ketten pedig szakközépiskolát végeztek. Három óvodapedagógus több évtizedes tapasztalattal rendelkezik a pályáján, egyikük nyugdíjazás előtt áll, a legkisebb munkatapasztalat három, illetve hat év az interjúalanyok között.

### 1. táblázat

*Az óvodapedagógusok demográfiai adatai.*

| sorszám  | nem | életkor | iskolai végzettség                                 | pályán eltöltött idő (év) |
|----------|-----|---------|--|---------------------------|
| óvped 1. | nő  | 46      | felsőfokú; gyógypedagógus, szociálpedagógus, óvónő | 28                        |
| óvped 2. | nő  | 35      | felsőfokú; óvodapedagógus                          | 6                         |
| óvped 3. | nő  | 58      | felsőfokú; magyar népművelő, óvónő                 | 27                        |
| óvped 4. | nő  | 55      | szakközépiskola: óvónő                             | 38                        |
| óvped 5. | nő  | 52      | felsőfokú; nemzetiségi óvodapedagógus              | 10                        |
| óvped 6. | nő  | 46      | szakközépiskola: óvónő                             | 3                         |

Az óvónők közreműködésével vettük fel a kapcsolatot a kutatásba bevont szülőkkel, akiket egyszerű véletlen módszerrel választottunk ki. Demográfiai mutatóikat a 2. táblázat tartalmazza. Az interjúalanyok összesen harminc gyereket nevelnek. A szülők esetében tíz nő és öt férfi alany részvételével készültek el az interjúk. Életkoruk 20 és 44 év közötti tartományban oszlik meg, ezáltal egészen fiatal és középkorú szülő véleménye és tapasztalata is megjelenik a kutatásban. A 15 alanyból kettőnek van általános iskolai végzettsége, egy fő tíz osztályt végzett, két személynek szakmája van, négynek középiskolai végzettsége, míg hatan diplomások.

### 2. táblázat

*A 15 megkérdezett szülő demográfiai adatai.*

| sorszám  | nem | életkor | iskolai végzettség | gyermekek száma |
|----------|-----|---------|--------------------|-----------------|
| szülő 1. | nő  | 31      | egyetem            | 2               |
| szülő 2. | nő  | 37      | középiskola        | 1               |

|           |       |    |                  |   |
|-----------|-------|----|------------------|---|
| szülő 3.  | nő    | 44 | főiskola         | 3 |
| szülő 4.  | nő    | 38 | főiskola         | 1 |
| szülő 5.  | férfi | 33 | általános iskola | 4 |
| szülő 6.  | férfi | 23 | szakiskola       | 1 |
| szülő 7.  | nő    | 36 | főiskola         | 3 |
| szülő 8.  | férfi | 22 | érettségi        | 2 |
| szülő 9.  | nő    | 23 | gimnázium        | 3 |
| szülő 10. | nő    | 26 | főiskola         | 1 |
| szülő 11. | férfi | 41 | 10. osztály      | 3 |
| szülő 12. | nő    | 30 | szakiskola       | 2 |
| szülő 13. | nő    | 28 | egyetem          | 1 |
| szülő 14. | férfi | 20 | általános iskola | 1 |
| szülő 15. | nő    | 34 | érettségi        | 2 |

### Az interjú kérdései és megvalósítása

A kutatásban az óvodáskorú gyermekek digitális eszközhasználatát félig strukturált interjúkkal mértük fel őket nevelő óvodapedagógusok (N1=6), illetve szüleik (N2=15) bevonásával.

Az adatfelvételre 2023 augusztusa és decembere között előzetesen egyeztetett időpontban került sor, az interjúk átlagosan 30–40 percig tartottak, a rögzítés diktafonnal történt.

Az interjúvázlat négy dimenzióból épít fel: technikai apparátus, eszközhasználat célja és időtartama, óvodapedagógusok IKT-tudása, valamint gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatok. A technikai apparátus kapcsán mind az óvodai, mind az otthoni technológiai környezettel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket, előbbi kapcsán az óvodapedagógusokat, utóbbi esetében pedig a szülőket kérdeztük. Az eszközhasználat célja és időtartama dimenzió kapcsán az óvodapedagógusok és szülők tapasztalatait kérdeztük a gyermekek eszközhasználatára vonatkozóan. Az óvodapedagógusok IKT-tudásának vizsgálatakor azt vizsgáltuk, hogy milyen digitális kompetenciákkal rendelkeznek és milyen a hozzáállásuk az IKT-eszközök alkalmazásához. Az utolsó dimenzióban azt vizsgáljuk, hogy észrevehető-e valamilyen változás a gyerekek viselkedésén a különböző digitális eszközök használatával kapcsolatban. Arra is kitérünk ennek kapcsán, hogy milyen szülők által használt szabályozási módszerek, stratégiák lehettek fel családi környezetben és mennyire jellemző az okoseszközökkel való jutalmazás, illetve büntetés.

Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé minden vizsgálati dimenzió bemutatását, így a technikai apparátusra, az eszközhasználat céljára és időtartamára, valamint a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokra koncentrálnunk. Az interjúkat a készült hanganyag alapján rögzítettük, majd manuálisan dolgoztuk fel.

## Kutatási eredmények bemutatása

Az előzőekben felvázolt dimenziók mentén alfejezetekben ismertetjük a szülők és az óvodapedagógusok válaszaiból kapott eredményeket. A tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé mind a négy dimenzió vizsgálatát, így a következőkben a technikai apparátusra, az eszközhasználat céljára és időtartamára, valamint gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokra térünk ki az óvodapedagógusok és szülők szemszögéből is.

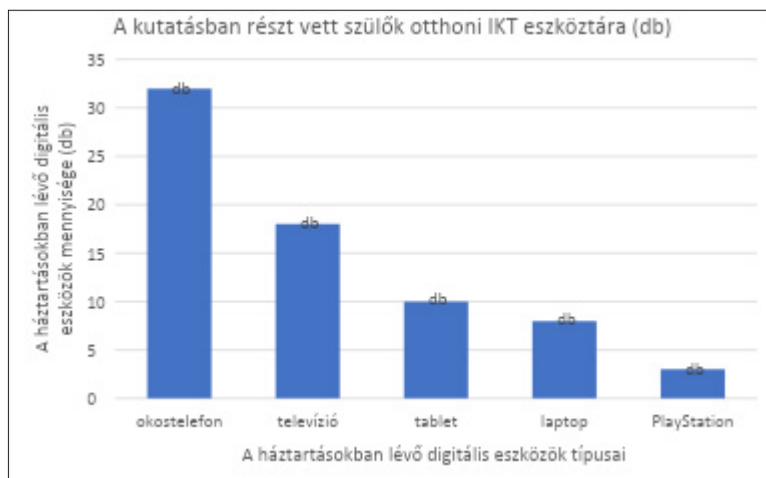
### Gyermekek otthoni eszközei

A kutatásban részt vett szülők háztartásaira vonatkozóan kijelenthető: mind egyikben megtalálható a televízió és az okostelefon. Ezen háztartásokban élő óvodáskorú gyerekek saját eszközökkel nem rendelkeznek. Az interjúk során kiderült az is, hogy okostelefonból családon belül több eszköz is fellelhető, nemcsak a szülők rendelkeznek mobiltelefonnal, hanem az idősebb gyerekek is. Ezt a megállapítást Koscsóné és Kiss (2020) vizsgálataihoz hasonlóan jelen kutatás eredményei is azt mutatják, hogy az okostelefon a legelterjedtebb digitális eszköz az otthonokban, amely még a hátrányos helyzetűek háztartásaiban is megtalálható (Galán, 2019, 2021).

A szülőktől kapott válaszok alapján családi környezetben a gyerekeket leggyakrabban érintőképernyős telefon, televízió és tablet veszik körül. A válaszadók otthonaiban ezeket a laptop követi, majd a PlayStation játékkonzol. A kutatásban részt vett szülők háztartásaiban megtalálható digitális eszközök számát az alábbi grafikon ábrázolja:

#### 1. ábra

*A kutatásban részt vett szülők otthoni IKT-eszköztára (db)*



Megfigyelhető, hogy azok a családok rendelkeznek számítógéppel, ahol a szülőknek magasabb az iskolai végzettsége és ahol a laptop munkaeszközként is szolgál. „Nekünk kettő van otthon, ugyebár covidkor beszereztünk még egyet, azóta is sokszor használom a munka miatt” (szülő 7.).

Egy hátrányos helyzetű település esetében felmerülhet a kérdés, hogy hogyan jutnak hozzá az amúgy nehezebb anyagi helyzetben lévő családok is különböző digitális eszközökhöz. Elmondható, hogy legtöbbször kölcsönkéri egymástól és sok esetben nem új, hanem használt készülékeket vásárolnak. Új telefon vásárlására nem mindenkinek van lehetősége, ha mégis erre kerül sor, akkor nem előfizetéses, hanem kártyás feltöltési lehetőséggel élnek, így addig használják, amíg az egyenleg tart. A községből rendszeresen járnak a főváros környékére dolgozni, ők jellemzően az építőiparban helyezkednek el. Ez a réteg megengedheti magának, hogy új készülékek tulajdonosai legyenek, majd amikor cserére kerül a sor, a régebbi eszközöket megkapja a rokonság. A településen a helyi önkormányzat épületénél, illetve a könyvtár közelében van lehetőség vezeték nélküli hálózatra, wifire csatlakozni. Jellemző az is, hogy az internethez való hozzáférést ezeken a nyilvános helyeken oldják meg. „A testvérem kint dolgozik Németbe, ő szokott hazahozni mindenfélét, mikró, bútorokat meg ilyenek. Ő hozta a GTA<sup>4</sup>-t is” (szülő 5.). „Hát én azt nem tudnám csinálni, amit xy csinált itt a faluval. Hát az mindenkit átver, ingyen kihozott Gyarmatról telefont, hogy ingyen el lehet hozni, majd később kell fizetni, mit tudom én 2–3 hónap múlva. De nem a saját nevére vette, hanem mindig csőbe húz itt mindenkit, ő használja a telefont, majd, ha kell fizetni, már nem kell neki, (...), nem volt még belőle ügye semmi (szülő 11.).

A következőkben az óvodáskorú gyerekek IKT-eszközökkel kapcsolatos felhasználási szokásairól kapott eredményeket ismertetjük.

### *Eszközhasználat célja és időtartama*

Ahogy már korábban említésre került, ebben a korosztályban kutatások szerint nem jellemző a mindennapi eszközhasználat (Hódi et al., 2019), azonban a szülők válasza rámutattak arra, hogy a fogyasztott tartalmak széles skálán mozognak, megjelenik a mesenézés, dalhallgatás, játék, fényképezés, kapcsolattartás, de a gyermek megnyugtató, lecsillapító is. A következőkben ezeket ismertetjük a szülők válaszaival kiegészítve.

A szülők válasza alapján a legtöbb gyermekmesét, videókat, filmeket néz televízión vagy mobil eszközökön. „Legtöbbször az Elzát nézi, most épp ezt a korszakát éli, mindig éneklő dalokat és ugrál, táncol közben” (szülő 10.). „Próbálok odafigyelni arra, hogy keveset legyen nála, ez mondjuk a kistesójától is függ sokszor, de ha videót néz is, akkor arra figyelek, hogy csak olyan tartalom menjen, ami gyerekbarát mese, mondjuk valami állatos, számolás, a Tompetit szeretjük, ilyesmi” (szülő 15.).

<sup>4</sup> GTA – Grand Theft Auto nevű videójáték. A játékosoknak fegyveres bűnözők bőrébe bújva kell különböző küldetéseket végrehajtani.

Közel hasonló arányban dalokat, mondókákat hallgatnak, ezeket általában a YouTube videómegosztó portálon keresztül érik el. A táblagépekkel rendelkező háztartások fele (5) említette, hogy játék applikációkkal, online színezős-rajzoló feladatokkal igyekeznek fejleszteni gyermeküket. „Azt szereti játszani, mikor gyümölcsöket kell összegyűjteni és bele kell tenni a kosárba” (szülő 8.).

Az eredmények azt is mutatják, hogy gyakori tevékenység az óvodáskorú gyerekek életében a mobillal történő képzésítés és -nézegetés is. „Amikor látja, hogy fotózom, pózol, majd rögtön látni is akarja és kéri, hogy készítsék még. Van, hogy napok múlva eszébe jut, hogy mutassam meg neki, amikor az a sapka van a fején, amit kapott, de amúgy is szereti a fotókat nézegetni” (szülő 1.). „Nagyon ügyes, mindent kifigyel. Ha le is van zárva a telefon, rájött, hogy ha a sarokból elhúzza az ujját, tud képet csinálni. Ilyenkor nagyon büszke magára és mosolyog, hogy ő ilyet is tud” (szülő 4.).

Néhány család életében szinte a mindennapos tevékenységek közé sorolható a digitális eszközökön keresztül történő kapcsolattartás. „...azért az jó dolog, hogy ingyen tudunk beszélni távoli rokonokkal. Szerintem, ha nem lenne ilyen lehetőség, nem is tartanánk annyira a kapcsolatot, mármint biztos nem ilyen gyakran, ha pénzbe kerülne” (szülő 5.). „...mamával mindig kamerázunk, (...) általában Viberen hívjuk egymást és mindenki örül, hogy láthatja is a másikat. Ezt mondjuk előnyének tartom.” (szülő 7.).

A megkérdezettek csaknem kétharmada (9 fő) azt a választ adta, hogy a telefont eszközként használja arra, hogy a gyermekét megnyugtassa és lekösse a figyelmét. „...ugye neki van egy kisebb testvére, aki eléggé függ még tőlem, előfordult már, hogy azért adtam a kezébe a telefont, hogy a kicsit el tudjam látni” (szülő 15.). „Van, hogy látom rajta, hogy unatkozik, de valami miatt épp nem érek rá vele foglalkozni, akkor előfordul, hogy én ajánlom fel neki, hogy addig nézzen egy mesét, míg végzek” (szülő 13.). Igazolást nyer az a korábban már említett állítás is, miszerint „bébiszitterként” alkalmazzák a különböző digitális eszközöket, melyek lefoglalják a gyerekeket (Tóth, 2022). „Egyedül nevelem a kislányom, van, hogy még estefelé is le kell ülnöm dolgozni és ilyenkor azt látom a legjobb megoldásnak, hogy nézzen addig melletttem mesét, míg én dolgozom” (szülő 2.).

Az interjúalanyok egyharmada (5 fő) vélekedik úgy, hogy a digitális eszközök használata jó alkalom a tanulásra, fejlesztésre. Ennek okát abban látják, hogy a gyerekek mesenézés és mondóka tanulás közben megismerkedhetnek színekkel, számokkal, betűkkel, továbbá egy jól megválasztott program segítség lehet idegen nyelvek elsajátításában is. B. Németh és munkatársai (2021) vizsgálati eredményei is azt mutatják, hogy a szülők jellemzően a tudás megszerzésében, a fejlődés és a tanulás lehetőségében látják az IKT-eszközök jótékony hatását.

A szülők háromnegyede (12 fő) arról számolt be, hogy a hétköznapiokhoz képest, hétvégén többször előkerülnek a gyerekek szórakoztatására a digitális eszközök és több időt is tölthetnek a tömegkommunikációs eszközök tár-

ságában. „Körülbelül két órára kapja meg a telefonomat, de ez az idő 15–20 percekből adódik össze. (...) ha betegség miatt otthon marad, akkor ez változik, mert akkor többet tévézik” (szülő 13.). „Amikor hosszabb útra megyünk autóval, akkor szoktak mesét nézni hátul, de xy nem tud, mert mindig hányingere van, ha egy pontot figyel, könyvet se tud lapozgatni a rosszullet miatt” (szülő 3.). Két szülő úgy érzi, hogy nincs különbség és csupán egy jegyezte meg, hogy kevesebb a hétvégi eszközhasználat a közös családi programok miatt. A gyerekek képernyő előtt töltött idejével kapcsolatos eredményeket a 2. ábra szemlélteti.

## 2. ábra

*A gyerekek képernyő előtt töltött idejének változása a szülői válaszok alapján (fő)*



A megkérdezett szülőkből mindössze egy vélekedett úgy, hogy amíg teheti, megpróbálja távol tartani gyermekét a tömegkommunikációs eszközöktől. „Nem tartom helyesnek és nem látom értelmét, hogy odaadjam a gyerek kezébe a telefonomat. Rendesen dühít, mikor azt látom, hogy a kisbabák mesét néznek a babakocsiban, vagy elmegyünk valahová enni és azt látom, hogy az asztalon neki van támasztva valaminek a mobil, a gyerek meg ül előtte tátott szájjal” (szülő 10.).

Többen (10 fő) arról számoltak be, hogy a tévét bekapcsolva szokták hagyni, kvázi háttérzajként, anélkül, hogy bárki is nézné azt. „Nézi a mesét, majd hirtelen gondol egyet és kiszalad a szobából, mert épp eszébe jutott valami játék, (...) nem szoktam ilyenkor kikapcsolni, mert akkor olyan csend van a házban” (szülő 6.). „Nem jellemző, hogy éjjel-nappal csak mese megy nálunk. A híradót általában megnézzük, persze ott is láthatnak olyanokat, ami nem jó nekik (...) a reklámok ellen nem tudunk mit csinálni, ha olyan éneklős van, még éneklük is” (szülő 12.). Az előző példák is azt támasztják alá, amit a már korábban említett kutatás is leír, miszerint a televízió keresztül közvetített

tartalmak veszélyt is jelenthetnek, hiszen a gyerekek könnyen találkozhatnak az életkoruknak nem megfelelő tartalommal, amelyek károsak, félelemkeltőnek minősülhetnek (NMHH, 2018).

Elmondható, hogy a képernyő előtt töltött időre vonatkozóan a kevesebb, mint egy órát használó (7 fő) és a napi egy-két órát használó (7 fő) gyerekek aránya megegyezett. Egy esetben hangzott el, hogy a szülő, több, mint napi két óra képernyőidőt engedélyez gyermeke számára.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a kapott válaszok arra engednek következtetni, hogy a több órás eszközhasználat nem egyszerre történik, hanem a 10–20 perces képernyő előtt töltött idők összeadódnak. Továbbá, nem általános, hogy ezek az időtartamok minden napra jellemzőek lennének, mivel előfordul, hogy egész nap nem használják az eszközöket a gyerekek, egyéb elfoglaltságuk miatt. „Reggel indulás előtt pár perc, majd délután is kicsit, hogy játsszon” (szülő 4.). „Legtöbbször a tévén nézi a YouTube-ot, (...) azt lehet mondani, hogy nap szinten, de előfordul, hogy nem vagyunk otthon és akkor egyáltalán nem néz semmit” (szülő 7.). „Egy kis mesenézés, egy kis játék, azért az nem jellemző, hogy órákat csak kockul” (szülő 2.). Az ELTE Etológia Tanszéken működő Alfa Generáció Labor kutatása szerint a gyerekek egyre korábban ismerkednek meg a digitális eszközökkel, valamint az életkor előrehaladtával egyre több időt is töltenek ezek társaságában (Konok et al., 2020).

Összességében elmondható, hogy a megkérdezett családok életében nemcsak a felnőttek, hanem óvodáskorú gyerekek is napi gyakorisággal használói az IKT-eszközöknek. Az esetek többségében az óvodáskorú gyerekek a készülékeket nem kognitív készségek fejlesztésére használják – figyelembe véve a gyerekek életkori sajátosságait –, hanem szórakoztatásra, időtöltésre.

### ***Eszközhasználat szabályozása***

A szülőktől kapott válaszokból azt a következtetést lehet levonni, hogy a legtöbb esetben (11) a szülők időkorlátra vonatkozó szabályokat állítanak fel gyermekeiknek a digitális eszközök használatával kapcsolatban. „10–15 percnél nem hagyom tovább telefonozni, (...) néha azt mondom, hogy le fog merülni, rá kell tenni töltőre és most már abba kell hagynia” (szülő 15.). „A tabletet körülbelül 20–30 percre kapja meg, (...) van, hogy délután és este is” (szülő 13.). Ez az eredmény egybeesik egy hazai felmérés eredményeivel is (Farkas et al., 2021), miszerint a szülők leginkább időbeli korlátokkal próbálják szabályozni az eszközhasználatot.

Az óvodáskorú gyerekek tartalomfogyasztásával kapcsolatban már korábban ismertetett eredmények alapján elmondható, hogy leggyakrabban meséket, videókat néznek, dalokat, mondókákat hallgatnak, képeket nézgetnek és néhányan fejlesztő játékokat használnak. Az interjúk alapján a szülők több mint fele (9 fő) nem rendelkezik kellő információval a különböző tartalomszűrő szoftverekkel kapcsolatban, véleményük szerint elég, ha ők

maguk ellenőrzik, hogy milyen alkalmazásokat használnak a gyerekek. „A közös internetezés növeli annak a valószínűségét, hogy a gyermek hasznos célokra használja az internetet, azonban a negatív hatások kivédése, valamint a potenciális veszélyek csökkentése érdekében további szoftveralapú védekezés is szükséges (Mihalik et al., 2014 p. 50)”.

A szülők (12 fő) nagy része úgy érzi, hogy folyamatosan felügyelik az éppen okoseszközt használó gyermeküket. Viszont az interjúkból kiderül, hogy a gyerekek éppen azokban a helyzetekben kapják meg a készüléket, ahol a körülmények nem teszik lehetővé a szülők részéről a folyamatos monitorozást. A válaszadók háromnegyede (11 fő) adja oda a telefont a gyerek kezébe, illetve ülteti le a tévé elé, míg a háztartási feladatokat (főzést, takarítást) végzik. „Összességében a programok és a szülői jelenlét együttes használata biztosítja a legtöbb előnyt és legnagyobb védelmet” (Mihalik et al., 2014 p. 50).

A szülők kijelentéseit elemezve megállapítható, hogy a digitális eszközök jutalmazás és büntetés céljából is megjelennek a gyerekek életében. Legtöbbször a büntetés eszközeként alkalmazzák (10), de előfordul, hogy büntetnek és jutalmaznak is az IKT-eszközök használatával (3). „Mondtam neki, ha visszapakolja a játékait a helyére, akkor játszhat egyet a tableten, ő ebből csak annyit hallott meg, hogy játszhat egyet a tableten. Elkezdte a játékot, én meg ugye rászóltam, hogy előbb pakolás van, (...) három felszólítás után sem ment, így elvettem tőle és utána már nem is kapta vissza” (szülő 13.). „Nem akarta bevenni a gyógyszert, mert, hogy fúj, rossz az íze, (...) egyből kezes bárány lett, mikor mondtam, hogy akkor nézhet egy mesét még alvás előtt, ha beveszi” (szülő 1.). „Simán elveszem, ha nem egyeznek együtt, (...) mikor már kiabálás van, meg ütik egymást, azt már nem szeretem” (szülő 11.). Büntetés esetében jellemző, hogy a korlátozást vagy a megvonást a rossz magaviselet vagy a rendrakás hiánya vonja maga után.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy nem volt a válaszok között olyan eset, ahol csak jutalmaznának a szülők az eszközökkel, illetve megfigyelhető, hogy néhány esetben valamilyen feltételhez kötött a használat: „...szoktam mondani, hogy játszhat vele, ha megeszi az ebédet” (szülő 2.).

A következőkben a gyermekek viselkedésében történő esetleges változásokat elemezzük, amelyek az IKT-eszközök használatára vezethetőek vissza.

### ***A gyermekek viselkedésének változásai az eszközhasználat következtében***

A digitális eszközök elterjedésének következménye, hogy napról-napra jelennek meg újabb problémák, melyekkel szükséges foglalkozni. Ilyenek például a különböző nevelési kérdések, valamint a szülők és a gyermekek kapcsolata az IKT-eszközök viszonylatában (Molnár, 2023).

A szülők beszámolóit és az óvodapedagógusok tapasztalatait alapján megállapítható, hogy a gyerekek hangulatában történik változás eszközhasználat közben akár pozitív, akár negatív irányba.

Számos olyan vélemény megfogalmazásra került, ahol pozitív irányban történő viselkedést és hangulatváltozást eredményezett a kütyühasználat. „Azt mondta, hogy unatkozik, hadd nézzen egy mesét, (...) mikor megengedtem neki, ugrált örömeiben és hurrázott” (szülő 2.). „Annyira koncentrált, (...) szolongat, hogy: Anya nézd, sikerült! Nagyon örült neki” (szülő 3.). „Ilyen vicces videókat nézegetett, nagyon tetszett neki, sokkal jobb kedve lett, (...) mit tudjak csinálni, legalább nem arra gondolt, hogy beteg” (szülő 14.).

Néhány szülő (6 fő) azonban aggodalmát fejezte ki a mindennapokat behálózó digitális eszközök nemkívánatos, negatív hatásai miatt. „...szerintem jobb volt korábban, mikor én kicsi voltam, egész nap kint voltunk, csavartunk, fociztunk, nem telefont nyomkodtunk” (szülő 11.). „Az nagyon tud idegesíteni, amikor hozzá beszélek és még csak fel se néz belőle” (szülő 13.). „Mondták már a többiek, hogy nemsokára már szóba se fog állni velem a gyerek, ha már iskolás lesz, (...) én is látom, mit csinál, mikor elveszem, utána mindig megfogadom, hogy nem adom többet oda, mert így csinált, de úgyis megkapja, mert kikönyörgi” (szülő 5.).

A szülőkkel folytatott interjúk során a legnagyobb veszélyességi faktornak a függőséget jelölték meg. Többször elhangzott (10 fő) a gyerekek viselkedésével kapcsolatban a türelmetlenség és a figyelmetlenség. „...néha már kiabál, ha nem adom oda neki a telefonomat” (szülő 1.). „Előfordult már, hogy annyira elmélyülten nézte a tévét, hogy hiába szolongattam, csak sokára figyelt rám” (szülő 3.). „Hát a kicsi nem nagyon játszik, azt nézi, mit csinálnak a többiek, ha GTA-znak, akkor azt, ha mást, akkor azt” (szülő 5.). A szülők a digitális eszközök használati rizikóját B. Németh és munkatársai (2021) kutatási eredményei szerint a nemkívánt viselkedésben, a függővé válásban és az agresszív, erőszakos magatartásban látják.

A legtöbb szülő (9 fő) azután állít korlátokat, hogy megfigyelte a telefon használatának negatív következményeit. Sok esetben (9 fő) említik, hogy nehezen tudják kontrollálni a gyermekek tartalomfogyasztását és minimalizálni a képernyő előtt eltöltött időt, mivel ezek korlátozásával ellenállást, dühöt, hisztit váltanak ki. „Én nem szoktam nézni, hogy amit néznek jó-e a kicsinek is. Hárman vannak, a nagyok döntenek el mi megy a tévében, ha éppen ők is ott vannak, (...) nem is szokták nézni, mert a telefont nyomkodják, de idegesíti őket, ha mese megy” (szülő 11.). „Előfordult már, hogy annyira kiabált és hisztizett mások előtt, hogy már nem is tudom, hogy mit vegyek meg neki, hogy inkább odaadtam neki a telefonom, csak hallgasson már el” (szülő 6.). Ebben az esetben igazolást nyer Koscsóné és Kiss (2020 p. 215) tanulmányában leírtak, miszerint a „gyermekek mindennapjait is átszövi az IKT-technológia, életük számos aspektusát meghatározza és szomorúságukban, unalmukban vagy magányukban egyre inkább valamely okoseszköz használata nyújt vigaszt számukra. A szülők mindeközben érdemi tudás és felkészültség nélkül adják át az eszközöket, időnként akár anélkül, hogy gyermekük kérné azt”. A gyerekeknek a testvéreire, a nagyszüleire, igazi kapcsolatokra van szüksége. Ha ezek az interperszonális kapcsolatok hiányoznak az életéből, akkor

az élményvágy, a keresés, a megnyugtatás vágya egy készülékhez fog kapcsolódni (Uzsalyné, 2020).

A szülői válaszokat elemezve megállapítható, hogy a legtöbb esetben a gyerekek elutasítóan reagálnak, amikor abba kell hagyniuk a tevékenységüket az okoseszközökön. „Összekucorodik vagy ráül a tabletre, hogy ne vegyem el” (szülő 3.). Azonban említést kell tenni arról, hogy ezeknél az eseteknél számos tényező befolyásolja, hogy éppen milyen reakciót vált ki a gyerekekből, hogy véget ér a kütyüzés. Például, hogy milyen körülmények között történt a használat, mennyi ideje foglalta már le vagy éppen milyen érzelmi hangulatba került a gyermek. „Bedugta a távirányítót a takaró alá, de azzal nem számolt, hogy a tévé alján van egy kis kikapcsológomb, (...) volt nagy kiabálás, meg rúgkapálás, de tudtam, hogy már nagyon álmos” (szülő 7.)

A szülők elmondásuk szerint nem alkalmazzák altatáshoz a digitális eszközöket, viszont az interjúkból kiderül, hogy sok óvodáskorú elalvás előtt használhat okoseszközt. Ennek kapcsán szeretnénk kiemelni B. Németh és munkatársainak (2020) megállapítását az elalvást megelőző eszközhasználat kapcsán. Eszerint összefüggés lehet a készülék által kibocsátott fény és a kisgyermek körében egyre gyakrabban előforduló alvászavar között. A WHO – mely több kutatás eredményeit és számos ország szakembereinek véleményeit összegyűjtve adja ki iránymutatásait – megfogalmazta ezzel kapcsolatban a javaslatát, miszerint elalvás előtt egy órával ne legyenek képernyő előtt a gyerekek, mert az rontja az alvás minőségét (11).

Néhány szülő (6 fő) említést tett arról is, hogy büntudatot érez amiatt, hogy a kütyükkel próbálja helyettesíteni személyes jelenlétét gyermeke életében. „Sokszor rosszul érzem magam miatta, tudom, hogy sokat engedem tévézni, állandóan YouTube-on nézeget videókat, de ő is megérti, hogy anyának főznie kell” (szülő 12.). „Hazaérünk a munkából, az óvodából, az iskolából, ki-ki honnan, és az az első, hogy levágják magukat a kanapéra, bekapcsolják a tévét. Úgy vagyok vele, hogy ők el elfáradtak a napi hangzavarban, nyüzsgésben és hadd szórakozzanak kicsit, (...) akkor szokott lelkiismeretfurdalásom lenni, mikor ránézek az órára és jé, már este is van és közben én is tettem-vettem a gyerekek meg még mindig kapcsolgatják a tévét” (szülő 3.) Nem jellemző a megkérdezettek körében, hogy gyermekükkel közösen néznének meséket vagy mellettük lennének okoseszköz használat közben, mivel abban az időintervallumban egyéb elfoglaltságaikat végzik. B. Németh és munkatársai (2021) fogalmazták meg, hogy a szülők sokszor szoronganak és úgy érzik, hogy az IKT-eszközök használata inkább szolgálja saját érdekeiket, mint gyermekeik szükségleteit.

Egyezés figyelhető meg a már fentebb említett szülőktől kapott válaszok és az óvodapedagógusok által megfogalmazott tapasztalatok között, mivel az interjúk során minden óvodapedagógus megemlítette a gyerekek kapcsán a türelmetlenség és az agresszivitás szót. „A mostani gyerekek jóval türelmetlenebbek, némelyikük agresszív is” (óvped 4.). Többen megjegyezték, hogy „szegényes a gyerekek fantáziavilága” (óvped 2.), „nincs képzelőerejük” (óv-

ped 5.), „nem tudnak rajzolni, színezni és nem is nagyon akarnak” (óvped 3.). Ennek következménye, hogy később alakul ki a megfelelő ceruzafogás vagy evőeszköz fogás, ami az iskolaérettséghez szükséges. A multimédiás eszközök fejlődésére gyakorolt hatásairól ír Fehérné a munkatársaival (2018) is, akik tanulmányukban megfogalmazták, hogy a digitális eszközök használata deformálja a szülő és a gyermek közötti interakciókat, hátráltatja a kognitív és a nyelvi fejlődést, valamint azoknál a gyerekeknél, akik a nyelvi fejlődésben késést mutatnak, megállapították, hogy összefüggésbe hozható azzal a ténnyel, hogy korábban kezdtek el tévét nézni.

Az egyik több évtizedes tapasztalattal rendelkező óvónő (óvped 3.) szerint „a gyerekek később kezdenek el beszélni, kevesebbet is beszélnek és szegényes a szókincsük is”. A különböző digitális készülékek használata nem kedvez az interszónális kapcsolatoknak, hátrányosan érinti a gyerekek szocializációját, csökkenti a személyes kommunikációt és szegényesebbé teszi a szókincset (B. Németh et al., 2021).

Említést tettek arról is, hogy néhány gyerek vers- és mondókat tanuláskor figyelmetlen és csak nagyon rövid ideig tud koncentrálni. „Most is készülünk a Téaló érkezésére, szépen beállítom őket sorba, hogy mondjuk együtt a verset, de még öt perc sem telt el és már valaki kérdezi, hogy mikor csinálunk már mást, (...) xy meg bámul kifelé az ablakon” (óvped 6.). Kevesebb a közös játékgényük, „nem tudják feltalálni magukat”. Az egyik óvónő (óvped 3.) véleménye az, „hogy tudatosítani kell a szülőknél, hogy a kisgyerekeknek több ingerre van szükségük a való világból”. „A foglalkozásokon nehezebb lekötni őket, (...) nehezebb az érdeklődésüket felkelteni és fenntartani olyan dolgokkal, ami nem interaktív, mint mondjuk egy világító telefon vagy egy tablet” (óvped 2.). Konok a munkatársaival (2020) azt vizsgálta, hogyan hat a mobilkészítők-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire. Az ezen a területen végzett kutatások azt bizonyítják, hogy jelentősen befolyásolja az óvodáskorú gyerekek fejlődését az IKT-eszközök használata.

Az óvodapedagógusok válaszaik alapján megállapítható, hogy többnyire negatív tapasztalataik vannak a gyerekeket érintő digitális világ hatásairól. Többen (3 fő) arról számoltak be, hogy az ovisok nagy része fáradékonyabb, dekoncentrált és néha erőszakos is. „Van olyan gyerek, aki délelőtt már olyan álmos, hogy nem lehet vele érdemi munkát végezni. Róla konkrétan tudjuk, hogy este sokáig hagyják tévét, ha megkérdezzük a gyereket, el is mondja, hogy a tévére aludt el” (óvped 1.). „Látszik a gyerek mozgásán, olyan darabos, nem is tudom megfogalmazni, látszik rajta, hogy idegbe van, utánozza azokat a játékokat, amikkel játszik, (...), állandóan verekedős játékokat játszik” (óvped 3.). „A gyerekek átveszik a szóhasználatot. Van ez a Tomi mese, csúnyán beszélnek benne, de a gyerekek szeretik” (óvped 6.).

Korábban említésre került már, hogy előfordul, hogy a szülők a rosszul evő gyerekek figyelmét okoseszközök használatával próbálják elvonni étkezés közben. Az óvodában szerzett munkatapasztalatok is ezt a megállapítást támasztják alá. „Ebédnél kérik, hogy kapcsoljam be a tévét, mert otthon is

úgy szoktak enni, hogy megy a mese” (óvped 1.). „Evés előtt az asztalra tette a játéktelefont és azt húzogatta a kis ujjával, imitálta, hogy otthon, hogy szokta...” (óvped 2.). „Szomorú, de beszoktatáskor sokszor leszoktatás van. El kell telnie pár hétnek, mire átáll néhány gyerek a telefon nélküli evésre” (óvped 4.).

A legtöbb óvónő (4 fő) úgy vélekedik, hogy az óvodában nincs helye az okoseszközöknek. „Még mindig úgy gondolom, hogy sokkal többet ér a nagymozgások fejlesztése vagy a szabad játék ebben a korban. Nincs helye az oviban a digitális dolgoknak, (...) a szabad játék során beindul a képzelőerő, a fantázia, de ugye sokszor ezek nincsenek meg otthon, mert leültetik a gyereket a tévé elé vagy a kezébe nyomják a telefont” (óvped 5.). A digitális eszközhasználatnak és tartalomfogyasztásnak nincs kialakult szokásrendszere a kisgyermekes családok körében (Hódi et al., 2019; Konok et al., 2020; Farkas et al., 2021).

Két óvónő gondolja úgy, hogy a digitalizáció szerves része a mai gyerekek életének és fontos lenne megfelelő keretek között, ebben a korai időszakban kialakítani a biztonságos eszközhasználatot. „...jól megválasztott programokkal, fejlesztő játékokkal hasznosnak tartom, (...) nagycsoportosoknál, kisebbeknél nem, (...) idegen nyelv elsajátításában is segítség lehet” (óvped 6.). A szülők sokszor saját kompetenciahiányból fakadóan közel sem használják annyi mindenre a világhálót, mint amennyi mindenre lehetne (Galán, 2019). A Digitális Jólét Programban (2016) olvasható, hogy a tudatosság kulcsfontosságú az IKT-eszközök használata során.

## Összegzés

Az infokommunikációs eszközök gyors és folyamatos fejlődése nem ismer határokat. A digitalizáció szinte az élet minden területére beszivárgott, így az okoseszközök a mindennapok részévé váltak (Mihalik et al., 2014; Beták & Szabó-Váradi, 2023).

A hétköznapi életben is találkozhatunk a kutatásban található véleményekkel, állításokkal, miszerint a gyermekek otthoni digitális eszközhasználatát gyakran elfogadott, hétköznapi tevékenységnek számít, addig az óvodai digitális eszközhasználat vitatott megközelítést kap (Beták & Szabó-Váradi, 2023).

A digitális eszközök az óvodai nevelési folyamatokban betöltött szerepe előreláthatóan egyre nagyobb, mivel ezek az eszközök a jövőben átalakítják a tanulási tereket és tevékenységeket (Rausch & Pásztor, 2021). Az óvodapedagógusoknak lépést kell tartani a technológiai újításokkal, melyek az óvodai csoportszobákba megfelelően integrálva új távlatokat nyithatnak meg a gyerekek számára.

Kutatásunk fő célja az volt, hogy feltárjuk az óvodáskorú gyermekek digitális eszközhasználati szokásait, ezek hatásait, valamint az esetlegesen megjelenő szülői kontrollt. Ehhez kvalitatív vizsgálatot végeztünk egy kelet-

magyarországi hátrányos helyzetű kistélepülés óvodapedagógusai (N1=6 fő), illetve az óvodás gyermekek szüleinek (N2=15 fő) a bevonásával.

A kapott válaszok alapján a hátrányos helyzetű kistélepülésen élő óvodás-korú gyerekek többsége olyan háztartásban nő fel, ahol a családban a felnőttek és idősebb testvérek közül mindenki rendelkezik valamilyen saját digitális eszközzel. A kutatás során bebizonyosodott, hogy családi környezetben a gyerekeket leggyakrabban érintőképernyős telefon, televízió és tablet veszik körül.

A kutatásba bevont óvodás gyermekek tartalomfogyasztási szokásairól elmondható, hogy leginkább meséket, videókat néznek, dalokat, mondókákat hallgatnak, tehát szórakoztatásra, időtöltésre alkalmazzák a különböző eszközöket. A szülők leggyakrabban okoseszközökkel próbálják lefoglalni a gyerekek figyelmét, amíg ők egyéb tevékenységeiket végzik. A hétköznapokhoz képest hétvégén több időt töltenek a gyerekek a tömegkommunikációs eszközök társaságában. Az óvodások képernyő előtt töltött idejét a szülők leggyakrabban kevesebb, mint egy órában, illetve egy-két órában határozták meg. A digitális generáció erősen kötődik az IKT-eszközökhöz és a tartalomfogyasztáshoz, így a kutatás alapján szülők előszeretettel használják büntetés céljából ezek megvonását vagy korlátozását.

A gyerekek viselkedésének vizsgálata kapcsán a válaszadók aggodalmukat fejezték ki a mindennapokat behálózó digitális eszközök nemkívánatos, negatív hatásai miatt, hiszen mind a szülők, mind az óvodapedagógusok tapasztalták már azokat, egyebek mellett agresszióban, figyelmetlenségben, türelmetlenségben.

Látható, hogy a kisgyermekkori világmegismerés, világmegértés hagyományos formái mellett jelentős szerepet töltenek be a digitális csatorna eszközei a gyerekek életében. A gyerekek megfelelő digitális kultúrájának a kialakítása elsősorban a szülők felelőssége. Az óvodapedagógusoknak csak a szülőkkel együttműködve lehet a gyerekek digitális eszközhasználatát tudatos, értelmes foglalatossággá tenni. „Szülőként és pedagógusként is számolni kell ezzel az új jelenséggel, mert a technikai eszközök alkalmazása önmagában se nem káros, se nem hasznos” (Zóka, 2019 p. 159). Mind otthoni környezetben, mind intézményi keretek között fontos a mintaadás a gyerekek számára.

Az infokommunikációs eszközöknek folyamatosan növekvő és fejlődő eszköztára van, ami a jövőre nézve sok felfedezésre váró lehetőséget és kihívást tartogat az óvodában is (Kovács, 2024; Molnár, 2024). Az óvodapedagógusok szerepe a digitális készségek kialakítása, megalapozása kapcsán megkerülhetetlen, ezért rendkívül lényeges felkészültségük, készségeik, digitális kompetenciáik folyamatos erősítése a hatékony nevelés és fejlesztés érdekében (Beták & Szabó-Váradai, 2023; Szöllösi, 2024). Különösen igaz ez egy hátrányos helyzetű település esetében, ahol a pedagógusok munkája nem korlátozódik a gyerekekkel kapcsolatos nevelő munkára, hanem alakítói lehetnek a szülők digitális tudatosságának, valamint részük lehet kapuór szerepük tudatosításában, támogatásában is.

## Irodalom

- B. Németh M., Hódi Á., Juhász F., Sárík A. & Tóth E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 8-38. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.8.38>
- B. Németh M., Juhász F., Hódi Á. & Tóth E. (2020). IKT-eszközök használata óvodás korban – egy kérdőív nyílt tételeinek kódolása EKOD-makrócsomaggal. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 32-54. <https://doi.org/10.31074/201923170186>
- Bartha E. & Kovács N. (2019). A digitális eszközök használata a mozgásos tevékenységekben – élménypedagógia a mozgásban. In Fehér Á. & Megyeriné Runyó A. (szerk.), *A digitális világ hatása a gyermekekre. A BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia kötete* (68-72). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Beták N. & Szabó-Váradai É. (2023). A digitális óvodapedagógus és digitális eszközhasználat az óvodai csoportszobákban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 5(1), 25-41. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.1.25>
- Brito, R. & Dias, P. (2021). *The tablet is my BFF: Practices and perceptions of children under 8 years old and their families*. 35-42. [https://www.academia.edu/31057825/The\\_tablet\\_is\\_my\\_BFF\\_Practices\\_and\\_perceptions\\_of\\_children\\_under\\_8\\_years\\_old\\_and\\_their\\_families](https://www.academia.edu/31057825/The_tablet_is_my_BFF_Practices_and_perceptions_of_children_under_8_years_old_and_their_families) (2024. 02. 21.)
- Castells, M. (2004). A valóságos virtualitás kultúrája: az elektronikus kommunikáció integrálódása, a tömegközönség átalakulása és az interaktív hálózatok kifejlődése. *Információs Társadalom*, 4(3-4), 144-189. <https://doi.org/10.22503/inftars.IV.2004.3-4.17>
- Csépe, V. & Török, Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>
- Digitális Jólét Program (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf> (2024. 02. 10.)
- Farkas P., Schreindorfer L. A., Szabó G., Varga Gy. & Rausch A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében - Szülők kikérdezése a pandémia idején, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354-377. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377>
- Fáyné Dombi A., Hódi Á. & Kiss R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91-117. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.1.91>
- Fehérné Kovács Zs., Kas B. & Sósne Pintye M. (2018). *Szemponatok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Családbarát Ország Nonprofit Kft. <https://real.mtak.hu/85740/> (2024. 03. 10.)

- Gados N. & Janek N. (2023). Óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának, valamint a korosztály online jelenlétének vizsgálata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 221–243. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2–3.221.243>
- Galán A. (2019). *Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Galán A. (2021). A digitális egyenlőtlenségek alakulása a tantermen kívüli, digitális munkarend idején a hátrányos helyzetű, kistélepülésen élő fiatalok körében. *Y.Z.: A FIATALSÁG LEGFRISSEBB FOLYÓIRATA*, 1(1), 4-12.
- Gyarmathy É. (2012). Ki van kulturális lemaradásban? In Tóth-Mózer Sz., Lévai D. & Szekszárdi J. (szerk.), *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet* (9-16). ELTE PPK. [https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis\\_nemzedek\\_2012\\_konferenciakotet\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf) (2025. 05. 18.)
- Horváth Z. & Komárominé Zavecz K. (2019). A projekt módszer és az IKT eszközök alkalmazásának lehetőségei a Játékvár Óvodában. In Fehér Á. & Megyeriné Runyó A. (szerk.), *A digitális világ hatása a gyermekekre. A BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. 122-136.
- Hódi Á., Tóth E., B. Németh M. & Fáyiné Dombi A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány* 7(2), 22-41. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>
- Hódi Á., Gál A., Soós K., Varga E., Tóth E. & B. Németh M. (2022). Infokommunikációs technológia az óvodában, az óvodáskorúak otthonában és az óvodapedagógusképzésben: áttekintés az elmúlt évtized eredményeiről. *Módszertani Közlemények*, 62(2), 3-18. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/44234> (2024. 02. 20.)
- Janek N. (2019). Érintéstől a kattintásig - online jelenlét és internethasználat óvodáskorban. *Létünk*, 49(1), 121–155.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families, *Journal of Children and Media*, 14(1), 91-109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Konok V., Peres K., Ferdinandy B., Jurányi Zs., Bunford N., Ujfalussy D. J., Réti Zs., Kampis Gy. & Miklósi Á. (2020). Hogyan hat a mobil eszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13-31. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31>
- Koscsóné Kolkopf J. & Kiss H. (2020). „Digitális Honfoglalás” avagy 0-3 évesek a digitális világban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 202-218. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218>
- Kovács A. (2024). Lego Robotika a Debreceni Egyetem gyakorló Óvodájában. In Fenyő I. & Szerepi S. (szerk.), *Koragyermekkorai nevelés digitális környezetben* (91-106). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kóczán B. (2021). *Okos gyerek lesz az okoseszközöktől?* Koczan Media Books.

- NAIH (2018). *Kulcsoscska a net világához – Nemzeti Adatvédelmi és Információsza-  
badság Hatóság tanulmánykötete*. [https://www.naih.hu/files/NAIH-a-net-vila-  
gahoz-2018-01-29.pdf](https://www.naih.hu/files/NAIH-a-net-vila-<br/>gahoz-2018-01-29.pdf) (2024. 02. 05.)
- Lénárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3(1), 74-83. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.74.83>
- Mihalik Á., Szabó É. & Kovács P. (2014). A gyermekek számítógép- és internethasználatának szülői kontrollja. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(1), 47-58.
- Miklya Luzsányi M. (2019). *Mit tegyek a kutyüre kattant gyerekemmel?* Scholar Kiadó.
- Molnár B. (2024). Digitális pedagógiai lehetőségek az óvodai nevelésben. In Fenyő I. & Szerepi S. (szerk.), *Koragyermekkori nevelés digitális környezetben*. (27-54). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Molnár O. (2023). Digitális eszköz-használat a Waldorf-oktatást választó családok gyerekeinek életében. *Iskolakultúra*, 33(11), 87-101. <https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.11.87>
- Nagy György A. (2021). Óvodáskorú gyermekek viselkedésének vizsgálata digitális otthoni környezetben: egy szülői megfigyelés eredményei. *Módszertani Közlemények*, 61(2), 140-152.
- NMHH Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018). *A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai*. [https://nmhh.hu/dokumentum/195599/3\\_even\\_aluliak\\_mediahasznalata.pdf](https://nmhh.hu/dokumentum/195599/3_even_aluliak_mediahasznalata.pdf) (2024. 02. 07.)
- Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., Körner, A. & Kiess, W. (2018). Reciprocal Associations between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15(4), 814. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040814>
- Prensky, M. (2001). *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. [http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf) (2024. 02. 14.)
- Rausch A. & Pásztor A. (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány*, 9(2), 5-17. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.1>
- Szakács Sándorné Várvari T. (2022). A 2020-es évek digitális óvodása. *Pannon Digitális Pedagógia*, 2(3-4), 79-89. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2022.3-4.6>
- Szöllősi T. (2024). Digitális eszközök és online kommunikációs csatornák megjelenése óvodai dokumentumokban. In Fenyő I. & Szerepi S. (szerk.), *Koragyermekkori nevelés digitális környezetben* (pp. 5-26). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tari A. (2019). *Online illúziók - offline valóság*. Tericum.
- Tari A. (2023). *Hol a boldogság mostanában?* Central.
- Tóth D. (2022). *Digitális nevelés Útikalauz az internet, videójátékok és okoskutyúik útvesztőjéhez*. Pannónia Nyomda Kft.
- Uzsalyné Pécsi R. (2020). *Fejleszt vagy rombol? Kulcs az okos eszközök okos használatához*. Kulcs a Muzsikához Kiadó.

- Vekerdy T. (2013). *Jól szeretni Tudod-e, hogy milyen a gyereked?* Kulcslyuk Kiadó.
- Zóka K. (2019). A világ befogadásának változásai kisgyermekkorban. In Fehér Á. & Megyeriné Runyó A. (szerk.), *A digitális világ hatása a gyermekekre. A BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia kötete* (159-173). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1> (2024. 02. 09.)

### ***Internetes források***

- I1: <https://www.digitaliscsalad.hu/biztonsag/who-ajanlas-arrol-hogy-mennyi-idot-tolhet-a-gyerek-a-kepernyo-elott> (2024. 03. 10.)
- I2: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc\\_ci\\_in\\_h/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_in_h/default/table?lang=en) (2025. 01. 04.)

### **ICT-usage among kindergarten children in a disadvantaged small settlement in eastern Hungary**

Information and communication devices do not have a long history, but during these last few decades, they have brought about changes in many areas through the development of technology. The changes induced by the digital age can be clearly observed in the activities of children, who are active users of ICT devices from early childhood. What impact does this have on their lives? The aim of our research is to explore the digital device usage habits of preschool children and their effects on their development in a disadvantaged small settlement in Eastern Hungary. To this end, we conducted semi-structured interviews with the parents of preschool children (N2=15) and the kindergarten teachers educating them (N1=6). Based on our research, the majority of preschool children living in disadvantaged small settlements grow up in households where ICT devices are available in every family. Children are most often surrounded by televisions, touch-screen phones and tablets. The preschool children involved in the research use these devices mainly for entertainment and recreation, watching stories, videos, and listening to songs for an average of an hour on weekdays and longer on weekends. Parents and kindergarten teachers also perceive the effects of device use on children, which manifests itself *inter alia* as aggression, impatience, and attention problems.

**Keywords:**

preschool age, use of ICT devices, digitization, disadvantaged small settlements



# Ez nem csak egy feladat! – Óvodapedagógus hallgatók vizuális alkotóműhelye az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

*Pajorné Kugelbauer Ida<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola óvodapedagógus szakán a Vizuális nevelés és módszertana tantárgy két féléves. Mindkét félévben van elméleti és gyakorlati óra, amelyek egymásra épülnek, és kiegészítik egymást. Esettanulmányomban a gyakorlati képzés alkotófolyamatát vizsgálom három év hallgatói munkái alapján. A folyamatról megfigyelés, dokumentumelemzés, és hallgatói visszajelzéseket adnak képet. A kutatásom célja, hogy feltárjam az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Óvodapedagógus képzés Vizuális nevelés alkotói gyakorlati során: a különböző vizuális közlések kapcsolódási pontjait, az alkotó tevékenységek egymást segítő hatásait, a képességfejlesztés lehetőségeit. Az első félévben a grafikai és festészeti alapokra (Arnheim, 2004; Kepes, 1979; Itten, 2002) épülő alkotó feladatok mellett megjelenik a papírdúc nyomtatás, melynek témája meseillusztráció vagy silent book (Pajorné Kugelbauer, 2025) készítése csoportos projekt munkában. A tárgykultúra körébe tartozó alkotások során többféle agyagedény készítési technikában (Kardos, 1995) szereznek a hallgatók tapasztalatot. Második félévben olyan anyagok és technikák kerülnek előtérbe, amelyek az óvodai gyakorlat során is jól használhatók: vizesnemezelés, szalagyagpapjú alakítás szárazon, csuhé, papírmerítés és papírmárványozás. A hallgatók mindkét félév végén portfóliót készítenek a munkájukról, ahol az alkotás folyamatát dokumentálják és a fejlesztett képességeket (Bálványos & Sánta, 1997) rögzítik. Így a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek összekapcsolódnak. A pedagógiai folyamat jellemzői és eredményei, hogy a hallgatók vizuális megfigyelő, vizuális gondolkodási és vizuális alkotó képességei fejlődnek, megtapasztalják, átélik a felszabadult alkotó tevékenységet, a rajzolás, alkotás iránti pozitív attitűdjük megerősödik, önismeretük, önértékelésük, önbizalmuk fejlődik. Az átélt folyamat során az elfogadás és bizalom légkörét megtapasztalják, ami hatással van a későbbi pedagógiai munkájukra. Csak akkor tudják majd az óvodásoknak a felszabadult alkotómunka lehetőségét megteremtteni és fenntartani, ha ezt már maguk is átélték.

## Kulcsszavak:

vizuális alkotóműhely, alkotótevékenység öröme, képességfejlesztés

<sup>1</sup> Apor Vilmos Katolikus Főiskola Anyanyelvi Művészeti és Egyházzenei Tanszék; [pajorne.ida@avkf.hu](mailto:pajorne.ida@avkf.hu); 

## Bevezetés

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola óvodapedagógus szakon a Vizuális nevelés és módszertana tantárgy két féléves. Nappali tagozaton heti két óra elmélet és heti két óra gyakorlat van a Vizuális nevelés és módszertana 1. kurzuson. A levelezős hallgatóknak pedig 10 óra elmélet és 10 óra gyakorlat, ami a képzésük második félévében szerepel. A következő félévben kicsit emelkedik az óraszám. Nappali tagozaton az elmélet heti 2 óra változatlanul, de a gyakorlat óra emelkedik heti 3-ra. A levelezősök óraszama is követi ezt az arányt, elmélet marad 10 óra, de a gyakorlat már 15 óra ebben a félévben. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati órák egymásra épülnek, párhuzamosan haladnak és kiegészítik egymást. Sok hallgató több év kihagyás, rajzolás és alkotó tevékenység nélküli időszak után találkozik a főiskolán a vizuális képzéssel. Előfordul, hogy a korábbi tanulmányaik során negatív élményeket szereztek, így a főiskolai órákra szorongással, bizonytalansággal érkeznek. Ezért különösen fontosnak tartottam, hogy a gyakorlat tematikáját úgy építsem fel, hogy a hallgatók képességeinek fejlesztése mellett biztosan sikerélményt is szerezzen számukra a folyamat, lehessen olyan tapasztalatuk a hallgatóknak, hogy elégedettek az általuk készített munkákkal, és átélhessék az alkotás örömét. Ennek azért van óriási pedagógiai jelentősége, mert csak akkor tudja átadni az alkotás örömét a hallgató, ha maga is átélte azt.

### *A kutatás célja, módszerei és a minta*

A kutatásom célja, hogy feltárjam az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Óvodapedagógus képzés Vizuális nevelés alkotói gyakorlatai során: a különböző vizuális közlések kapcsolódási pontjait, az alkotó tevékenységek egymást segítő hatásait, a képességfejlesztés lehetőségeit. Az elemzés során egy-egy feladat esetében a legfontosabb képességfejlesztő hatást tüntetem fel a teljesség igénye nélkül. A képességfejlesztés területeit vizuális közlések szerint táblázatban foglalom össze. Esettanulmányomban a gyakorlati képzés alkotófolyamatát vizsgálom három év tapasztalata alapján. A folyamat bemutatását a megfigyeléseim, a hallgatói alkotások, dokumentumok elemzése, és hallgatói visszajelzéseket teszük lehetővé. Az 1. táblázat tartalmazza a kutatás időszakában a kutatás körébe tartozó hallgatók létszámát. Ők szinte teljes mértékben nők, a 2024-es évfolyamban volt két levelezős férfi hallgató.

#### 1. táblázat

*A vizsgált időszakban a kutatásba bevont óvodapedagógus hallgatók létszáma.*

| Év (tavaszi és őszi félév) | Nappali képzés | Levelező képzés |
|----------------------------|----------------|-----------------|
| 2023                       | –              | 37 fő           |
| 2024                       | 18 fő          | 61 fő           |
| 2025                       | 18 fő          | 83 fő           |

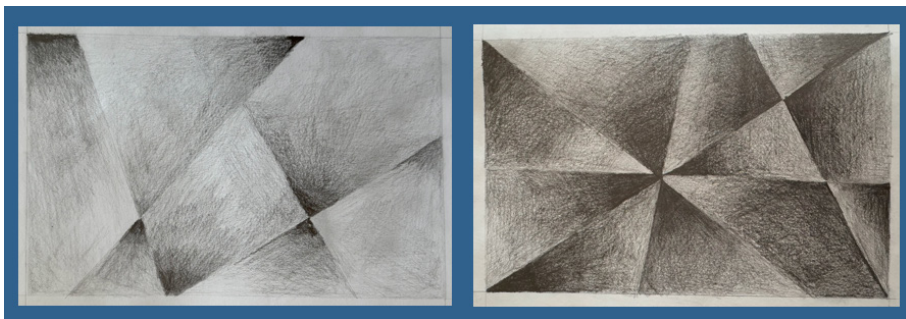
## *Elemzés*

Az első félévben a grafikai alkotásokkal kezdünk, és különböző puhaságú grafitceruzákkal használunk, megismerkedünk tónusértékek, pont, vonal és folt szerepével. Általában a rajzolás alapjaival való ismerkedést a csendélet kompozíciókkal kezdik (Barber, 2011; Harrison, 2000; Smith, 1998; Franks, 2005). Azonban a csendélet rajzolása már egy sor képességet igénylő összetett feladat és gyakorlat nélkül elsőre nem biztos, hogy sikerélményt okoz. Így a tematikámban olyan bevezető, ráhangoló képességfejlesztő gyakorlatokkal kezdünk, ahol egy-egy részterületre kell fókuszálni a hallgatóknak és nem egyszerre találkoznak több vizuális probléma megoldásával. Ebben a folyamatban a hallgatók képességeiről is lesz egy képem, hogy mire kell jobban figyelniem, kit hogyan kell segítenem.

Elsőként a különböző tónusértékkel létrehozott fény és árnyék ábrázolással a térhatás kialakulását tanulmányozzuk. Arnheim (2004) fontosnak tartja, hogy a térábrázolás kifejezőeszközeivel megismerkedjünk. A hallgatók egyéni komponálással a lap területét részekre osztják, a sík felületen elhelyezett tónusértékekkel az elképzelt térhatást jelenítik meg (lásd 1. képsor). Kepes (1979) szerint a kontraszthatás ott érvényesül jobban, ahol nagyobb a színelentét. A sötét- világos kontraszt térhatást eredményez, a sötétet távolabb, a világost közelebb érezzük. Fejlődik a hallgatók kreativitása és fantáziája, mert bele kell látniuk a sík felületre az elképzelt tériséget. Az alkotó folyamat során a tónusok közötti finom átmenetek létrehozásával az érzékelésük, finommotorikájuk fejlődik. Könnyebbés, hogy nem egy látvány alapján kell a megfelelő tónusértéket létrehozniuk, hanem az elképzeléseik szerint haladhatnak.

### **1. képsor**

*Tónusértékek térhatása, grafitrajz.*



Ezt követően áttérünk a vonalminőségek tanulmányozására. Van Gogh grafikai munkái és festményei közötti kapcsolatot elméleti órán megfigyeljük, amikor a képzőművészet műfajaival ismerkedünk. A festményeinek előzményeként készített pác rajzokat. Munkáiban a grafikai megoldás és a festmé-

nyek faktúrája rokonságot mutat (Van Heugten 2005; Metzger R. & Walter I. F., 1998). A gyakorlati órán van Gogh grafikai alkotása kerül modell helyzetbe, mert stílusimitációt készítünk. Van Gogh különböző témájú, pontokkal és vonalakkal létrehozott alkotásainak egy-egy részletét választhatják a hallgatók a munkájukhoz. A teljes egész művet nem ismerik. A kapott részletet kell tovább folytatniuk, megfigyelve a vonalak vastagságát, irányát, arányát, minőségét (lásd 2. képsor). Egy stílusba belemerülve élhetik át a pontokkal és vonalakkal létrehozott alkotás módját. A képrészletek folytatása által új kompozíciók születnek. Fejlődik a megfigyelő képességük stílusérzékük, komponáló képességük, fantáziájuk.

## 2. képsor

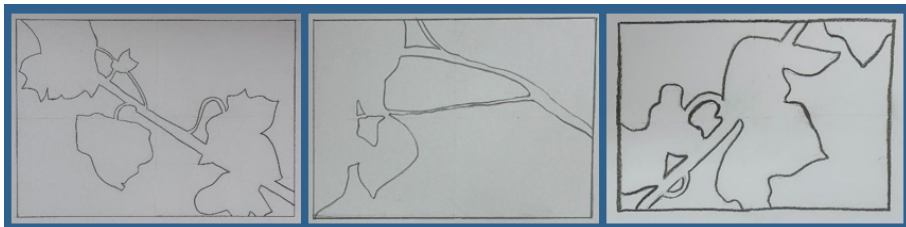
*Van Gogh grafikai részleteinek kiegészítése .*



Következő lépésként természeti forma látványát rajzoljuk, de csak a foltokat, körvonalakat figyeljük meg. Segítségképpen Dürer perspektivikus rajzolás-hoz kidolgozott szerkezetének az egyszerűsített változatát egy négy részre osztott nézőkét használtunk (Edwards B., 2008). A rögzített képhatárok és viszonyítási keret segíti a megfigyelést (Arnheim, 2004). A borostyán ágai kerülnek a nézőke előterébe, az elrendezés a hallgatók egyéni kompozíciója lesz. A nézőke felező segédvonalai a papírra is felkerülnek, így azonos méretben kerül a lapra a megfigyelt látvány formája. Egy szemmel néznek a kereten keresztül, és csak a forma széleire, körvonalára, a kerethez viszonyított méretére, irányára kell koncentrálni a megfigyelés során. Ha több levél egy formát alkot, akkor az egy formaként jelenik meg a rajzon. Az előtte - mögötte reláció ábrázolása nem jelenik meg, úgy, mintha árnyékot látnánk. Fontos, hogy a formára, méretre koncentráljanak, és ne a belső képzeteik alapján akarjanak levélszerű formákat rajzolni. Itt jelenik meg először a látvány megfigyelése utáni rajzolás. (lásd. 3. képsor)

### 3. képsor

*Borostyán-körvonalas tanulmányrajz.*



A hallgatók az elméleti órákon az indirekt közlések példáiként megismerkedtek őskori és ókori karcolt agyagedényekkel is. A tárgykultúra részeként marokedényeket (Kardos, 1995) készítenek a hallgatók, amit karcolással díszítenek. Így új szerepben visszatérnek a grafikai alkotásoknál használt pontok és vonalak. A Van Gogh grafikáknál megtapasztalt különböző irányú, hosszúságú egyenes és görbe vonalak által most a dekoratív érzék fejlődhet. A díszítő motívum lehet szabályos (4. képsor első két alkotása) és lehet szabályok nélküli is (4. képsor utolsó két alkotása). Fejlődik a taktilis érzék, forma- és dekoratív érzék.

### 4. képsor

*Karcolással díszített marokedények.*



A tavaszi félévben a húsvéti ünnepekörhöz kapcsolódóan a hagyományos, nővénnel készített tojásberzselés (Kardos, 1995) kicsit másképpen szerepel a kurzusunkon. A négy és nyolc részre hajtogatott papír kivágása számtalan formai lehetőséget rejt magában, amihez még a kreatív elrendezés is hozzá tud tenni. Rendkívül fejlesztő a nyolcadokra hajtott papíron a motívum kialakítása, hiszen egy részlet ismétlődésével alakul ki a teljes díszítmény. Többszöri próbálkozás segíti a folyamatot. A díszítés módja a foltszerű ábrázoláshoz kapcsolódik, ahol a papírdísz a tojásra simítottuk, ott a tojásfesték nem festi meg a tojás héját. A centrális papírdísz lehet a tojás oldalán, ahol teljes egészében látható, mint az 5. képsor első képén. Ötletes megoldás, amikor a centrális díszítmény közepe a tojás alsó pontján van, és a díszítmény körülöleli a tojást. Erre két példát láthatunk oldal és alulnézetben az 5. képsoron.

## 5. képsor

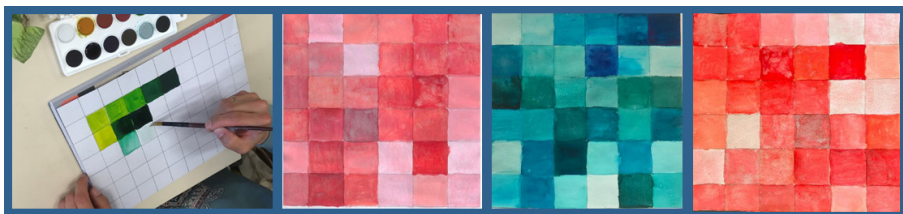
*Tojásberzselés papírkivágással.*



A tavaszi időszakhoz, a természet feléledéséhez, rügyek, virágok megjelenéséhez jól harmonizál a színekkel, színkeveréssel való ismerkedés. A 6x6 négyzetre felosztott lapon minden hallgató egy választott szín árnyalatait festi meg szabad kompozícióban. Az anilines vízfesték színereje lehetővé teszi, hogy a bemutatás során az ecsetben lévő festékhez mindig csak vizet adva fokozatosan halványabb árnyalat keletkezzen. Fontos, hogy mindig használjanak keverő palettát és próbapapírt, hogy tudatosan vigyék fel a kivert árnyalatokat. A színkeverésnek ez a módja szokássá váljon és minden festő feladatnál alkalmazzák. Az egymás mellé került árnyalatok által az érzékelés és színdifferenciáló érzék fejlődik. Egyéni kompozíciót azáltal alkothatnak a hallgatók, hogy a különböző árnyalatokat szabadon helyezik el (lásd 6. képsor).

## 6. képsor

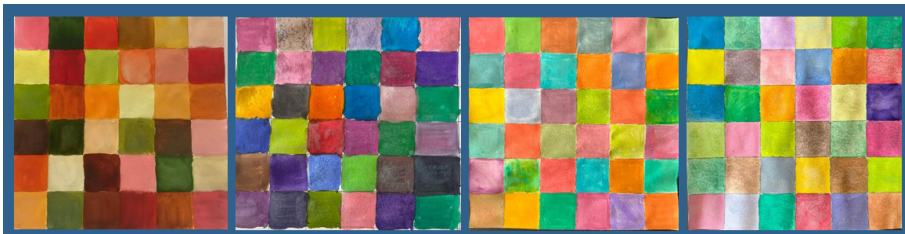
*Egy szín árnyalatai, színkeverés.*



A lap felosztása a következő színekompозиciónál is azonos. Itt a hallgatók a kedvenc színeiket keverhetik ki és festhetik az általuk elképzelt kompozícióba, ahogy ők harmonikusnak érzik (lásd 7. képsor). Itten (2002) szerint így szubjektív színharmóniákat hoznak létre. Motiváló a hallgatók számukra, hogy ilyen szabadságot kapnak. Kööttségek nélkül fedezhetik fel a színek végtelenül gazdag világát. Közben a színérzékelésük, kreativitásuk, komponáló képességük fejlődik, a színkeverésben is egyre több tapasztalatot gyűjtöttek.

## 7. képsor

*Kedvenc színeim, színkeverés.*



A következő feladatnál, amit festőjátékoknak neveztem el, nagyon fontos, hogy a hallgatók játékos, felfedező, kísérletező énjét szólítsam meg. Próbáljanak ki minden bemutatott technikát, és élvezzék a színek, formák és különböző hatások megjelenését. Próbálják ki a különböző technikai megoldásokat, a vizes és száraz alapra festést, fröcskölést, szivaccsal nyomtatást. A festés előtt a lapra gyertyával is rajzolhatnak. A nedves festményt sóval is megszórhatják, ez érdekes rajzolatokat, színfoltokat hozhat létre, vagy éppen a folytatással is tovább alakíthatják a kompozíciót. Téma a négy évszak, amelyet egy-egy A/4-es akvarellapra készítenek.

A négy évszak hangulatának megjelenítését csak színekkel és absztrakt formákkal próbáljuk megjeleníteni. Fontos, hogy ábrázolási szándék nélkül készüljenek a képek, ne jelenjenek meg direkt elemek, amelyek az évszakhoz kapcsolódnak, és esetleg sematikusak lehetnek. Itt is szubjektív, hogy milyen színharmonikiakat érzünk egy-egy évszak kifejezéséhez illőnek (lásd 8. képsor). Leginkább a kifejező érzék, szín és formaérzék, valamint a komponálóképesség fejlődik.

## 8. képsor

*Tavaszi, Nyári, Őszi, Téli.*

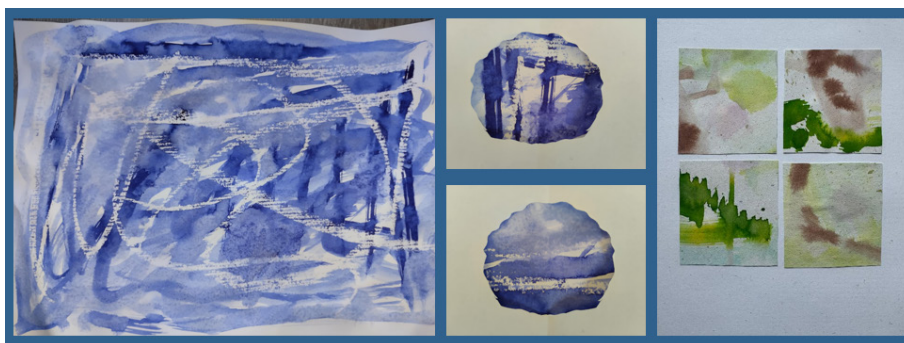


A felszabadító játék után a megszáradt munkák színhatása változhat. Előfordul, hogy az alkotás folyamán élénk színek száradás után tompulnak és halványodnak, illetve az is előfordul, hogy a kompozíció nem áll össze egy

egésszé, hanem csak egyes részei érdekes kompozíciók. Ilyenkor a nagy egészben keresünk kisebb kompozíciókat nézőke segítségével, amelyek lehetnek különböző formájú képkivágások. Például a 9. képsor első képéből valók a mellette lévő képkivágások, amelyek a téli hangulatot fejezik ki. A kis képeket tovább rendezhetjük képsorozatokba, kompozíciókba, és ebben az esetben egy képsor is kifejezhet egy évszakot, ahogy a 9. képsor utolsó alkotásánál láthatjuk a tavaszi hangulat kifejezését.

## 9. képsor

*Képkivágások, kompozíciós gyakorlatok.*



A tematikát úgy építettem fel, hogy a csendélet megfigyelésének rajzolását, festését sok alkotói gyakorlat előzte meg, ahol egy – egy részterületre fókuszálva alkotnak, és ezek a részek állnak össze végül egy egésszé. A tónusértékek után a ponttal – vonallal való ismerkedés, majd a folszerű ábrázolás következik, folyamatosan fejlődik az érzékelés és megfigyelés, illetve a vizuális gondolkodás és alkotói képességek.

A félév vége felé jutunk el a látvány megfigyelése utáni rajzolásához, ahol a félév során megszerzett tapasztalatok beépülnek az alkotó folyamatba. A megfigyelés utáni rajzolást az alapoknál kell kezdeni, tárgyak esetében a nézőpontok ellipszisek összefüggésével (Barber, 2011). Fontos a figyelmet felhívni az előtte, mögötte reláció megfigyelésére, mert előfordul, hogy a térbeliség figyelmen kívül hagyásával egy vonalra rendezik a csendélet tárgyait. Az eddigi alkotási gyakorlatok során a hallgatók vizuális képességfejlesztésén túl fontos célom volt, hogy megerősödjön az önbizalmuk és önértékelésük, a rajzolással kapcsolatos pozitív attitűdjük, hogy készen álljanak a komolyabb kihívást jelentő csendélet rajzolásra, festésre. Az eddigi feladatok alapján már differenciálás is lehetséges a beállítások nehézsége alapján. Akik gyakorlottabbak, azoknak kevésbé jelent kihívást és élvezetet a zöldegek, gyümölcsök formájának visszaadása, így azok a különleges formájú csigákkal komponált beállításokat választhatják (lásd 10. képsor).

**10. képsor***Csendélet grafitrajz.*

A levelezős hallgatókkal egy napra kerül a ceruzával, tónusértékekkel készített csendélet rajz a festő feladattal, mert öt tanítási óra áll rendelkezésünkre (lásd 11. képsor). A két alkotás között a szünetben lehetőségük van helyet cserélni, más kompozíciót választani, ám az a tapasztalatom, hogy inkább ugyanannál a beállításnál maradnak. Ennek előnye, hogy a látvánnyal jobban megismerkedtek, és másodjára biztosabban kezdik az akvarell ceruzával a vázolást.

**11. képsor***Csendélet rajz grafittal és akvarell festéssel.*

A grafitrajznál a jobb felső sarokban egy kompozíciós vázlatot is készítenek, hogy a látványt a rendelkezésre álló A/4-es lapon el tudják helyezni. Az árnyékok megfigyelésére és az árnyékolásra nem minden hallgatónak jut ideje

az adott időkeretben. A második festő feladatra szánt időt úgy alakítom ki, hogy azt mindenki be tudja fejezni az óra végéig.

Ha elkészültek, akkor sorba kirakják a hallgatók a munkáikat, a grafitrajz alá a festményeiket. Ez a nap mindig megkoronázása az addigi munkának. A hallgatók rácsodálkoznak a saját és a társaik munkáira, hogy mennyire jól sikerültek. Minden hallgató sokat fejlődik önmagához képest. Sokaknak új tapasztalat az, hogy ő erre képes volt, és ilyet is tud készíteni (lásd 12. képsor). Igazán örömteli élmény végignézni az alkotásokon és a sok mosolygó, elégedett, büszke arcon.

## 12. képsor

*Csendélet akvarell festéssel.*



A nappalis hallgatókkal hétről hétre haladunk, és több óra áll rendelkezésünkre. Sokkal több apró dologra tudunk rácsodálkozni, felfedezni. Nyugodtabb tempóban, hangulatban alkotunk. Mindig időt kell szánni a ráhangolódásra, arra, hogy az elmélyült munkára képesek legyenek. Ugyanakkor az a tapasztalatom, hogy a levelezős hallgatókkal a rövidebb időkeret, de intenzívebb munka is nagyon gyümölcsöző lehet. A tömbösített órák mélyebb, intenzívebb élményt nyújthatnak, az egymás után következő, egymásra épülő gyakorlatokkal.

A papírdúc készítésnél ismét a foltszerűség lép előtérbe. A borostyán rajzolásnál foglalkoztunk a foltszerű ábrázolással, és a tojásberzselésnél a kivágot stílizált formákkal. Ezekre épül, de továbblépés a papírdúc készítés. Itt a térbeli ábrázolás és a kifejező érzék kap nagyobb szerepet.

A nappalis hallgatók ezt még az első félévben, a levelezős hallgatók a második félévben készítik, mert az órakeret ezt teszi lehetővé.

A papírdúc témája meseillusztráció (lásd 13. képsor). Az alakok foltszerű ábrázolásán túl a térbeli ábrázolás lehetőségeit keressük, az előtte-mögötte reláció alkalmazásával, illetve a sávok képkomponálással. A levelezős hallgatók esetében kedvelt mesék karakteres alakjai, jelenetei tűnnek fel a hallgatók munkáin. A legnagyobb varázslat az, amikor a fehér nyomódúcon először megjelenik a hengerrel felvitt vizes bázisú festék, illetve a festékes dúcra lehúzott nyomatot megpillantják. Ez a technika minden nehézsége, hosszú precíz



Az első évben kísérleti jelleggel terveztem ezt a projekt feladatot, és mivel jól fogadták a hallgatók, így a következő évben is szerepelt ez a tematikában. Most a nyomtatás során az egyes képeknek külön színárnyalatokat kevertek ki a hallgatók. Mivel a dúc nem bír ki sok nyomtatást, így a nyomtatást megelőzően méhviasz krétával frottázs szerűen próbálgatták ki először, hogy melyik szín illik jobban egy-egy jelenethez. A képeken a végső színválasztás látható. Itt már címdalt is készítettek a munkájukhoz, ami kihívást jelentett a tükörkép felirat elkészítésekor (lásd 15. képsor).

### 15. képsor

*Igaz szerelem című silent book.*



A kartonmetszet nyomtatásával párhuzamosan monotípiát is készítettek a hallgatók. A kifejező vonalak segítségével a karakteres, olykor stilizált formák világához kanyarodunk vissza. Itt is lehet választani, meseillusztráció vagy növényi motívum lehet a téma.

### 16. képsor

*Monotípiák.*



Minden félévben a nappalis hallgatókkal megyünk kiállításra. Az első félévben Munkácsy Mihály, másodikban Radák Eszter kortárs alkotó kiállításán jártunk. Az elméleti stúdiumon sokféle műalkotás képét vetítem, de mindig óriási élmény eredetiben látni a műalkotásokat, egyrészt a felületi hatásokat megfigyelni, másrészt a valós mérettel találkozni. Az elméleti órákon elhangzottakra az alkotási gyakorlatokon is építünk. A kiállításlátogatások után mindig átbeszéljük a látottakat, és ez lehetőséget teremt, hogy a hallgatók a véleményüket megfogalmazzák, illetve az elsajátított elméleti ismeretek új helyzetben kerüljenek elő.

A környezetkultúra részeként a nappalis hallgatóknak csoportmunkában egy általuk választott időszakhoz évszakasztalt kell készíteniük, ehhez rendelkezésükre állnak, textilek, termések, színes gyertyák, gyertyatartók, képek, vázak, növények, termések. Az időszakhoz passzoló és egymáshoz illő dolgokat kell egy térbeli kompozícióba több szinten elrendezniük. A levelezős hallgatók többségében már a csoportszobákban alakítják ki az évszakasztalt, évszaksarkot.

A plakátkészítés alapjaival is megismerkednek a hallgatók. A kép és szöveg viszonyával, az elrendezés kompozíciós elveivel. A témát szabadon választhatják.

Majd a hallgatók pecsételőt terveznek nevük kezdőbetűivel. Az elképzelésüket kialakíthatják vonalakból és foltokból is, lehet íves és szögletes is a forma. A vonalak és a formák kifejező erejével több alkotási gyakorlatnál találkoztak már. A tervezésnél nagyon fontos, hogy a megadott keretbe tervezzenek, mert a kompozíció szempontjából jelentősége van annak, hogy a forma a szélekhez képest hol helyezkedik el. Egyik tervüknek elkészítik a tükörképét, amit gipszbe faragnak. Az elkészült gipsz pecsételővel agyagmedált készítenek (lásd 16. képsor).

## 16. képsor

*Monogramos pecsételő tervek, monogramos agyagmedálok.*



Agyaglapokból dobozt is készítenek (Kardos, 1995), ahol papírsablonos díszítő motívumot alkalmaznak. A papírkivágásos technikát a tojásberzselés-

nél is alkalmaztuk, itt visszatér ez a technika, de most kiegészül sordísz készítésével. Fontos szempont, hogy a centrális díszítményhez hasonló vagy illeszkedő motívum fusson körbe sordíszként a doboz oldalán is. A papírt háromszor hajtjuk félbe, a keletkezett nyolcad részben tervezzük a motívumot és együtt vágjuk az összehajtott papírt, végül széthajtogatjuk és a teljes díszítménnyel találkozunk. Az elkészült doboz oldalaira nedves szivaccsal rásimítjuk a papírt. Az egész dobozt engóbbal lefestjük. Ahol papír volt, ott megmarad az agyag terrakotta színe égetés után, ahol nem volt papír, ott az engób színe látszik (lásd 17. képsor) A taktilis érzék, dekoratív érzék és komponáló képesség fejlődik.

### 17. képsor

*Agyaglapokból épített doboz, papírsablonos díszítmény engóbos festésével.*



Az agyag tökházikókat egy tömbből mintázzák meg a hallgatók, majd gyűrűs mintázóféval, kivájással üregelik. Minden házikóhoz egy tulajdonos megmintázását is kérem. Tapasztalatom, hogy a hallgatók sok esetben még egy egyszerű sünit vagy egeret sem tudnak maguktól megformálni. Egyszerű mozdulatok, gömbölyítés, nyújtás, mélyítés, csippentés bemutatásával azonban könnyen tudják követni a mozdulatokat és kifejező állatkákat tudnak készíteni. A formaérzék, karakterérezék és taktilis érzék fejlődik.

**18. képsor***Tökházikó és lakója agyagból.*

Második félévben olyan anyagok és technikák kerülnek előtérbe, amelyek az óvodai gyakorlat során is jól használhatók: vizesnemezelés, szalaggyapjú alakítás szárazon, csuhé, papírmerítés és papírmárványozás.

Kukoricacsuhéból is számtalan lehetőség közül választhatunk, hogy milyen játékot, tárgyat készítünk, az egér lepke, szitakötő, madár, virág, angyal, ember a könnyebbek közé tartozik, a lovacska már haladó szint. A papírművesség technikáiban is elmélyednek a hallgatók, készítenek papírmerítéssel könyvjelzőt és képeket. A papírmárványozás technikáját óvodában is használható anyagokkal készítjük (borotvahab és folyékony vízfesték). Ezeknél a feladatoknál a páros és csoportmunka is jelentős szerepet kap.

A hallgatók a gyapjúval is megismerkednek a második félévben. Vizes nemezeléssel és a szárazon formált gyapjúval is találkozhatnak. A bundagyapjú és szalaggyapjú tulajdonságait megismerik, egyszerű alakítási technikákat próbálnak ki. Készítenek gyapjúképet, a Waldorf-óvodákban készülő képekhez hasonlóan. És formálnak lepkét, nyuszt, angyalt, virágot, fát, amit az óvodásokkal is tudnak majd készíteni (lásd 19. képsor). Vizes nemezeléssel labdát készítenek, illetve aki már készített korábban labdát, az más funkciót keres a kerek formának (például gombostűtartó, kulcstartó). Fejlődik a formaérzék, taktilis érzék és kreativitás.

## 19. képsor

*Óvodásokkal is elkészíthető gyapjú alkotások.*



A félév végén az adventi időszakban ablakdísz készítünk transzparens papír felhasználásával. A tervezési folyamatban az egyéni kompozíció és foltszerű ábrázolás a cél. Készülnek kontrasztra épülő alkotások, mint a 20. képsor negyedik képe. Itt a fényáteresztő papír egyrészt a háttérteret adja, az alakok mögött. másrészt pedig a formát is jelöli (például a fenyő, csillagok és az ablakok). A színes transzparens papír alkalmazása sok lehetőséget rejt. Az advent témájához jól kapcsolódik az esti hangulat a megjelenő fényfoltokkal.

## 20. képsor

*Adventi ablakdíszek.*



A hallgatók a félév végén portfóliót készítenek a munkájukról, ahol az alkotás folyamatát dokumentálják és a fejlesztett képességeket rögzítik. Külön hangsúly kerül az esztétikus PPT és fotó készítésének szempontjaira. A PPT-háttér legyen semleges, a főszerep a bemutatott alkotáson legyen. Az alkotásról készült fotó legyen jól látható, árnyék és torzítás nélküli, a szélek legyenek párhuzamosak. Az elkészített fotódokumentáció és PPT a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek összekapcsolódását teszi lehetővé.

## Összefoglalva

A kurzus felépítése során fontos célom volt, hogy a hallgatók olyan alkotó tevékenységekkel találkozzanak, amelyet sikerélménnyel tudnak megoldani, miközben a vizuális megfigyelő, vizuális alkotó és vizuális gondolkodási képességeik fejlődnek. Megerősödjön a hallgatók rajzolás és alkotási iránti pozitív attitűdje. A változatos alkotó tevékenységek és munkaformák során az

elfogadás és bizalom légkörét igyekszem megteremteni, ezzel is mintát adva a későbbi pedagógusi hivatásukhoz.

Az eddigiekben bemutatott megvalósult alkotófolyamatot, ahol a vizuális közlések mindegyikében (primer, direkt, indirekt, személyes) tapasztalatot szerezhetnek a hallgatók. Bálványos és Sánta (1998) szerint a képi közlések mind a négy közlésmódja a vizuális nevelés körébe tartozik. A primer és direkt közlések esetében a gyakorlati vizuális kommunikáció oktatása a cél, míg az indirekt és személyes közlések esetében az esztétikai-művészeti nevelés kerül a fókuszba.

A vizuális nevelés területén a vizuális megismerő, vizuális gondolkodási és vizuális alkotó képességeket fejlesztjük, és ezek a képességek további al-képességekre bonthatók (Bálványos & Sánta, 1998). Az eddigiekben bemutatott feladatoknál csak a leglényegesebb képességfejlesztés szerepelt. A 2. táblázatban egy teljesebb képességfejlesztési palettát mutatok be.

## 2. táblázat

*Vizuális alkotói gyakorlatok képességfejlesztési lehetőségei.*

| Alkotói gyakorlatok   | Jellemző képességfejlesztési lehetőségek   |
|---|--|
| Minden vizuális alkotó gyakorlat  | Szem-kéz koordináció<br>Finommotorika<br>Taktilis érzék<br>Érzékelés<br>Megfigyelőképesség<br>Anyag és eszközhasználat képessége<br>Fantázia, kreativitás              |
| Primer közlések körébe tartozó feladatok                                  | Látványolvasás képessége<br>Térérzékelési képesség<br>Ábrázolási képességek<br>Vonalképzés képessége<br>Foltképzés képessége<br>Tónusérzék<br>Lényeglátó képesség      |
| Direkt közlések körébe tartozó feladatok                                  | Képirás, képolvasás képessége<br>Ábraalkotási képesség<br>Vonalképzés képessége<br>Foltképzés képessége<br>Redukáló képesség<br>Transzponáló képesség                  |
| Indirekt közlések körébe tartozó feladatok<br>(Tárgy és környezetkultúra) | Formaérzék<br>Dekoratív érzék<br>Motívumképzés képessége<br>Színérzék<br>Forma és funkció összefüggésének érzékelése<br>Forma és díszítmény összefüggésének érzékelése |

|   |   |
|---|---|
| Kifejező alkotások körébe tartozó feladatok<br>(Grafika, festészet, kisplasztika) | Kifejező érzék<br>Térérzékelési képesség<br>Komponáló képesség<br>Vonalképzés képessége<br>Foltképzés képessége<br>Tónusérzék<br>Színérzék, valórképesség<br>Formaérzék<br>Kontrasztképzés képessége<br>Karakterérzék<br>Lényeglátó képesség<br>Stílusérzék |
| Speciális vizuális alkotó feladatok   | Monotónia tűrés, kitartás<br>Szociális képesség<br>Együtműködési képesség   |

Itt láthatók azok a képességek, melyeket a bemutatott vizuális alkotó feladatok során fejlődtek. Vannak olyan általános képességek, amelyek minden vizuális alkotási gyakorlat során fejlődnek. A továbbiakban a vizuális közlések alapján csoportosítottam a képességfejlesztési területek. Külön gyűjtöttem a primer, direkt, indirekt és személyes közlések jellemző képességfejlesztési lehetőségeit. Végül szerepelnek a speciális feladatok képességfejlesztése. Például ilyen a kitartást igénylő feladatoknál a monotóniatűrés képessége, vagy a páros és csoportmunkában készülő feladatoknál az együtműködési és szociális képességek. A táblázat alapján igazolható, hogy a különböző közlésformákhoz kapcsolódó alkotói gyakorlatok rendkívül sokrétű vizuális képességfejlesztést tettek lehetővé.

A négy vizuális közlésforma sokféle műfaji és technikai tapasztalatra és tudás megszerzésére, elmélyítésére teremt lehetőséget. Készítettek primer közlést, grafittal tanulmányrajzokat. Direkt közlésként plakátot és monogramos pecsételőt terveztek. Indirekt közlésként a tárgy és környezetkultúra alkotó feladataival is találkoztak, többféle edényt készítettek agyagból, tojást berzseltek. A papírmerítés, papírmárványozás, csuhézás és gyapjú alakítás technikáit is felhasználták a tárgykészítés során. Személyes közlés során a papírmetszet, silent book és monotípiák készítés, valamint kifejező festő feladatokban próbálták ki magukat a hallgatók.

A kurzus eredményei, hogy a hallgatók feladatai során a gyakorlati és elméleti ismeretek kapcsolódnak, ezzel mélyebb megértést és tudást tudnak a hallgatók gyűjteni. A meglátogatott kiállításon a műalkotásokkal találkozás, az ízlésformálást, véleményalkotást fejleszti és a képző művészetek iránt egy személyesebb viszonyulás alapját teremti meg, a befogadói attitűd erősödik általa.

A felszabadult alkotó tevékenység megtapasztalása, átélése által a hallgatók vizuális megfigyelő, vizuális gondolkodási és vizuális alkotó képességei fejlődnek, a rajzolás, alkotás iránti pozitív hozzáállásuk megerősödik. A gyakorlati kurzuson az elfogadás és bizalom légkörének kialakítását azért

tartom nagyon fontosnak, mert ez a tapasztalat egyúttal mintaadás is. Csak akkor tudják majd az óvodásoknak a felszabadult alkotómunka, elfogadó légkör lehetőségét megteremteni és fenntartani, ha ezt maguk is átérték.

A szociális képességek, együttműködés fejlesztésére a két félév során sok lehetőség adódott a páros (például csuhé, gyapjúalakítás) és csoportmunkákkal (pl. silent book, papírmárványozás, papírmerítés, évszakasztal).

Az órák végén és a félév utolsó alkalmán is visszajelzést kérek a hallgatóktól, hogy melyik feladatot élvezték, érezték könnyűnek, melyik okozott nehézséget. Az egyes órákon, egyes feladatok során kihívást jelentett a koncentráció, a megfigyelés intenzitása, a türelem. Sokszor előfordul, hogy amiben éppen benne vannak, annak a nehézségét átélik, de ez a félév végére eltörpül, és a visszatekintés során már kevésbé jelenik meg.

Az alkotó tevékenységek során a hallgatók önismerete, önértékelése is fejlődik. A pozitív élmények és visszajelzések hatására az önbizalmuk is fejlődik. Megtapasztalják és elhiszik, hogy ők képesek olyan alkotásokra, amelyekről annak előtte ezt nem tudták elképzelni. Ez a tapasztalat, élmény „szárnyakat ad”, segíti a hallgatókat a további kihívások legyőzésében, és hatással lesz a pedagógiai gyakorlatukra.

## Irodalom

- Arnheim, R. (2004). *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Aldus Kiadó.
- Bálványos, H., & Sánta, L. (1997). *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó.
- Barber, B. (2011). *A rajzolás alapjai. Az első vonásoktól az emberábrázolásig*. Gabo Könyvkiadó.
- Edwards, B. (2008). *Jobb agyféltekés rajzolás*. Energetic Kft.
- Franks, G. (2005). *Ceruzarajz lépésről lépésre*. Egmont-Hungary Kft.
- Harrison, H. (2000). *A rajzolás és pasztellfestés*. Glória Kiadó.
- Itten, J. (2002). *A színek művészete. A szubjektív élmény és az objektív megismerés mint a művészethez vezető utak*. Göncöl – Saxum Kiadó.
- Kardos, M. (Szerk.) (1995). *Népművészet, Kiegészítő jegyzet*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Vizuális Nevelési Tanszék.
- Kepes, Gy. (1979). *A látás nyelve*. Gondolat.
- Metzger, R., & Walter, I. F. (1998). *Vincent Van Gogh*. Taschen.
- Pajorné Kugelbauer, I. (2025). Mesélő nyomatok. *Katolikus Pedagógia*, 3–4, 135–149.
- Smith, S. (1998). *A rajzolás iskolája*. Officina Nova Könyvek, Magyar Könyvklub.
- Van Heugten, S. (2005). *Van Gogh draughtsman the masterpieces*. Van Gogh Museum.

---

### **This is not just a task! – Visual creative workshop for kindergarten teacher students at Apor Vilmos Catholic College**

The Visual Education and Methodology course at the Apor Vilmos Catholic College Kindergarten Teacher Training Program lasts two semesters. Both semesters include theoretical and practical classes, which build on and complement each other. In my case study, I examine the creative process of the practical training based on three years of student work. Observation, document analysis, and student feedback provide an overview of the process. The aim of my research is to explore the creative practices of the Apor Vilmos Catholic College Kindergarten Teacher Training Visual Education: the connection points of different visual communications, the mutually supportive effects of creative activities, and the possibilities for skill development. In the first semester, in addition to creative tasks based on graphic and painting basics (Arnheim, 2004; Kepes 1979; Itten 2002), paper mache printing appears, the theme of which is the creation of a fairy tale illustration or silent book (Pajorné Kugelbauer, 2025) in group project work. During the works belonging to the scope of object culture, students gain experience in various clay vessel making techniques (Kardos, 1995). In the second semester, materials and techniques that can also be used in kindergarten practice are emphasized: wet felting, dry forming of ribbon wool, csuhé, paper dipping and paper marbling. At the end of both semesters, students prepare a portfolio of their work, where they document the creative process and record the skills developed (Bálványos & Sánta, 1997). Thus, practical experience and theoretical knowledge are connected. The characteristics and results of the pedagogical process are that the students develop their visual observation, visual thinking and visual creative abilities, experience and experience liberated creative activity, their positive attitude towards drawing and creation is strengthened, their self-knowledge, self-esteem and self-confidence develop. During the experienced process, they experience an atmosphere of acceptance and trust, which affects their later pedagogical work. Only then will they be able to create and maintain the possibility of liberated creative work for kindergarten students if they experience this themselves.

Keywords:

visual creative workshop, joy of creative activity, skill development



# A nyelvi és zenei nevelés kulturális sajátosságai nepáli és magyarországi gyakorló iskolákban

*Szabadi Magdolna<sup>1</sup> – Rádi Orsolya Márta<sup>2</sup> – Lochan Rijal<sup>3</sup>*

## Absztrakt:

Jelen tanulmány alapját egy 2020-ban megvalósult nepáli tanulmányút tapasztalatai képezik. A szakmai együttműködés a Kathmandu University Department of Music intézményéhez kötődött, amely Lochan Rijal irányítása alatt működik. Az intézmény oktatási filozófiájának középpontjában a Nepálban jelen lévő sokszínű zenei hagyományok megőrzése és továbbörökítése áll, különös tekintettel a hallgatók aktív bevonására. Vizsgálatunk középpontjában a tantervi dokumentumok bemutatása állt, amelynek során nem elsősorban jogszabályi összehasonlításra törekedtünk, hanem az egyes intézmények helyi tanterveinek kontextuális értelmezésére. Ennek megfelelően az összehasonlítás az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, valamint a Kathmandu University High School tanterveire terjedt ki. A bemutatás fókuszában az anyanyelv, illetve a zenei anyanyelv megjelenése állt. A vizsgált dokumentumok alapján mindkét intézmény hangsúlyozza az oktatási nyelv (magyar, illetve nepáli) kiemelt szerepét, különös tekintettel a tanulók szóbeli és írásbeli kompetenciáinak fejlesztésére. Ugyanakkor lényeges különbség figyelhető meg az oktatási gyakorlatban. Míg az ELTE gyakorló iskolájában az angolul anyanyelvi szinten beszélő pedagógus jelenléte nem jellemző, addig a nepáli intézményben a pedagógusok többsége anyanyelvi szinten használja az oktatási nyelvet. A zenei nevelés mindkét tantervben megjelenik, azonban nem a zenei nyelv explicit oktatása, hanem a tanulók általános zenei kompetenciáinak fejlesztése, valamint a zenei hagyományok megismerése kerül előtérbe. További közös pontként azonosítható, hogy mind az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, mind a Kathmandu University szoros kapcsolatot ápol saját gyakorló intézményeivel, amelyek a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szakmai gyakorlatának elsődleges színterei.

## Kulcsszavak:

tantervelemzés, zenepedagógia, kultúra, Kodály-kon koncepció

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék; [szabadi.magdolna@tok.elte.hu](mailto:szabadi.magdolna@tok.elte.hu);

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék; [radi.orsolya@gmail.com](mailto:radi.orsolya@gmail.com);

<sup>3</sup> Kathmandu University Department of Music; [lochan.rijal@ka.edu.np](mailto:lochan.rijal@ka.edu.np)

## Bevezetés

A tanulmány alapját egy 2020-ban megvalósult nepáli tanulmányút tapasztalatai képezik. A vizsgálat célja a nepáli iskolarendszer és a magyarországi oktatási gyakorlat közötti hasonlóságok és különbségek feltárása volt, különös tekintettel az általános iskola alsó tagozatára. A kutatás fókuszában a nyelvi nevelés és a zeneoktatás sajátosságainak vizsgálata állt.

A szakmai együttműködés a Kathmandu University Department of Music intézményéhez kötődött, amely aktívan részt vesz oktatási, kutatási és fejlesztési tevékenységekben. Az intézmény szakmai irányítását Lochan Rijal látja el, akinek pedagógiai és művészeti koncepciója a nemzeti identitás erősítésére, a néphagyományok megőrzésére, valamint a zenei önkifejezés széles körű hozzáférhetőségének biztosítására épül. E szemlélet hangsúlyozza a fejlődési sajátosságok figyelembevételét, a fokozatosság elvét, valamint a holisztikus személyiségfejlesztést. Az említett elvek több ponton párhuzamba állíthatók a kodályi pedagógiai koncepció alapvetéseivel.

A tereptapasztalatok során lehetőség nyílt a Kathmandu University High School működésének megismerésére. Az intézmény az egyetemhez kapcsolódó, gyakorlóiskolai funkcióval is rendelkező magániskola, amely bentlakásos formában működik, és a brit tantervi rendszer elemeit alkalmazza. Az oktatás magas szintű követelményrendszerre épül.

Nepál nyelvi és kulturális környezete sajátos összetettséget mutat. Az angol nyelv széles körben használt, emellett az etnikai kisebbségek nyelvei is jelen vannak a mindennapi kommunikációban. Az írásrendszer alapját a devanágari írás képezi. A kulturális hagyományokat meghatározó vallási rendszerek közül kiemelkedő szerepet tölt be a hinduizmus és a buddhizmus, amelyek jelentős hatást gyakorolnak az oktatás és a művészeti nevelés tartalmaira is.

A nepáli kulturális és zenei sajátosságok feltárásában Lochan Rijal szakmai iránymutatása meghatározó szerepet játszott. A tantervi dokumentumok elemzését Rádi Orsolya Márta végezte, míg a magyarországi zenei gyakorlat bemutatásában Turmezeyné Heller Erika és Szabadi Magdolna működött közre. Kerekes Valéria gyakorlati foglalkozása során demonstrálta, hogy a nyelvi közvetítés hiánya mellett is megvalósítható hatékony tudásátadás (Kádár & Kerekes, 2017).

## A tanulmány elméleti és kulturális kerete

Nepál zenei hagyományai alapvetően szóbeli átadás útján öröklődnek generációról generációra. A zenei gyakorlat egy része közösségi éneklés formájában maradt fenn, míg más elemek speciális társadalmi csoportokhoz, például zenészkasztokhoz vagy vándor előadókhöz kötődnek. A zenei repertoár szorosan kapcsolódik a mindennapi élet eseményeihez, így megjelenik

a mezőgazdasági munkákhoz, vallási szertartásokhoz, ünnepekhez és társas interakciókhoz (például udvarlás, közösségi játékok) kapcsolódó énekekben.

A hagyományos zenei kultúra fennmaradását nehezíti, hogy a 19. század közepén a kolostori könyvtárak jelentős részének pusztulása következtében az írásos források nagy része megsemmisült. Ennek következtében a zenei örökség jelentős hányada ma is az élő emlékezetben őrződik (Pradhan, Kadel & Blackstock, 2017, Brown, 2018; Panta, 2018; Prajapati, 2018).

A zeneoktatás rendszerében meghatározó szerepet tölt be a mintakövetésen alapuló tanulás, amely kevésbé támaszkodik formalizált, tudományos keretekre. E jelenség párhuzamba állítható Kodály Zoltán azon megállapításával, miszerint az oktatási tartalom nem minden esetben tükrözi megfelelően a nemzeti kulturális értékeket. Nepál esetében ez abban is megmutatik, hogy a tanulók zenei fejlődése nagymértékben a pedagógusok egyéni szakmai kompetenciáitól függ, miközben a nyilvános zenei megjelenési lehetőségek korlátozottak.

A zenei képzés több intézményben is elérhető, például a Tribhuvan University keretein belül, ahol elsősorban népzenei és indiai zenei képzés folyik, valamint különböző zeneiskolákban és képzőhelyeken. A hagyományos hangszerek közül kiemelhető a sarangi (1. ábra), a tabla, a madal és a fuvola.

### 1. ábra

*A sarangi*

(Forrás: <https://www.freepik.com/vectors/nepali-sarangi>)



A nyelvi nevelés területén az angol nyelv kiemelt szerepet tölt be, amely történeti és társadalmi okokra vezethető vissza. Az oktatási rendszer az Education Act (1971/2028) szabályozásához illeszkedik, és hangsúlyt fektet a kreativitás, a problémamegoldás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére. Nepál oktatási rendszere alap-, közép- és felsőfokú szintekre tagolódik, az alap- és középfokú oktatás kötelező és térítésmentes.

A gyermeknevelés kulturális meghatározottsága szintén jelentős. A családi és közösségi struktúrák, az idősebb generáció tisztelete, valamint a vallási rítusok (például névadási és beavatási szertartások) fontos szerepet játszanak a szocializáció folyamatában. A nevelési stílusok tekintetében a hagyományosan domináns tekintélyelvű megközelítés mellett egyre inkább megjelenik a támogatóbb, autoritatív szemlélet (Evason, 2017; Adhikari et al., 2025).

## Tantervek bemutatása

A vizsgálat során elsődleges célunk a tantervi dokumentumok kontextuális értelmezése volt. Elemzésünk nem a magyarországi köznevelési szabályozás és a nepáli Education Act összehasonlítására irányult, hanem az intézményi szintű tantervek sajátosságainak feltárására. Ennek megfelelően az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, valamint a Kathmandu University High School helyi tanterveit tekintettük át, különös tekintettel az anyanyelvi nevelés, az idegen nyelv (angol), valamint a zenei nevelés megjelénésére.

Mindkét intézmény sajátossága, hogy a köznevelési feladatok ellátása mellett szoros kapcsolatban áll a felsőoktatással, és gyakorlólékhelyként szolgál a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára. Ennek megfelelően szakvezetői funkciót is betöltenek, amely meghatározza pedagógiai működésüket. Az intézmények pedagógiai programjai és helyi tantervei nyilvánosan hozzáférhetők (ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola [ELTE Gyertyánffy], 2021; (Kathmandu University High School [KUHS], 2024).

## A vizsgált intézmények pedagógiai környezete

A Kathmandu University High School az egyetemhez kapcsolódó, gyakorlóiskolai funkcióval rendelkező bentlakásos intézmény, amely a brit tantervi rendszer elemeit integrálja. Az alapozó szakasz öt évfolyamból áll (előkészítő évfolyam, majd 2-5. évfolyam), évfolyamonként egy osztállyal, átlagosan 30 fős létszámmal. Az alsóbb évfolyamokon az oktatás túlnyomórészt osztálytanítói rendszerben zajlik, míg a felsőbb évfolyamokon szaktanárok tanítanak.

Az intézmény infrastrukturális adottságai kedvezőek, az évfolyamok elkülönített épületrészekben működnek, önálló udvari és kerti terekkel. Az iskola sportlétesítményekkel és speciálisan kialakított zenei terekkel – zene-szobával, gyakorlólékhelyiségekkel és stúdióval – is rendelkezik (lásd a 2. ábrát).

### 2. ábra

*Osztálytermi illusztráció, Kathamandu*



Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola alsó tagozata négy évfolyamból áll, évfolyamonként két osztállyal, 25- 30 fős osztálylétszámmal. Az alsó tagozatos képzés külön épületben zajlik, az intézmény az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar infrastruktúrájával részben közös tereket használ. A közeli zöldterületek (például a Gesztenyés kert) lehetőséget biztosítanak a tanórai és tanórán kívüli tevékenységek kiterjesztésére.

Az iskola zenei neveléséhez szükséges infrastruktúrával rendelkezik, beleértve a külön zenei termeket és hangszereket, ugyanakkor a zenei foglalkozások nem kizárólag dedikált terekben valósulnak meg.

### **Anyanyelvi és idegen nyelvi nevelés a tantervekben**

A Kathmandu University High School tanterve tömör formában rögzíti a nyelvi nevelés alapelveit, kiemelve a nepáli és az angol nyelv egyenrangú szerepét. A nepáli nyelv történetileg a szanszkritből fejlődött ki, és irodalmi hagyománya hosszú ideig elsősorban szóbeli formában létezett. A nepáli nyelvű irodalom fejlődésében meghatározó szerepet játszott Bhanubhakta Acharya, aki a Ramayana nepáli nyelvű feldolgozásával jelentős hatást gyakorolt az írott kultúra kialakulására (Baral, 2021; Ghimire & Joshi, 2025).

Az írásrendszer alapját a devanágari képezi, amely fonetikai elven szerveződő, szótagíró rendszer. Az írás- olvasás elsajátítása az oktatás korai szakaszában történik, és általában két évet vesz igénybe (Daniels & Bright, 1996; Fodor, 1999).

A nyelvtanítás módszertana erőteljesen épít az interaktív, vizuális és játékos tanulási formákra. A betűfelismerést és írástanulást különböző didaktikai eszközök, például képes kártyák, digitális alkalmazások és mesék támogatják, míg a hallás utáni megértést zenei és ritmikus elemek erősítik.

Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola pedagógiai programjában az anyanyelvi nevelés központi szerepet tölt be, amely a tanulási képességek fejlesztésének alapját képezi. A magyar nyelv és irodalom tantárgy célja nem csupán az írás- olvasás elsajátítása, hanem a szövegértési, szövegalkotási és kritikai gondolkodási kompetenciák fejlesztése is (Rádi, 2018).

Az alsó tagozaton az írás-olvasás tanulása után a hangsúly a különböző információforrások kezelésére, a szövegek értelmezésére és az önálló tanulási stratégiák kialakítására helyeződik. A pedagógiai gyakorlat integrálja a hagyományos és a korszerű módszereket, és kiemelt szerepet tulajdonít az élményalapú tanulásnak, valamint a kreatív írás fejlesztésének.

Az intézmény pedagógiai programjában hangsúlyos az olvasóvá nevelés, a kulturális értékek közvetítése, valamint az alkotó tevékenységek támogatása. Az óvoda- iskola átmenet megkönnyítését célzó programok szintén kiemelt szerepet kapnak (Gödény & Lózsai, 2018).

### **A látogatott iskolák tantervében az angol nyelv megjelenése az 1–4. (5.) évfolyamon**

A Kathmandu University High School tanterve az angol nyelv oktatására vonatkozóan tömör iránymutatásokat fogalmaz meg, ugyanakkor egyértelműen kijelöli annak kiemelt szerepét. Az angol nyelv a globális kommunikáció eszközeként jelenik meg, amely a tanulók nemzetközi együttműködésre és versenyképességre való felkészítését szolgálja. A nyelvoktatás módszertana korszerű megközelítésekre épül, különös tekintettel az élményalapú tanulásra, valamint a digitális eszközök alkalmazására.

A tanulási folyamat nem korlátozódik tankönyvi keretekre, hanem különböző tevékenységformák, mint például kreatív írás, dramatizálás és projektfeladatok révén valósul meg. Az oktatás kezdeti szakaszában a szóbeliség dominál, míg az írásbeliség fokozatosan, a későbbi évfolyamokon jelenik meg. A fejlesztés középpontjában a négy alapkészség áll, amely később kiegészül a kritikai gondolkodás és az akadémiai nyelvhasználat elemeivel.

Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola idegen nyelvi nevelési programja tudatosan felépített, készségfejlesztő szemléletet képvisel. Célja, hogy a tanulók képesek legyenek kommunikációs szándékaik megvalósítására, valamint nyelvtudásuk gyakorlati alkalmazására különböző élethelyzetekben. A nyelvtanulás már az alsó tagozaton, játékos, élményközpontú formában megkezdődik, majd a 3. évfolyamtól szervezett keretek között, csoportbontásban folytatódik.

A pedagógiai gyakorlat hangsúlyt fektet a kooperatív tanulásra, a projekt-módszer alkalmazására és a kulturális ismeretek közvetítésére. A tanulók nyelvi fejlődését tanórán kívüli programok és kulturális események is támogatják. A program hosszabb távú célja, hogy a tanulók a tanulmányaik végére elérjék a középfokú nyelvi kompetenciaszintet.

Mindkét intézmény kiemelten kezeli az angol nyelv oktatását, azonban eltérő hangsúlyok mentén. Míg a Kathmandu University High School esetében az angol nyelv a nemzetközi orientáció és az élményalapú tanulás kontextusában jelenik meg, addig az ELTE gyakorló iskolájában egy strukturált, fokozatosan építkező, készségfejlesztő pedagógiai rendszer részeként értelmezhető.

### **A látogatott iskolák tantervében a zenei anyanyelv megjelenése az 1–4. (5.) évfolyamon**

A Kathmandu University High School tantervében a zenei nevelés a személyiségfejlesztés szerves részeként jelenik meg. A zene elsősorban a tanórán kívüli, strukturált művészeti tevékenységek, mint például dráma és tánc keretében kap hangsúlyt, elősegítve az önkifejezés és a kreativitás fejlődését. Az oktatás élményközpontú megközelítésre épül, amelyben a tanulók életkoruknak megfelelően válogatott zenei anyagon keresztül ismerkednek meg a nepáli népzenei hagyományokkal és a modern zenei irányzatokkal.

A zenei fejlesztés során figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait, valamint a zenei elemek, mint például hangmagasság, ritmus, hangminőség fokozatos elsajátítását. A tanulási folyamatot gyakran egészítik ki művészeti versenyek és fellépési lehetőségek, amelyek ösztönzik az aktív részvételt. A tánc szintén kiemelt szerepet kap, elsősorban a ritmusérzék és a testtudat fejlesztésében. A zenei kultúra szorosan kapcsolódik a társadalmi és vallási hagyományokhoz, és az oktatásban is megjelenik e kulturális beágyazottság.

A pedagógiai gyakorlat ugyanakkor kevésbé épít strukturált, diszciplináris tananyagszervezésre, ami kihívásokat jelenthet a különböző zenei előképzettségű tanulók integrációja szempontjából (Dalzell, 2015). Emellett a zenei képzés intézményi és rendszerszintű korlátai- például a képesítések nemzetközi elismertetésének nehézségei- szintén befolyásolják a terület fejlődési lehetőségeit.

Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola pedagógiai programjában a zenei nevelés a művészetekkel történő nevelés koncepciójába illeszkedik. A cél nem művészek képzése, hanem a művészetek iránt nyitott, befogadó attitűddel rendelkező személyiségek fejlesztése. A zenei tevékenységek hozzájárulnak a komplex személyiségfejlődéshez, valamint más tantárgyak tanulási eredményességéhez is (Rádi, 2018).

Az intézmény zenei nevelési gyakorlata Kodály Zoltán pedagógiai elveire épül. Ennek megfelelően a tanulási folyamat a magyar népzenei hagyományokra alapoz, és az aktív zenélésre, elsősorban az éneklésre helyezi a hangsúlyt. A zenei ismeretek elsajátítása fokozatosan, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva történik: a tapasztalati tanulást követi az elméleti tudatosítás. A relatív szolmizáció, a ritmikai fejlesztés és a mozgáselemek integrálása egyaránt a zenei hallás és a zenei gondolkodás fejlődését szolgálja (Choksy, 1981, 1999; Forrai, 2020; Kodály, 1906, 1925, 1947, 1951, 1962).

Míg a Kathmandu University High School zenei nevelése elsősorban élményalapú, kulturálisan beágyazott és kevésbé formalizált keretek között valósul meg, addig az ELTE gyakorló iskolájában egy strukturáltabb, pedagógiai koncepcióra épülő, tudatosan felépített zenei anyanyelvi nevelés jelenik meg.

### **Az egyetemhez kapcsolódó gyakorlóiskolai funkció a vizsgált intézményekben**

A Kathmandu University High School a Kathmandu University gyakorlóiskolájaként működik, szoros együttműködésben az egyetem pedagógusképzésért felelős szervezeti egységeivel. A tanárképzés részeként a hallgatók számára kötelező szakmai gyakorlatot és hospitálást írnak elő, amelyet mentorált formában valósítanak meg. A mentorprogram keretében a szakmai vezetők óralátogatásokon keresztül nyújtanak visszajelzést, támogatva a pedagógusjelöltek módszertani fejlődését.

Az intézmény rendszeresen szervez szakmai műhelyeket és tréningeket a hallgatók és pályakezdő pedagógusok számára, valamint nemzetközi progra-

mokhoz is kapcsolódik (például önkéntes és gyakornoki együttműködések révén). Az egyetemmel való kapcsolat nemcsak a szakmai fejlődést segíti, hanem hozzájárul a hallgatók társadalmi felelősségvállalásának erősítéséhez is.

Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola a ELTE Tanító- és Óvóképző Kar gyakorlólhelyeként működik, elsődlegesen a tanító szakos hallgatók gyakorlati képzésének színtereként. A hallgatók többféle gyakorlatban vesznek részt, amelyek lefedik a megfigyelési, tanítási és komplex pedagógiai tevékenységeket. A képzés során lehetőség nyílik az alsó tagozatos tanítási folyamatok megismerésére, valamint az iskolai élet különböző területeinek átfogó tanulmányozására.

A gyakorlati képzés részét képezik a zárótanítások, amelyek a hallgatók szakmai felkészültségének értékelésére szolgálnak. Emellett speciális pedagógiai területek – például differenciáló pedagógia vagy művészeti nevelés – megfigyelésére és gyakorlására is lehetőség nyílik. A gyakorlóiskolai működés alapját a szakvezetők és hallgatók közötti folyamatos szakmai együttműködés képezi.

## Összegzés

A vizsgálat során a nepáli és a magyarországi gyakorlóiskolai környezet összehasonlításával képet kaptunk a nyelvi és zenei nevelés, valamint a pedagógusképzéshez kapcsolódó intézményi gyakorlatok főbb sajátosságairól. A Kathmandu University High School és az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola tanterveinek elemzése alapján megállapítható, hogy mindkét intézmény kiemelt figyelmet fordít az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére, különös tekintettel a szóbeli és írásbeli készségekre.

Lényeges különbség mutatkozik ugyanakkor az angol nyelv szerepében. A nepáli intézményben az angol az oktatás korai szakaszától kezdve hangsúlyosan, a hivatalos nyelvvel közel azonos súllyal jelenik meg, míg a magyarországi gyakorlatban fokozatosabb bevezetés jellemző. Az anyanyelvi beszélők jelenléte szintén eltérően alakul. A nepáli környezetben ez általánosabb, míg a hazai intézményben nem meghatározó tényező.

A zenei nevelés mindkét intézményben fontos szerepet tölt be, elsősorban a tanulók zenei kompetenciáinak fejlesztése és a kulturális hagyományok közvetítése révén. A pedagógiai gyakorlatban közös elem az élményalapú, tevékenységközpontú megközelítés, amely figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és a fokozatosság elvét.

Mindkét intézmény esetében meghatározó a gyakorlóiskolai funkció, amely biztosítja a pedagógusjelöltek számára a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségét. Az iskolák így nemcsak köznevelési intézményként, hanem a pedagógusképzés és a szakmai fejlődés fontos színtereiként is értelmezhetők.

A tanulmányút Erasmus + kreditmobilitási pályázati támogatással valósult meg.

## Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011/162. Letöltve 2024.03.16. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Adhikari, S., Rana, H., Joshi, M. P., Cheng, S., Castillo, T., & Huang, K. Y. (2025). Parental wellbeing, parenting, and child mental health in families with young children in Arghakhanchi, Nepal. *BMC pediatrics*, 25(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-05358-x>
- Baral, R. K. (2021). Problems and challenges in higher education reforms in Nepal. *TU Bulletin Special Issue*, 134–152. [https://www.researchgate.net/publication/353446525\\_Problems\\_and\\_challenges\\_in\\_higher\\_education\\_reforms\\_in\\_Nepal](https://www.researchgate.net/publication/353446525_Problems_and_challenges_in_higher_education_reforms_in_Nepal)
- Brown, M. (2018). *From Pungyen to Palyul: Recentering Identities Through Alliance and Musiteljesítetik.layan Nepal* (Doctoral dissertation, University of Colorado). <https://www.proquest.com/openview/3bd6c27074023c9385e0cabacaea2a85/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (2024.03.16.)
- Choksy, L. (1981). *The Kodály Context: Creating an Environment for Musical Learning*. Prentice-Hall.
- Chosky, L. (1999). *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education, 1. Edition*. Prentice-Hall.
- Dalzell, V. M. (2015). *Freedom, margins and music: Musical discourses of Tharu ethnicity in Nepal*. (Doctoral dissertation, University of California). <https://www.proquest.com/openview/53bb9fc6eddaef91aba1e9868ec9dddb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (2024.03.16.)
- Daniels, P. T., & Bright, W. (1996, szerk.). *The world's writing systems*. Oxford University Press.
- Education Act, 2028 (1971). *Nepal Law Commission*. <https://lawcommission.gov.np/> (2024.03.16.)
- ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola. (2021). *Pedagógiai program*. <https://gyertyanffy.elte.hu/dstore/document/6193/Pedag%C3%B3giai%20Program%202021%20v%C3%A9gleges,%20al%C3%A1%C3%ADrt.pdf> (2024.03.16.)
- Evason, N. (2017). *Nepalese Culture*. Family. Cultural Atlas. <https://culturalatlas.sbs.com.au/nepalese-culture/nepalese-culture-family> (2024.03.16.)
- Fodor, I. (Ed.) (1999). *A világ nyelvei*. Akadémia Kiadó.
- Forrai, K. (2009). *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó.
- Ghimire, M., & Joshi, J. N. (2025). Nepal's educational system and its impact on policy and governance: An editorial. *SP Swag: Sudur Pashchim Wisdom of Academic Gentry Journal*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.69476/sdpr.2025.v02i01.001>
- Gődény, G. A., & Lózsai, T. (2018). Olvasáspedagógiai tanulmányok (Lózsai Tamás). *Anyanyelv-pedagógia*, 11(3), 72–74. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.3.6>

- Kádár, A., & Kerekes, V. (2017). *Mesepszichológia a gyakorlatban: Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Kathmandu University High School. (é. n.). *Curriculum*. <https://kuhs.edu.np/curriculum/> (2024.03.16.)
- Kodály, Z. (1906). *A magyar népdal strófa-szerkezete*. Nyelvtudományi Közlemények 36.
- Kodály, Z. (1925). *A magyar népzene*. Zeneközlöny.
- Kodály (1947). *A magyar népzene*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Kodály, Z. (1951). *A magyar népzene*. Vargyas, L. (Eds.), Példatár. Editio Musica Budapest Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. (1962). *333 Olvasógyakorlat. Bevezető a magyar népzenebe. Kottás-betűs kiadás*. Editio Musica Budapest Zeneműkiadó.
- Panta, S. (2018). *Gurung music of ghyachchok*. (Doctoral dissertation, Kathmandu University). [https://www.academia.edu/112478838/Gurung\\_Music\\_of\\_Ghyachchok\\_Sangam\\_Panta](https://www.academia.edu/112478838/Gurung_Music_of_Ghyachchok_Sangam_Panta) (2024.03.16.)
- Pradhan, S., Kadel, R., & Blackstock, N. (2017. 03. 01). Rescuing precious recordings of Nepal's folk music heritage. *Endangered Archives Blog*, British Library. <https://blogs.bl.uk/endangeredarchives/2017/03/nepal-folk-music-heritage.html> (2024.03.16.)
- Prajapati, S. R. (2018). *Traditional, folk, fusion, and confusion: music and change in the Newar communities of Nepal* (Doctoral dissertation, University of Washington).. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/items/7ce93417-62be-40aa-8c80-39a730e29bda> (2024.03.16.)
- Rádi, O. M. (2018). *A hatékony tanítás-tanulás értelmezése a kompetencia alapú oktatás (fejlesztés) elméletében és gyakorlatában. Tanító online*. Adoc-Semic Kiadói Kft.

---

## Cultural aspects of language and music education in schools in Nepal and Hungary

This study is based on the experiences gained during a study trip to Nepal in 2020. Professional collaboration was established with Kathmandu University's Department of Music, headed by Lochan Rijal. The institution's educational philosophy focuses on preserving and transmitting Nepal's rich and diverse musical heritage with particular emphasis on the active involvement of students. The study primarily aims to present and interpret curriculum documents. Rather than conducting a legal or policy-level comparison, the analysis focuses on the contextual interpretation of local curricula. Accordingly, the comparison examines the curricula of the ELTE Gyertyánffy István Practice Primary School and the Kathmandu University High School. The analysis concentrates on the role of the mother tongue and the concept of "musical mother tongue." The documents studied indicate that both institutions emphasize the importance of the language of instruction (Hungarian and Nepali, respectively), particularly in developing students' oral and written competencies. At the same time, notable differences can be observed in educational practice. While native-level English-speaking teachers are not typical in the Hungarian practice school, the majority of teachers in the Nepali institution use the language of instruction at a native level. Music education is present in both curricula; however, the focus is not on the explicit teaching of musical language, but rather on the development of general musical competencies and the understanding of musical traditions. A further common feature is that both the ELTE Faculty of Primary and Preschool Education and Kathmandu University maintain close relationships with their affiliated practice schools, which serve as primary sites for student teachers' teaching practice.

### Keywords:

curriculum analysis, music education; culture, Kodály concept



# Die Konzeption einer Kinderzeitung zur Vertiefung der ungarndeutschen Kultur

*Réta Georgina Csákvári-Lambert<sup>1</sup>*

## Einführung

Im Jahr 2026 wird der 80. Jahrestag der Vertreibung der Ungarndeutschen weltweit begangen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Zehntausende von ihnen zwangsweise ausgesiedelt. Infolgedessen nahm die Zahl der in unserer Heimat lebenden Ungarndeutschen erheblich ab (vgl. Zielbauer, 1996). Zudem sind diejenigen, die in Ungarn geblieben sind und die Vertreibung miterlebt haben, mittlerweile über 80 Jahre alt. Wenn wir nichts unternehmen, um die Minderheitenkultur an zukünftige Generationen weiterzugeben, kann das irreversible Folgen nach sich ziehen. Glücklicherweise gibt es in Ungarn und auch jenseits der Grenze noch zahlreiche Personen, Institutionen und Gemeinden, die diese Kultur auch nach der Vertreibung am Leben erhalten. Als angehende Lehrerin für die deutsche Minderheit ist die Bearbeitung und Erforschung dieses Themas für mich auch deshalb von besonderer Bedeutung, denn ich habe die wichtige Aufgabe, den Kindern die Kultur der Ungarndeutschen zu vermitteln. Gerade wenn dies im familiären Umfeld nicht mehr so stark gefördert wird, ist es die vorrangige Aufgabe der Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler zu Empfängern der Minderheitenkultur zu erziehen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, das Interesse der Kinder durch ihren Unterricht zu wecken und ihnen solches Wissen zu vermitteln, das sie gerne auch zu Hause mit ihrer Familie teilen.

## Vorstellung der Forschung

Unter Berücksichtigung dieser inneren und äußeren Impulse wurden mit den Lernenden und Lehrpersonen zweier ungarndeutscher Grundschulen verschiedene empirische Forschungen durchgeführt, um ein genaueres Bild über die Stärken und Herausforderungen des Volkskundeunterrichts zu erhalten. Im Folgenden werden die wichtigsten davon erwähnt. Insgesamt

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; [lreta@student.elte.hu](mailto:lreta@student.elte.hu)

nahmen 86 Schüler der fünften und achten Klassen zweier deutscher Minderheitenschulen in Großturwall/Törökbálint und Werischwar/Pilisvörös-vár an der Forschung teil. Die Untersuchung ergab, dass alle Schülerinnen und Schüler Ungarisch als Muttersprache (L1) sprechen und Deutsch lediglich als Fremdsprache lernen. 78% von ihnen pflegen die Traditionen der deutschen Minderheit überhaupt nicht.

Im Zusammenhang mit den behandelten ungarndeutschen Themen hat sich bestätigt, dass die Lernenden jene Themen interessanter finden, die auch den Lehrpersonen am Herzen liegen. Beispiele hierfür sind die ungarndeutschen Festtage oder das ungarndeutsche Haus und seine Einrichtung. Zu den bevorzugten potenziellen außerschulischen Aktivitäten zählen Museumsbesuche, Besuche von Theateraufführungen des Ensembles *Deutsche Bühne Ungarn* und die Projektwoche in der Schule. Darüber hinaus würden die Schülerinnen und Schüler gerne an einer Begegnung mit bekannten Persönlichkeiten der Minderheit teilnehmen. Die Unterrichtsmaterialien außerhalb der Lehrbücher umfassen Arbeitsblätter, multimediale Elemente und Alltagsgegenstände, die bei den Schülerinnen und Schülern besonders beliebt sind. Wenn sie das Fach Volkskunde mit einem Wort beschreiben müssten, würden 55% es mit einem Adjektiv bezeichnen, wobei sich 60% für ein positives Wort entscheiden würden.

Aufgrund der erzielten Forschungsergebnisse wird im Folgenden die von der Verfasserin dieses Beitrags erstellte, 20-seitige Kinderzeitung der deutschen Minderheitenkultur präsentiert. Diese kann den Kindern dabei helfen, sich außerhalb des Unterrichts intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen.

### **Das Konzept der ungarndeutschen Kinderzeitung**

Obwohl zahlreiche Themen im Zusammenhang mit der ungarndeutschen Kultur im Unterricht behandelt werden, erweist sich eine wöchentliche Unterrichtsstunde (Volkskunde) als zu wenig, um diese vielfältige Kultur zu erlernen. Die Schule in Werischwar organisiert zwar Sommercamps, in denen ungarndeutsche Traditionen und Bräuche aus einer anderen Perspektive bzw. mit anderen Unterrichtsmethoden und freien Arbeitsformen kennengelernt werden können, die sich ein wenig vom üblichen Klassenunterricht unterscheiden. Wegen der Kosten für die Teilnahme an diesen Camps können es sich jedoch nicht alle Familien leisten. Aus diesem Grund wurde ein Konzept für dieses Problem entwickelt, das den Schülerinnen und Schülern der Unterstufe bei entsprechender Förderung von ungarndeutschen Institutionen die Möglichkeit bietet, sich auch außerhalb des Unterrichts zu ihrem eigenen Vergnügen mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Auf diese Weise wurden die Themen in der erstellten Kinderzeitung in verschiedenen Schwierigkeitsstufen dargelegt. Zu Themen, die im Unterricht nicht oder nur sehr wenig behandelt wurden, wurden hier die grundlegenden Informationen vorgestellt. Themen, die häufig vorkommen – auch in anderen

Fächern – wurden dagegen mit anspruchsvolleren Texten, Aufgabentypen oder anhand detaillierter Beispiele erläutert. Auf dieser Grundlage wurde eine 20-seitige ungarndeutsche Kinderzeitung zusammengestellt, die gezielt für Schülerinnen und Schüler der Unterstufe konzipiert ist.

Es ist geplant, eine vierteljährlich erscheinende Kinderzeitschrift herauszugeben, die Interessierten durch spielerische Aufgaben kleine Einblicke und Informationen zur Kultur der deutschen Minderheit vermittelt. Im Zusammenhang mit dem Jahreslauf beschäftigen sich die Kinder zu Hause selbstständig mit den wichtigsten ungarndeutschen Festen und Bräuchen der jeweiligen Jahreszeit. Ergänzend dazu setzen sie sich mit weiteren, nicht an die Jahreszeiten gebundenen Themen wie dem ungarndeutschen Dorf oder Haus, der Volkstracht, dem Tanz oder der Musik auseinander. Darüber hinaus werden Programme für die ganze Familie empfohlen, die das Wissen der Kinder über die Minderheitenkultur erweitern.

Mit der Veröffentlichung der Zeitung wird in erster Linie das Ziel verfolgt, dass sich die Kinder auch in ihrem eigenen Umfeld (z.B. zu Hause) intensiver mit dieser Kultur auseinandersetzen können. Zudem sollen sie bereits mit einem gewissen Vorwissen zu bestimmten Themen in den Schulunterricht kommen. Das ist von immenser Bedeutung, da der Unterricht dadurch effizienter voranschreiten kann. Nach Ansicht der Verfasserin begegnet außerdem jeder, der auch nur in geringerem Maße einem bestimmten Themenbereich verbunden ist, einen persönlichen Bezug zu bestimmten Inhalten hat oder bereits über Vorkenntnisse verfügt (beispielsweise durch die Zeitschrift), dem Unterricht mit deutlich größerer Motivation und Offenheit.

### **Die Zweisprachigkeit in der Zeitung**

Angesichts der Sprachkenntnisse der Grundschülerinnen und Grundschüler werden die Aufgaben in erster Linie auf Deutsch, darunter aber auch auf Ungarisch angegeben. Wichtige Textpassagen, beispielsweise zur Kultur einer bestimmten Region, erscheinen ebenfalls zweisprachig. Das kann die Selbstdifferenzierung fördern und auch diejenigen motivieren, die in Deutsch nicht unbedingt gute Leistungen erbringen, sich mit den Aufgaben zu beschäftigen. Die Wörter, die in die Kreuz- und Suchrätsel sowie andere Aufgaben eingesetzt oder ergänzt werden müssen, sind hingegen auf jeden Fall auf Deutsch. In Aufgaben mit wenigen schwierigen Schlüsselwörtern steht eine Wortliste zur Verfügung.

Obwohl Zweisprachigkeit methodisch grundsätzlich nicht unterstützt wird (vgl. Manz et al 2025, S. 5), bin ich der Meinung, dass diese außerschulische Aktivität vor allem aufgrund der geringen Vorkenntnisse der Kinder sowie ihrer noch begrenzten Deutschkenntnisse ihr Interesse nicht wecken würde – gerade wegen dieser Hindernisse. Darüber hinaus habe ich, obwohl ich die Meinung jener 75% der Befragten, die der Ansicht waren, der Unterricht solle auf Ungarisch stattfinden, nicht vollständig teile, bei diesem Heft

die Einbeziehung der ungarischen Sprache dennoch unterstützt. Bei einer eigenständigen außerschulischen Tätigkeit, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt eine Rückmeldung auf ihre beim Ausfüllen des Heftes aufkommenden Fragen erhalten, sind sie darauf angewiesen, die Aufgaben entweder aufgrund ihres eigenen Wissens zu lösen oder sich zu Hause von ihren Eltern helfen zu lassen. Allerdings zeigen sowohl die aktuellen Volkszählungsdaten<sup>2</sup> als auch die Rückmeldungen der interviewten Lehrpersonen, dass in den beiden untersuchten Gemeinden nur noch wenige Personen leben, die sich selbst als Angehörige der Nationalität bezeichnen. Daher ist es fraglich, ob die Eltern über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um ihre Kinder dabei unterstützen zu können.

Zudem stellt die Sprache neben Traditionen und Bräuchen einen der zentralen Bestandteile von Kultur dar (Balázs, 2007). Dennoch verfolgt diese Zeitung das Ziel, auch jenen die in Ungarn vorkommende, regional unterschiedliche Kultur der Ungarndeutschen näherzubringen, denen sie bislang unbekannt ist – unabhängig davon, ob sie über Deutschkenntnisse verfügen oder nicht. Zwar wird das Verständnis der Kultur durch den Erwerb der Sprache vertieft, dennoch kann von Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren ohne entsprechenden ungarndeutschen Hintergrund nicht erwartet werden, dass sie komplexe grammatikalische Strukturen wie Passiv, Perfekt oder Präteritum in kulturbezogenen Informationstexten vollständig verstehen. Diese grammatischen Inhalte werden in der Regel erst in höheren Klassenstufen behandelt. Aus diesem Grund sind die Inhalte der Zeitung überwiegend auf Deutsch verfasst, werden jedoch durch einen ungarischen Leitfaden oder eine zu jedem Thema gehörende Wortliste ergänzt.

Das Grundgerüst der Zeitung sowie die wichtigsten Themen basieren auf dem 2010 erschienenen Buch *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen* von Éva Márkus. Diese werden durch interessante Informationen ergänzt, die auf verschiedenen ungarischen und deutschen Webseiten zu finden sind. Die Zeitung wurde im Programm Canva (canva.com) zusammengestellt. Auch auf die ästhetische Gestaltung wurde großer Wert gelegt, die Seiten sind mit Bildern, Zeichnungen, Icons und Formen bereichert. Bei der Erstellung dieser Dokumente kamen Microsoft Office-Programme (Word, Excel, Co-Pilot), Paint sowie externe Quellen wie SUCHSEL.net bzw. jigsawmake.com zum Einsatz. Die Aufgaben wurden sorgfältig voneinander getrennt; die ungarischen Hilfetexte und die Wortlisten sind vollständig vom Deutschen abgegrenzt, sodass die Orientierung der Lernenden nicht gestört wird. Bei der Planung der Zeitung lag der Schwerpunkt darauf, das Wissen der Kinder auf möglichst spielerische Weise, mit wenig Schreiben, aber viel Denkanre-

<sup>2</sup> [https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS003/N4IgFgpgghjiBcBtEAVAKgWQKIH0AKWASmgPIAiIAugDQgDOAljBASilgDI4DKAWjgEEyAlFVp0IAYwAuDAPYA7VjRAAzBgBtpEAE50EoANYMFceCAxQADiFoQF0nQwj6kbTLgLFytoyBmg3B-DStiAAblAaAK4urCAATAAM8fUAL40bJw8\\_EliviDGpgiBwaER0bFIIABYWBBi8oQBCWADioW0drTitWM1tPX20GKLDKIPljRpaUA==](https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS003/N4IgFgpgghjiBcBtEAVAKgWQKIH0AKWASmgPIAiIAugDQgDOAljBASilgDI4DKAWjgEEyAlFVp0IAYwAuDAPYA7VjRAAzBgBtpEAE50EoANYMFceCAxQADiFoQF0nQwj6kbTLgLFytoyBmg3B-DStiAAblAaAK4urCAATAAM8fUAL40bJw8_EliviDGpgiBwaER0bFIIABYWBBi8oQBCWADioW0drTitWM1tPX20GKLDKIPljRpaUA==) gesehen am 30.03.2026

gung zu fördern – nicht nur im Bereich der Volkskunde, sondern auch bei der Entwicklung anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Deshalb wurden in vielen Fällen Beobachtungen und Veranschaulichungen eingesetzt. Die Kinder müssen meist nur einzelne Buchstaben oder Zahlen eintragen, damit sie nicht die Lust an den spannenden Inhalten verlieren.

### Die Grundpfeiler der Zeitung: die Frühlingsfeiertage

Die Kinderzeitung stellt die wichtigsten Festtage im Frühling vor und ergänzt diese um den Vorfrühling. Auf sieben der insgesamt zwanzig Seiten werden diese Tage auf besondere Weise behandelt. Auf der ersten Seite (Abbildung 1) wurde mithilfe der Webseite [jigsawmake.com](http://jigsawmake.com) zusammengestellt ein Suchrätsel, das den gesamten Frühlingsfestkalender zusammenfasst und in dem die Schülerinnen und Schüler 15 besondere Tage finden müssen. Es werden auch solche bedeutenden ungarndeutschen Feiertage behandelt, die nicht in allen Regionen Ungarns begangen werden. Dadurch wird der Horizont der Kinder erweitert. Zudem werden die visuelle Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, die Konzentration und die Rechtschreibung der Lernenden gefördert.

#### Abbildung N. 1

*Suchrätsel der Frühlingsfesttage*

*Sitten und Bräuche im (Vor)Frühling*

**Finde die unten angegebenen Wörter im Suchrätsel und markiere sie.**  
Keresd meg az alább megadott szavakat a szókeresőben, és jelöld meg őket.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | H | W | W | L | P | W | O | M | M | T | X | C | R | T |
| S | E | D | A | B | D | B | S | A | W | R | A | V | M | H |
| F | M | E | L | L | J | O | T | R | F | G | G | H | X | E |
| A | A | F | P | A | M | F | E | I | R | P | E | U | E | I |
| S | T | L | U | S | A | U | R | A | O | F | O | T | I | L |
| C | T | O | R | I | R | E | N | L | N | I | R | Z | S | I |
| H | H | R | G | U | K | R | G | I | L | N | G | E | H | G |
| I | I | I | N | S | U | S | X | C | E | G | T | L | E | E |
| N | A | A | I | T | S | T | A | H | I | S | A | S | I | R |
| G | S | N | S | A | T | E | V | T | C | T | G | O | L | U |
| W | T | T | N | G | A | R | R | M | H | E | B | N | I | R |
| N | A | A | A | F | G | M | D | E | N | N | Z | N | G | B |
| Z | G | G | C | K | R | A | Y | S | A | Y | L | T | E | A |
| U | U | M | H | P | C | I | N | S | M | P | B | A | V | N |
| J | O | K | T | R | T | P | N | L | R | E | V | G | D | Y |

FRONLEICHNAM  
GEORGTAG  
HEILIGER URBAN  
HUTZELSONNTAG  
MARIA LICHTMESS

BLASIUSTAG  
EISHEILIGE  
ERSTER MAI  
FASCHING  
FLORANTAG

MARKUSTAG  
MATTHIASTAG  
OSTERN  
PFINGSTEN  
WALPURGNISNACHT

1

Quelle: Márkus (2010)

Die Schülerinnen und Schüler haben auch die Möglichkeit, sich mit einzelnen Themen näher zu befassen. Auf den Seiten 2–3 (Abbildung 2) müssen fünf Beschreibungen den entsprechenden Feiertagen zugeordnet werden. Neben Ostern, über das die Kinder in der Regel am meisten wissen, werden in der aktuellen Ausgabe auch andere Tage wie der Hutzelsonntag, die Walpurgisnacht, die Eisheiligen oder der Markustag behandelt. Bei dieser Aufgabe ist die Selbstdifferenzierung möglich. Die Kinder können sich selbst entscheiden, ob sie die Informationen auf Deutsch oder Ungarisch lesen möchten. Der Konzeption zufolge sollen diejenigen, die die deutsche Sprache besser beherrschen, die Texte auf Deutsch lesen, während die anderen die ungarische Version bevorzugen. Da es jedoch keine ungarische Übersetzung zu den Namen der Feiertage gibt, sollen sie sich nach dem ungarischen Text auch in den deutschen eintiefen. Nur so können sie die passenden Teile sicher finden, beispielsweise Hutzelsonntag, an dem Hutzel (Dörrobst) gegessen wird. Unten erscheinen auch dazugehörige Bilder, die das Lernen visuell unterstützt fördern.

**Abbildung N. 2**  
*Feste im Frühling*

**Feste im Frühling**

Lerne die Frühlingsfeste besser kennen. Finde heraus, welcher Text zu welchem Fest gehört, und verbinde sie.  
Ismerd meg a tavaszi ünnepek részleteit is. Találd ki, melyik ünnephez melyik leírás tartozik és kösd össze őket.

**Ostern**  
Es ist in der Nacht vom 30. April. Menschen feiern mit Feuer und tanzen. Manche verkleiden sich als Hexen.  
April 30-ának estején van. Az emberek tüzzel ünnepeket és táncolnak. Néhányan boszorkányoknak öltöznek.

**Hutzelsonntag**  
Es ist 40 Tage nach Aschermittwoch. An diesem Tag suchen die Kinder bunte Eier. Der Osterhase bringt Schokolade.  
Húsvétoszerda után 40 nappal van. Ezen a napon a gyerekek színes tojásokat keresnek. A húsvéti nyuszi csokoládét hoz.

**Eisheilige**  
Sie heißen Petrus, Servatius und Bonifatius. Ohne Regen an diesen Tagen gibt es gute Ernte.  
Pongrác, Szervác és Bonifác. Ha ezen a három napon nem esik ez eső, jó lesz a termés.

**Walpurgisnacht**  
Es ist am ersten Sonntag Fastenzeit in Baranya. An diesem Tag isst man nur Hutzel (Dörrobst).  
Nagybőjt első vasárnapján van Baranya megyében. Ezen a napon csak aszalt gyümölcsöt esznek.

**Markustag**  
An diesem Tag segnet man das Korn. Markus ist eine wichtige Person in der Bibel, sein Zeichen ist der Löwe.  
Márk napján megáldják a gabonát. Márk egy fontos személy a Bibliában, a jeje az oroszlán.

Quelle: Márkus (2010), dertagles.de

In der Zeitung wurden zwei weitere große Feste vorgestellt, die zum Frühlingsfestzyklus gehören. Eines davon ist Ostern, das auf den Seiten 12–13 (Abbildung 3) vorgestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein zweiseitiges Osterquiz ausfüllen, das auf ihrem bereits vorhandenen Wissen aus dem Elternhaus und der Schule aufbaut. Das Quiz wurde anhand des Buchs von Éva Márkus (2010) erstellt und ist vollständig auf Deutsch verfasst. Als Hilfe erhalten die Kinder eine Wortliste und wurden ihnen bestimmte Osterbräuche anhand von Bildern veranschaulicht. Neben den in ganz Ungarn gepflegten Sitten gibt es einige Bräuche, die auf eine bestimmte Region bezogen sind. Ein Beispiel ist das in Südungarn gesungene Osterlied *Hainz, Hainz, Hoos...* (Márkus, 2010, S. 30), das sowohl in Mundart als auch in Hochdeutsch in der Zeitung vorliegt. Nach Beantwortung der neun Osterfragen müssen die Kinder den Anfangsbuchstaben der richtigen Antwort in die Kästchen am unteren Rand der zweiten Quizseite eintragen. Wenn sie diese zusammenlesen, ergibt sich ein sinnvolles Wort (*Osterhase*). Diese Art von Aufgabe hilft den Kindern, ihre Arbeit selbst zu überprüfen, sie können so lange mit den Antworten herumprobieren, bis sie schließlich das richtige Lösungswort finden. Die Idee ist, dass die Lösung an eine zentrale E-Mail-Adresse gesendet werden kann, und ähnlich wie bei anderen Rätselzeitschriften könnten die Lernenden durch eine Verlosung wertvolle Preise gewinnen.

Ein weiteres sehr wichtiges Fest in den Frühlingsmonaten ist Pfingsten, das auf den Seiten 16–17 beschrieben wird und zunächst völlig losgelöst von der ungarndeutschen Volkskunde erscheinen mag. Die Kinder müssen mathematische Rechenaufgaben lösen (Abbildung 4), darunter Additionen und Subtraktionen mit ein- und zweistelligen Zahlen, Multiplikationen mit einstelligen Faktoren sowie Divisionen mit einstelligen Divisoren. Wichtig ist, dass die Kinder bei dieser Aufgabe nicht zu viel Energie fürs Rechnen aufwenden, sondern auf spielerische Weise und mithilfe einer geheimen Verschlüsselung zur Lösung gelangen. Anschließend ordnen sie den Zahlen die entsprechenden Buchstaben zu, wodurch sich das Lösungswort *Pfingsten* ergibt. Erst danach erhalten sie einen allgemeinen Überblick über das Fest sowie einen kurzen informativen Text (Márkus, 2010) auf Deutsch über einen Pfingstbrauch (Abbildung 5), den *Pfingstlummel* in Haschad/Hasságy. Die Wortliste ist auf dieser Seite beim Verständnis behilflich.

Besonderes Augenmerk wurde auf die Anordnung der Feiertage gelegt, damit sie in einem angemessenen Abstand zueinander stehen. Zunächst wurde Ostern behandelt, da es chronologisch gesehen früher gefeiert wird. Danach kam Pfingsten an die Reihe, damit sich die Kinder die Reihenfolge dieser Feste besser merken können. Dazwischen finden sich Themen, die nicht mit dem Frühling in Verbindung stehen.

Abbildung N. 3

Osterquiz

## Osterquiz

**1. Früher benutzte man am Palmsonntag Palmen bei der Weihe. Was benutzt man heute statt Palmen?**

- **T:** Tannenbaum
- **O:** Weidenzweig
- **M:** Blumenstrauß

**2. Wann beginnt die Karwoche?**

- **G:** am Gründonnerstag
- **K:** am Karsamstag
- **S:** am Palmsonntag

**3. Am Gründonnerstag sagt man: "Die Kirchenglocken fliegen nach Rom." Womit ersetzte man die Kirchenglocken?**

- **N:** mit Trommeln
- **T:** mit Ratschen
- **B:** mit Singen

**4. Wann kommen die Glocken zurück?**

- **E:** am Karsamstag
- **O:** am Ostersonntag
- **I:** am Ostermontag

**5. Was bringen die Menschen am ersten Ostertag zur Weihe in die Kirche?**

- **R:** Speisen
- **G:** Geld
- **B:** Blumen

**6. Was ist ein typisches Osteressen?**

- **Z:** Schinken und Wurst
- **H:** Schinken und Eier
- **W:** Eier und Kuchen

**7. Womit färbten die Ungarndeutschen die Eier?**

- **A:** mit buntem Krepppapier, die Brühe gekochter Zwiebelschalen oder Baumrinde
- **U:** mit Kaffee oder Schokolade
- **F:** mit Wasserfarbe

**8. Wem singen die Kinder in Südugarn dieses Lied?**

- **M:** Ihren Eltern
- **S:** dem Osterhasen
- **F:** den Jungen

**9. Welches Ostereierspiel siehst du auf dem Bild?**

- **A:** Ratschen
- **E:** Eierpicken
- **T:** Eierrollen

**Wortliste**

benutzen - használ  
Tannenbaum - fenyőfa  
Weidenzweig - barkaág  
Blumenstrauß - virágcsokor  
Karsamstag - Nagyszombat  
Gründonnerstag - Nagycsütörtök  
Palmsonntag - virágvasárnap  
ersetzen - helyettesít  
Trommel - dob  
Ratsche - kereplő  
Speise - étel  
S Geld - pénz  
Wurst - kolbász  
Kuchen - sütemény  
Brühe - lé  
Zwiebelschale - hagymahéj  
Rinde - kéreg  
s Ratschen - kerepelés  
s Eierpicken - tojásocskintás  
s Eierrollen - tojásgúrtás

**Himisch** (Himesháza)

**Hainz, Hainz, Hoos, lech mir e Ai, e grines, e rodes, e ploes...!**

**"Heinz, Heinz, Has, leg mir ein Ei, ein grünes, ein rotes, ein blaues..."**

**Schreibe die Buchstaben der richtigen Antworten in die kleinen Kästchen, und bekommst das Lösungswort!**

Ird be a helyes válaszok betűjeleit a kis négyzetekbe, és megkapod a megoldást!

**Schick uns das Lösungswort an unsere E-Mail-Adresse bis den 31. Mai 2026, um weitere wertvolle Preise zu gewinnen!**

Küldd el nekünk a megoldást az e-mail címünkre legkésőbb 2026. május 31-ig, és nyerd további értékes nyereményeket!

Quelle: Márkus (2013), www.wiambrecht.de

Abbildung N. 4, 5

Rechenaufgabe; Pfingstbrauch: der Pfingstlümmel

## 1, 2, 3. Zähle mit!

**Rechne die Aufgaben. Schreibe die Buchstaben zu den Zahlen in die Kästchen. Dann findest du die Lösung!**

Végezd el a műveleteket, és írd a számokhoz tartozó betűjeleket a kis négyzetekbe, hogy megtudás, minek a jelképe az alábbi képek!

|    |   |    |   |   |    |   |   |   |   |
|----|---|----|---|---|----|---|---|---|---|
| 13 | + | 13 | = | A | 27 | : | 3 | = | L |
| 7  | x | 8  | = | F | 5  | x | 7 | = | Z |
| 4  | + | 7  | = | K | 22 | + | 9 | = | I |
| 21 | - | 9  | = | E | 42 | - | 8 | = | G |
| 42 | : | 6  | = | N | 5  | x | 5 | = | S |
| 3  | + | 8  | = | U | 54 | : | 9 | = | W |
| 63 | - | 13 | = | R | 23 | - | 5 | = | O |
| 9  | + | 6  | = | T | 32 | : | 8 | = | P |

**Lösung**

Megoldás

4   56   31   7   34   25   15   12   7

**Wann feiern wir diesen Tag und wie? Lies weiter und erfahre mehr!**

Mikor ünnepejük ezt a napot, és hogyan? Olvasd tovább, hogy rennyi több érdekességet megtudj!

16

**Die Symbole des Tages**





**Was symbolisieren sie? Ordne zu!**

die Erneuerung der Natur  
die befleckte Jungfrau  
den heiligen Geist

**Wann feiern wir sie?**

**50 Tage** nach Ostern

**Er ist ein Langschläfer.** Man legte Brennesselkranz um seinen Kopf oder bespritzte ihn mit Wasser.

**Wortliste**

e Pfingsten - pünkösd  
s Symbol - jelkép, szimbólum  
symbolisieren - jelképez  
e Erneuerung - újjáéledés  
r heilige Geist - Szentlélek  
r Langschläfer - hétralvó  
r Brennesselkranz - csalánkoszorú  
e befleckte Jungfrau - Szeplőtelen Szűz (Szűz Mária)  
bespritzten - locsolol

r Umzug - felvonulás  
reiten - lovagol  
r Bursche - legény  
geschnückt - díszes  
e Musikkapelle - zenekar  
r Wagen - szekér  
r Korb - kosár  
e Natur - természet  
sich stecken - elbújni  
erraten - kitalálni

**Er ist ein Umzug durch das Dorf mit reitenden Burschen auf geschmückten Pferden, mit Pfingstburschen, mit einer Musikkapelle und am Ende kommt auf einem Wagen einen Pfingstkorb mit einer Katze. Er kann 3-5 Meter hoch sein. Unter dem Korb steckte sich einen Burschen. Die Mädchen sollten erraten, wer er ist.**

**in Hirschaid/Hárágy**

Quelle: www.zentrum.hu, Márkus (2013), Facebook Seite der USZ

## Ungarndeutsche materielle Kultur in der Zeitung

Karsainé Gasser und Márkus (2024) unterteilen die Volkskunde in ihrer Studie in materielle und immaterielle Kultur. Daher werden die Themen, die nicht zu den Frühlingsfesten gehören, nach dieser Einteilung behandelt. Auf der Seite 4 befindet sich eine auflockernde Sudoku-Aufgabe<sup>3</sup> (Abbildung 6), die das mathematische Denken fördert. Anschließend folgt eine thematisch angepasste Variante auf der Seite 5, bei der anstelle von Zahlen Symbole alter Berufe verwendet werden (Abbildung 7), die nach dem gleichen Prinzip zuzuordnen sind. Im zweiten Teil der Aufgabe erhalten die Kinder kurze Beschreibungen zu diesen Berufen und müssen dann herausfinden, welches Symbol zu welcher Arbeit gehört. Da die Beschreibungen dieser Tätigkeiten aus möglichst einfachen Sätzen bestehen, wurde den Kindern keine ungarische Wortliste als Hilfestellung zur Verfügung gestellt. In dieser Quartalsausgabe wurden der Hutmacher, der Kerzengießer, der Klumpenmacher und der Töpfer vorgestellt.

### Abbildung N. 6, 7

*Sudoku-Aufgabe; Thematische Sudoku mit alten Berufen*

### LOGIK-ECKE: SUDOKU

Füllt das Sudoku so aus, dass in jeder Reihe, jeder Spalte und jedem 2x2-Quadrat jede Zahl von 1 bis 4 genau einmal vorkommt.

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   |  | 4 |
| 4 |   |  | 3 |
|   | 4 |  | 3 |
|   | 1 |  |   |

Töltsd ki a Sudoku-t úgy, hogy minden sorban, minden oszlopban és minden 2x2-es négyzetben egyszer szerepeljenek a számok 1-től 4-ig.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 2 | 6 | 5 | 1 |
|   |   | 1 | 2 |
| 4 |   |   | 6 |
|   | 3 |   | 4 |
| 1 |   | 4 |   |
| 3 | 4 | 2 | 6 |





Füllt das Sudoku so aus, dass in jeder Reihe, jeder Spalte und jedem 2x3-Rechteck jede Zahl von 1 bis 6 genau einmal vorkommt.

Töltsd ki a Sudoku-t úgy, hogy minden sorban, minden oszlopban és minden 2x3-as téglalapban egyszer szerepeljenek a számok 1-től 6-ig.

### ALTE BERUFE

Kannst du das Sudoku auch so lösen? Ergänze die fehlenden Zeichnungen!

Igy is meg tudod oldani a Sudoku-t? Egészítsd ki a hiányzó rajzokat!

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |    |
|  |  |  |     |
|  |  |  |    |
|  |  |  |  |

In dem Sudoku sind Gegenstände von alten Berufen. Lies die Texte über die Berufe und zeichne in die Kästchen (unten) die richtige Gegenstände.

A Sudokuban régi mesterségekhez tartozó tárgyak vannak. Olvasd el a mesterségeköl szülő szövegeket, és rajzolj a megfelelő tárgyakat az aló négyzetekbe.

| HUTMACHER                         | KERZENGIEßER                  | KLUMPENMACHER                        | TÖPFER                                 |
|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| Er macht Hüte.                    | Er macht Kerzen aus Wachs.    | Er macht Holzschuhe.                 | Er macht Teller, Tassen und Schüsseln. |
| Er arbeitet mit Stoff oder Filz.  | Er gießt das Wachs in Formen. | Er arbeitet mit Holz und Werkzeugen. | Er arbeitet mit Ton.                   |
| Viele Menschen tragen seine Hüte. | Die Kerzen geben Licht.       | Die Schuhe sind stark und bequem.    | Die Sachen werden im Ofen hart.        |

Quelle: Márkus (2019)

<sup>3</sup> <https://www.sudokuweb.org/sudoku-6x6/> und <https://www.sudokuweb.org/sudoku-4x4/>

Das nächste große Thema in der Zeitung waren die ungarndeutschen Ortsnamen auf Seite 14 (Abbildung 8). Die Verfasserin dieses Artikels hatte vor, dieses Thema mithilfe eines Fadenrätsels<sup>4</sup> zu behandeln. Die Kinder sollten die ungarischen Ortsnamen den deutschen zuordnen<sup>5</sup>. Außerdem ist ein Bild beigefügt<sup>6</sup>, das den ungarischen und den deutschen Ortsnamen von Leinwar/Leányvár zeigt, wenn man die Ortsgrenze überquert. Das ist besonders wichtig, da die Kinder heutzutage viel unterwegs sind, sei es mit dem Auto, dem Bus oder dem Zug. Oft begegnen sie solchen Schildern, aber nicht nur mit deutschen Bezeichnungen, sondern auch in vielen anderen in Ungarn vorkommenden Minderheitensprachen, wie Slowakisch in Nordungarn, Serbisch in Südungarn u.a. Um es mit einem etwas anderen Vergleich zu sagen: Es wird für sie so sein, als würde die Familie ein neues oder gebrauchtes Auto kaufen, und während sie damit unterwegs ist, fällt ihr auf, wie viele genau gleiche Autos wie ihres auf den Straßen fahren, obwohl sie das vor dem Kauf gar nicht bemerkt hatte. Es besteht Vertrauen darin, dass auch dieses Bild über die Ortsnamen von Leinwar dazu beiträgt, dass die Kinder entsprechende Elemente in ihrer Umgebung wahrnehmen und Schlussfolgerungen ziehen können: Da es auf Deutsch geschrieben ist, muss es sich sicher um eine deutsche Minderheitensiedlung handeln.

Die Aufgabe *Finde die 5 Unterschiede* auf der Seite 15 (Abbildung 9), *die mithilfe von Paint und Co-Pilot erstellt wurde*, zeigt einen winzigen Ausschnitt aus dem Themenbereich Ungarndeutsches Haus und Hof<sup>7</sup>. Da die Darstellung der Gebäude, Räume und Einrichtungsgegenstände für das Verständnis des Themas von entscheidender Bedeutung ist, wurde für dieses Suchspiel entschieden. Hierbei muss das Kind das Bild über einen längeren Zeitraum hinweg beobachten und merkt eigentlich nicht, welche Informationen sich während des Spiels in Wissen verwandeln. Beispielsweise das Kinderbett, das Schaukelpferd, die Bilder, die kirchlichen Gegenstände an verschiedenen Stellen im Zimmer, die grundlegende Raumaufteilung usw. Außerdem ist es vermerkt, wo das Bild aufgenommen wurde. Damit haben diejenigen, die sich motiviert fühlen, die Möglichkeit, mit ihrer Familie dorthin zu fahren und persönlich festzustellen, welches der beiden Bilder das Original ist.

---

<sup>4</sup> <https://www.kigo-tipps.de/html/fadrat.htm> Nr.3. gesehen am 27.03.2026

<sup>5</sup> [https://www.ungarndeutsche.de/wp/wp-content/uploads/2018/03/Ortsnamen\\_ungarndeutsche.pdf](https://www.ungarndeutsche.de/wp/wp-content/uploads/2018/03/Ortsnamen_ungarndeutsche.pdf) gesehen am 27.03.2026

<sup>6</sup> [maps.google.com](https://maps.google.com) Leinwar/Leányvár

<sup>7</sup> <https://www.zentrum.hu/de/2021/02/das-marton-haus-in-moor/#gallery-3> gesehen am 27.03.2026




dass sich die Kinder allgemein mit der deutschen Volkskunde beschäftigen – wie sie es in der vorherigen Aufgabe durch den Vergleich der beiden Epochen und das Lösen des Kreuzworträtsels getan haben –, bereits dazu beiträgt, ihr Wissen zu erweitern. Die Darstellung der regional unterschiedlichen ungarndeutschen Kulturen ist hingegen keineswegs ein Nachteil bei der Gestaltung der Zeitung, sondern bietet vielmehr die Möglichkeit, ein Thema umfassender zu behandeln. Beispiele für Bräuche aus westlichen und östlichen, bzw. nördlichen und südlichen Regionen können angeführt und diese miteinander verglichen werden. Auch wenn die Inhalte nicht immer unmittelbar auf den eigenen Wohnort der Kinder bezogen sind, lernen sie dennoch dabei, und es reicht schon, wenn ihnen hier und da ein Informationshäppchen im Gedächtnis bleibt. Diese einzelnen Wissenselemente fügen sich langfristig zu einem großen Ganzen zusammen und vermitteln den Schülerinnen und Schülern ein umfassenderes Bild von der deutschen Minderheitenkultur in ganz Ungarn.

Ein Beispiel für ein solches Wissenselement ist der Artikel Blaufärberei in Bohl (Abbildung 12), der die Arbeit der dortigen Werkstatt vorstellt. Auch dazu gibt es einen zweisprachigen Text. Je tiefer man in die Informationen eintaucht, sei es über den ungarischen oder den deutschen Kanal, desto länger bleibt dieses Wissen im Gedächtnis. In der nächsten Ausgabe dieser Zeitung kann darauf aufgebaut werden, indem der Anteil ungarischer Erläuterungen verringert und der Anteil spielerischer Aufgaben in deutscher Sprache gleichzeitig erhöht wird.

### Abbildung N. 10, 11

*Alte und heutige Trachten; Kreuzworträtsel mit ungarndeutschen Kleidungsstücken*

## Volkstracht



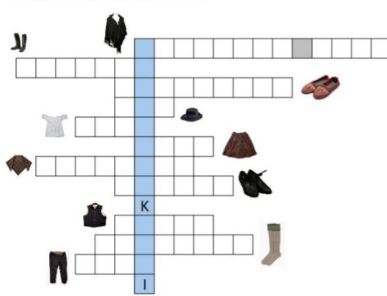
Manapság a népi viselettel nem túl gyakran lehet már találkozni. Egy-egy faluban még néha látunk népi viseletbe öltözött idősebb nénit, vagy táncfesztiválokon eredeti viseletben lévő urakat, hölgyeket. De képzeld, régen mindenki népi viseletben járt. Aazonban ezek régiónként (területenként) eltértek egymástól akár színben, akár fazonban. Még régen még a nők maguknak és családjuknak varrták a ruhákat, és mindenkinek hétköznapi és ünnepi öltözéke volt csekély számban, addig ma már mindentől vásárol: akár használt ruhából, akár Fast Fashion (pl. H&M) üzletekben, és hatalmas ruhátárunk van a régi időkéhoz képest.

Heutzutage begegnet man der Tracht nicht mehr so oft. In manchen Dörfern sieht man manchmal noch eine ältere Frau in Tracht oder bei Tanzfesten Männer und Frauen in traditioneller Kleidung. Aber stell dir vor: Früher trugen alle Tracht. Diese war jedoch je nach Region unterschiedlich, sowohl in den Farben als auch im Schnitt. Früher nähten die Frauen die Kleidung noch selbst für sich und ihre Familie, und jeder hatte nur wenige Alltags- und Festkleider. Heute hingegen kauft jeder Kleidung. Man kann sie im Second-Hand-Laden oder im Fast-Fashion-Geschäft (z. B. H&M) kaufen. Heute haben wir viel mehr Kleider als früher.

**Zeichne dich selbst in deiner Alltagskleidung!**  
Rajzolj le magad a hétköznapi öltözködésben!


Quelle: Márkus, 2010  
www.marus.hu

**Schreibe die Namen der Kleidungsstücke. Dann findest du das Lösungswort.**  
Írd le a ruhadarabok nevéit, hogy megjussz a szöveg szót!



**WORTLISTE**

|                      |                       |                                 |
|----------------------|-----------------------|---------------------------------|
| r Hut - kalap        | s Hemd - ing          | s Berliner Tuch - berlini kendő |
| r Panscher - pacsker | s Kaputt - felkendő   | r Stielei - szirma              |
| e Hose - nadrág      | e Strümpfe - harisnya | e Weste - mellény               |
| s Rock - szoknya     | s Schuh - cipő        |                                 |

Gehe zur nächsten Seite, um zu sehen, wie man es macht.

Lapozz a következő oldalra, hogy meg tudod, hogyan készült!

Quelle: pe.hu/museum-digital.org, hu.museum-digital.org, hu.museum-digital.org, www.ortlang.hu, https://www.karjagoz.com/ortlang-dokumentumok/

## Abbildung N. 12

## Blaufärberei in Bohl/Bóly

## Blaufärberei in Bohl

**Den Stoff sauber machen**  
Der weiße Stoff wird zuerst in heißem Wasser gewaschen, damit er richtig sauber ist.

**Stärke auftragen**  
Der Stoff bekommt Stärke, damit die Fasern stärker werden und die Farbe besser hält.

**Spannen und Glätten**  
Der Stoff wird auf Holzrollen gespannt, damit er glatt und faltenfrei ist.

**Muster aufdrucken**  
Mit Holzformen oder Stempeln wird das Muster auf den Stoff gedrückt. Dort kommt später keine Farbe hin.

**Farbad vorbereiten**  
Ein besonderes „blaues Bad“ aus Indigo und anderen Zutaten wird hergestellt, in das der Stoff getaucht wird.

**Färben**  
Der Stoff wird ins blaue Bad getaucht. Zuerst sieht er gelb oder grün aus, aber an der Luft wird er blau. Das wiederholt man mehrere Male, bis die Farbe kräftig ist.

**Muster sichtbar machen**  
Nach dem Färben wird die Paste auf den Mustern weggewaschen, sodass die Muster weiß bleiben und der Rest blau ist.

**Trocknen und Glätten**  
Der fertige Stoff wird wieder gespannt und getrocknet, damit er glatt ist und bereit zum Benutzen.



**A vászonn tisztítása**  
A fehér vásznat először forró vízben és szappanszerű anyagban kimossák, hogy tiszta legyen.

**Keményítőzés**  
A vászorra keményítőt tesznek, hogy a szálak erősebbek legyenek, és jobban megtartsák a festéket.

**Kifeszítés és kisimítás**  
A vásznat nagy fa hengereken kinyújtják, hogy ne legyen ráncos, szép sima legyen.

**Mintázás**  
Fatáblákkal vagy formákkal a vászorra nyomják a mintát. Ahol a minta van, oda a festék majd nem fog befolyjni.

**Festőlé elkészítése**  
Készítenek egy különleges „kék lé“-t indigóból és más anyagokból, amiben majd a vásznat megmártják.

**Festés**  
A vásznat belemértik a kék lébe. Először sárga vagy zöld lesz, de levegőn kék színűre változik. Ezt többször megismétlik, hogy szép erős legyen a kék szín.

**Minták előhívása**  
A festés után kimossák a pasztát a minták helyén, így fehér marad a minta, a többi kék.

**Szárítás és simítás**  
A kész anyagot kifeszítik és megszárazítják, hogy sima legyen és készen álljon a használatra.

**10**

Quelle: bolyipartestulet.hu, sulinet.hu

## Die geistige Kultur in der Zeitung

Da die Lernenden im Unterricht meist keinen Schriftsteller, keine Schriftstellerin oder Künstlerinnen und Künstler deutscher Herkunft persönlich kennenlernen, wird ihnen in jeder vierteljährlichen Ausgabe eine berühmte Persönlichkeit auf spielerische Weise vorgestellt. In der Frühjahrsausgabe können sie auf der Seite 7 ein spielerisches Kreuzworträtsel über das Leben der Schriftstellerin Christina Arnold lösen (Abbildung 13), das mit dem Excel-Programm erstellt wurde. Dabei erfahren sie, wie die auf dem Bild dargestellte Schriftstellerin heißt. Außerdem ist eines ihrer berühmtesten Werke *Wolki und ihre Freunde* als Bild eingefügt, mit dem sich Interessierte vertieft auseinandersetzen können. In der nächsten Ausgabe soll eine von ihr verfasste Geschichte detailliert vorgestellt werden.

**Abbildung N. 13***Kreuzwörterrätsel über das Leben von Christina Arnold*

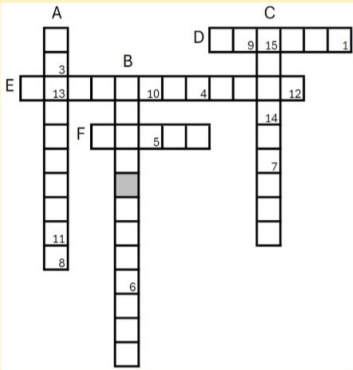


## In der Märchenwelt

Sie ist eine der berühmtesten ungarndeutschen Autorinnen. Ihre Werke sind sehr populär. Aber weißt du, wie sie heißt?

Ő az egyik leghíresebb magyarországi német író. Művei nagyon népszerűek. De vajon tudod, hogy hívják?

**Schreibe die angegebenen Wörter zu der richtigen Frage und du findest heraus, wer sie ist!**  
Írd be a megadott szavak közül a helyeseket a kérdésekre, és rájössz, hogy hívják a hölgyet!



A.) Mit wem hat sie zusammengelebt?

B.) Für welche Zeitung schreibt sie?

C.) Wie viele Kinder hat sie?


D.) Wie heißt ihr Wohnort?

E.) Was ist sie von Beruf?

F.) Was macht sie in ihrer Freizeit?

**Lösungswörter:**  
MUSIK / GROBELTERN / NADASCH / JOURNALISTIN / NEUE ZEITUNG / DRILLINGE

|    |    |    |    |    |    |   |   |   |
|----|----|----|----|----|----|---|---|---|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |   |   |   |



Ihr berühmtestes Werk

Quelle: vudak.hu, zentrum.hu

7

Das Thema Heilmethoden (Márkus, 2010) wird in der Zeitung auf der Seite 18 nur oberflächlich behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Heilung mit tierischen Mitteln. In einem Suchrätsel, das mithilfe von suchsel.net erstellt wurde, sollen die Kinder herausfinden, welche Tiere oder deren Produkte Heilkräfte besitzen (Abbildung 14). Aus den Interviews ging hervor, dass die Mundart in Werischwar in den Unterrichtsstunden häufig vorkommt. Die Kinder müssen zu den verschiedenen Themen einige wichtigen Wörter und Sprüche in Mundart erlernen. Demgegenüber spielt diese Sprachvarietät in Großturwall überhaupt keine Rolle. Die Lehrerin begründete dies damit, dass ihre Eltern bereits keine Mundart mehr mit ihr gesprochen hätten und sie sie daher selbst nicht authentisch vermitteln könne. Ich persönlich bin jedoch fest davon überzeugt, dass sie einen festen Bestandteil der Bildung darstellen sollte, da diese Sprache eigentlich die Grundsäule der deutschen Minderheit ist (vgl. Erb et al 2010, S. 8). Auch ich als angehende deutsche Nationalitätenlehrkraft ohne aktive Mundartkenntnisse halte es für notwen-

dig, den Kindern Beispiele zu geben, damit sie auch in dieser Varietät ein oder zwei Reime, Abzählreime oder Lieder kennenlernen (Klein & Márkus, 2024). Deshalb wurde die Zeitung mit einem aus Bawaz/Babarc stammenden Reim *Lieschen, Füßchen, tapp tapp tapp! / lisje, fisje, tap tap tap! ...* auf der Seite 19 bereichert (Márkus, 2007, S. 13–14). Dabei sind standarddeutsche und deutsche Mundart-Sätze gemischt dargestellt und die Schülerinnen und Schüler sollen die jeweils zusammengehörigen Paare zuordnen (Abbildung 15). Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, dass die hier lebenden bzw. ehemals hier lebenden Ungarndeutschen zwar nicht Hochdeutsch sprachen/sprechen, dennoch kann man zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachvarietäten Umgangssprache und Mundart erkennen.


### Abbildung N. 14, 15

*Suchrätsel im Thema Heilmethoden mit tiereischen Mitteln; Mundartreim aus Bawaz/Babarc*


## Heilmethoden

**Stell dir vor, früher hat man gegen Krankheiten oft tierische Mittel verwendet. Finde die Wörter im Suchrad.**  
Képzeld el, régien a betegségek ellen gyakran állati eredetű szereket használtak. Keress meg a szavakat a szökecskiben!


|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | I | T | O | Q | U | A | R | E | S | S | C | H | A | R | F |
| Z | R | H | R | I | R | N | O | R | A | V | J | Z | C | N |   |
| A | U | S | W | U | R | F | D | E | R | K | U | H | T | L |   |
| M | D | F | L | E | I | S | C | H | B | R | Ü | H | E | E |   |
| I | I | S | P | I | N | N | E | N | G | E | W | E | B | E |   |
| L | S | S | O | F | G | W | S | E | I | W | E | I | B |   |   |
| C | P | G | A | N | S | A | U | C | W | Q | V | K | F | W |   |
| H | E | I | O | D | R | O | U | R | T | J | S | L | J | I |   |
| S | C | H | W | E | I | N | E | S | C | H | M | A | L | Z |   |
| Z | K | P | V | I | V | C | J | B | X | I | S | B | B | N |   |



**GANZ**  
EWEIF  
SPINNENGEWEBE  
QUARK  
MILCH



**SCHWENESCHMALZ**  
SPECK  
AUSWURF DER KUH  
SCHAF  
FLEISCHBRÜHE



Quelle: Márkus (2010)

## Sprichst du Mundart?

Es gibt viele Gemeinden in Ungarn, wo man noch den Mundart (ungarndeutsche Sprache) spricht. In verschiedenen Regionen verwendet man unterschiedliche Dialekte.

Magyarországon sok olyan település van, ahol még beszélik a (magyar)német nyelvű (a német nemzetiségi nyelvét). Különböző régiókban különböző dialektusokat használnak.

**Verbinde die Mundart-Sätze mit den richtigen deutschen Sätzen. So findest du, aus welchem Ort der Spruch kommt.**  
Kösd össze a Mundart mondatokat a német megfelelőjével, hogy megtudás, melyik településről származik ez a mondatok.

1. Lieschen, Füßchen, tapp tapp tapp!

2. Händchen, Händchen, patsch patsch patsch!

3. Du, du, du, kriegst es schon,

4. dreh dich rum und tanz dazu!

5. Du, du, du, schlimmer Bu,

6. läßt den Mädchen gar kein' Ruh!

Z) tu, tu, tu, schlimmer pu,

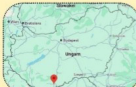
B) lisje, fisje, tap tap tapp!

W) tu, tu, tu, kriegst re schon,

A) hentje, hentje, patsch patsch patsch!

!jest te mderja koa ka: ru!

A) tre tIX rem un tants tants!



1

2

3

4

5

6

Quelle: Márkus (2007), map.geogje.com

## Losgelöst von der Volkskunde – eine Art Erfrischung

Obwohl die Zeitung hauptsächlich den im Unterricht verwendeten Arbeitsblättern entspricht, wurde es versucht, auch kreative und innovative Ideen einzubauen, die sich auf verschiedene Aktivitäten beziehen. Deshalb wurde auf Seite 6 ein Rezept für ein ungarndeutsches Gericht aufgenommen, das die Kinder mit Hilfe ihrer Eltern zubereiten können. Da es wichtig ist, dass auch die Eltern das Rezept verstehen, wenn sie den Kindern beim Backen helfen, gibt es zusätzlich eine kurze Liste mit Schlüsselbegriffen, die ein effizienteres Arbeiten ermöglicht. Die Wuchtel/Bukta ist zwar nicht das tra-

ditionellste ungarndeutsche Gericht, jedoch wurde in der ersten Ausgabe bewusst eine Speise aufgenommen, die den meisten Kindern schmeckt und dessen Zubereitung nicht allzu kompliziert ist. Unten auf der Seite wurde ein Kamerasymbol als aufmerksamkeitsförderndes Element eingefügt, das die Schülerinnen und Schüler dazu anregen soll, bei Interesse per E-Mail mitzuteilen, was sie gebacken haben. Einerseits könnte es sie mit Stolz erfüllen, wenn sie eine anerkennende Rückmeldung zu ihrem Gebäck erhielten, andererseits wäre es ein perfektes Zeichen dafür, dass die Zeitung tatsächlich aktiv genutzt und gelesen wird. Ähnlich wie das Rezept zuvor dienen auch die Witze auf Seite 11 dazu, sich ein wenig vom Lesen der Fachtexte zu lösen beziehungsweise sich zu erfrischen.

### Abbildung N. 16, 17

*Eine Art Erfrischung–Buchtel Rezept; Eine Art Erfrischung–Witze*

## BACK MIT UNS!

**Hast du ein bisschen Freizeit? Bereite diese Leckerei nach unserem Rezept zu! Du wirst es garantiert nicht bereuen!**  
Van egy kis szabadidőd? Készítsd el a receptünk alapján ezt a finomságot! Garantáltan nem fogod megbaránni!

**BUCHTEL**

| Zutaten   | Zubereitung  |
|---|--|
| <p><i>Hozzávalók</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 600 g feines Mehl</li> <li>• 80 g geschmolzene Margarine</li> <li>• 80 g Puderzucker</li> <li>• 30 g frische Hefe</li> <li>• 3,5 dl lauwarme Milch</li> <li>• 1 Ei</li> <li>• 1 Prise Salz</li> </ul> <p>Füllung:<br/>backfeste Marmelade</p> <p>+ 1 Ei zum Bestreichen</p> | <p><i>Elkészítés</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Löse die Hefe in warmer Milch mit Zucker auf.</li> <li>2. Mische sie mit den anderen Zutaten und mache einen Teig.</li> <li>3. Lass den Teig an einem warmen Ort 30 Minuten gehen.</li> <li>4. Der Teig wird größer.</li> <li>5. Rolle den Teig aus und schneide Quadrate.</li> <li>6. Gib Marmelade darauf und rolle sie zu.</li> <li>7. Lege sie in eine Form und lass sie noch 20 Minuten gehen.</li> <li>8. Bestriche sie mit Ei.</li> <li>9. Backe sie bei 180 Grad 25 Minuten.</li> <li>10. Mit Puderzucker essen.</li> </ol> |

**Wusstest du?**

Die Buchtel ist ein ungarndeutsches Gebäck.



**Wortliste:**  
r Teig - tészta  
e Hefe - élesztő  
lauwarm - langyos  
s Bestreichen - kenés  
lösen - feloldani  
mischen - keverni  
rollen - nyújtani  
zurollen - feltekerni  
s Quadrat - négyzet  
backen - sütni

**Schick uns ein Foto über deine Buchtel an [undekesz@gmail.com](mailto:undekesz@gmail.com)**  
Küldj egy fotót az ékszuks! süksu!d! az [undekesz@gmail.com](mailto:undekesz@gmail.com)-ra!

Quelle: Ungarndeutsche.hu

## LACH MIT!

HA HA HA

**Warum geht eine Glühbirne zum Arzt? Sie hat Lampenfieber!**

**Wo können Pilze Fußball spielen? Natürlich in der Champignons League.**

**Fritzchen erklärt seiner Oma das Internet. Er sagt: "Öffne mal ein Fenster." Sie steht auf und öffnet das Fenster.**

**Was ist immer für Pilze da wenn du bist? Der Boden.**

**Was kommt aus einer Kaffeemaschine? Kaputzchino!**

**Wortliste:** e Glühbirne - villanykörte / s Lampenfieber - lámpaláz / r Pilz - gomba / erklären - magyaráz / für dich da sein - ott van nekéd / kaputt - elromlott

Quelle: [www.internet.dbc.de](http://www.internet.dbc.de)

## Programmorschläge für Kinder und ihre Familien

Am Ende der Zeitung auf Seite 20 wurden verschiedene Frühlings- und Sommerprogramme aufgeführt (Abbildung 18). Die Kinder können nach Belieben aus den Programmen wählen, die von den ungarndeutschen Organisationen und Vereinen angeboten werden. In dieser Ausgabe wurde besondere Aufmerksamkeit den VUK-Sommerncamps<sup>8</sup>, den Vorstellungen

der Deutschen Bühne für Kinder<sup>9</sup>, wie „Dornröschen“, sowie den deutschen Lehrpfaden in Ungarn<sup>10</sup> gewidmet.

### Abbildung N. 18

#### Programmorschläge

**Programmvorschläge**

**"Heilkräfte der Natur" Camp**  
Termin: 29. Juni – 3. Juli 2026  
Mo-Fr 8.00-16.30  
Ort: Fünfkirchen (Pécs)  
Alter: 7-9 Jahre

**"Farben, Stoffe, Materialien" Sommersprachcamp**  
Termin: 2-8. August 2026  
So Nachmittag – Sa Vormittag  
Ort: Városlőd  
Alter: 7-14 Jahre

**Ungarndeutsches Lebensgefühl Camp**  
Termin: 12-18. Juli 2026  
So Nachm. – Sa Vormittag  
Ort: Tarján  
Alter: 9-14 Jahre

Erfahre mehr darüber auf der Webseite: [vukinder.hu/camps](http://vukinder.hu/camps)

**Theaterzauber**

**Die drei kleinen Schweinchen**  
Termin: April 2026  
Ort: landesweit

**Dornröschen**  
Termin: April 2026  
Ort: Sechsard

**Der Löwe und der Hase**  
Termin: April 2026  
Ort: landesweit

**Familienprogramm! Lehrpfad entdecken!**  
Möchtest du gerne etwas Zeit mit deiner Familie im Freien verbringen? Wähle einen interessanten Lehrpfad auf der Webseite [lehrpfad.hu](http://lehrpfad.hu) aus und entdecke ihn gemeinsam!

Quelle: [vukinder.hu](http://vukinder.hu), [dbu.hu](http://dbu.hu), [lehrpfad.hu](http://lehrpfad.hu)

20

### Zusammenfassung und Zukunftspläne

Mit der Gestaltung der Zeitung sollen die Kinder Lust am Lernen der Volkskunde bekommen und ihr Wissen auch außerhalb des schulischen Rahmens vertiefen können. Die Zeitung wurde so aufgebaut, dass zwar zwischen einzelnen Seiten nur ein minimaler Zusammenhang besteht, das Ausfüllen je-

<sup>9</sup> <https://www.dbu.hu/spielplan> gesehen am 14.04.2026

<sup>10</sup> <https://lehrpfad.hu/> gesehen am 14.04.2026

doch jederzeit unterbrochen und an einem neuen Punkt fortgesetzt werden kann, ohne den Fortschritt zu unterbrechen. Sind beim Ausfüllen allerdings keine Lehrkräfte anwesend, ist es somit oft der Selbstkontrolle des Kindes überlassen mögliche Fehler zu korrigieren. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die nächste Ausgabe eine zusätzliche Seite enthält, auf der die Lösungen der Aufgaben aus der vorherigen Ausgabe detailliert aufgeführt sind.

In der Studie wurde eine von der Verfasserin zusammengestellte ungarndeutsche Kinderzeitschrift für Lernende der Unterstufe vorgestellt. Die Zeitung dient dem Zweck, den wöchentlichen Volkskundeunterricht der deutschen Minderheitenschulen durch spielerische, kreative Aufgaben zu verschiedenen Minderheitenthemen zu ergänzen. Diese können zu Hause selbstständig bearbeitet und erlernt werden. Die Ausgabe betrachtet die regional unterschiedlichen Traditionen nicht als Nachteil, sondern als Vorteil. Das Ziel besteht darin, dass die Kinder nicht nur die Kultur der deutschen Minderheit in ihrer eigenen Gemeinde näher kennenlernen, sondern auch einen Einblick in die Kultur anderer Regionen erhalten. Sie sollen den Mut haben, die Welt um sich herum zu entdecken – sei es physisch oder durch die Zeitung.

### Literatur

- Balázs, G. (2007). *Szövegantropológia. Szövegek többirányú megközelítése*. Szombathely Berzsenyi Dániel Főiskola – Inter Kultúra- Nyelv- és Médiakutató Központ.
- Balogh, S. (1996). Die Verschleppung und Vertreibung der Ungarndeutschen aus ihrer gewählten Heimat. In Zielbauer, Gy. (Hg.). *Beitrag der Ungarndeutschen zum Aufbau der gemeinsamen Heimat. Wissenschaftliche Tagung anlässlich des 50. Jahrestages der Vertreibung*. (pp. 229–258). Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Erb, M., Hock-Englender, I., Heltai-Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knab, E., Jäger-Manz, M., Manz, A., Müller, M., Paul, R., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens*. [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Wurzeln\\_und\\_Flugel.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Wurzeln_und_Flugel.pdf) gesehen am 24.04.2026
- Föglein, G. (1996). Die Aussiedlung der Ungarndeutschen im Spiegel der Presse. In Zielbauer, Gy. (Hg.). *Beitrag der Ungarndeutschen zum Aufbau der gemeinsamen Heimat. Wissenschaftliche Tagung anlässlich des 50. Jahrestages der Vertreibung*. (pp. 141-157). Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Karsainé Gasser, M. & Márkus, É. (2024). A német nemzetiségi néphagyományok átörökítése gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 22–55. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.22.55>
- Klein, Á., & Márkus, É. (2024). Mondókák és dalok a nyelvelsajátításban. *Magyar Nyelvőr*, 3(4), 480–496. <http://doi.org/10.38143/Nyr.2024.4.480>

- Manz, A., Szauter, Th., Szigriszt, A. & Werner, G. (zusammengestellt) (2025). *Empfehlungen zum Sprachgebrauch in ungarndeutschen Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien*. Herausgeber: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest. <https://ldu.hu/wp-content/uploads/2025/11/empfehlungen-zum-sprachgebrauch.pdf>
- Márkus, É. (2007). „*Ene bene Tintenfass geh' zur Schul' und lerne was!*“ *Eine Text- und Aufgabensammlung zur ungarndeutschen Kinderliteratur für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen- und grundschullehrerInnenbildung*. Trezor Kiadó.
- Márkus, É. (Hg.) (2010). *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lher- und Arbeitsbuch für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und kindergärtnerinnenbildung*. Trezor Kiadó.
- Zielbauer, Gy. (Hg.) (1996). *Beitrag der Ungarndeutschen zum Aufbau der gemeinsamen Heimat. Wissenschaftliche Tagung anlässlich des 50. Jahrestages der Vertreibung*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

### **Internetquellen**

- Canva Webseite. <https://www.canva.com/>
- Das Portal der Ungarndeutschen. *Ungarndeutsche Ortsnamen ungarisch und deutsch*. [https://www.ungarndeutsche.de/wp/wp-content/uploads/2018/03/Ortsnamen\\_ungarndeutsche.pdf](https://www.ungarndeutsche.de/wp/wp-content/uploads/2018/03/Ortsnamen_ungarndeutsche.pdf) gesehen am 27.03.2026
- Deutsche Bühne Ungarn. *Repertoar*. <https://www.dbu.hu/repertoar> gesehen am 14.04.2026
- Központi Statisztikai Hivatal. *Népszámlálási Adatbázis*. [https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS003/N4IgFgpghgJiBcBtEAVAkGwQKIHOAK-WASmgPIAiAugDQgDOAljBAsilgDI4DKAWjgEEyAlFVp0IAYwAuDA-PYA7VjRAAzBgBtpEAE50EoANYMFceCAxQADiFoQF0nQwj6kbTLgLFy-toybMg3BDStiAAbIAaAK4urCAATAAM8fFUAL40bJw8\\_EliviDGpgiBwa-ER0bFIIABYWBi8oQBCWADioW0drTitWM1tPX20GKLDKIPpJRpauA==](https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS003/N4IgFgpghgJiBcBtEAVAkGwQKIHOAK-WASmgPIAiAugDQgDOAljBAsilgDI4DKAWjgEEyAlFVp0IAYwAuDA-PYA7VjRAAzBgBtpEAE50EoANYMFceCAxQADiFoQF0nQwj6kbTLgLFy-toybMg3BDStiAAbIAaAK4urCAATAAM8fFUAL40bJw8_EliviDGpgiBwa-ER0bFIIABYWBi8oQBCWADioW0drTitWM1tPX20GKLDKIPpJRpauA==) gesehen am 30.03.2026
- Ungarndeutscher Lehrpfad. Ungarndeutsche Lehrpfade*. <https://lehrpfad.hu/> gesehen am 27.03.2026
- UNGARNheute (2021) *Vorfahr aller gefüllter Kuchen: Ungarische Buchtel/Bukta! – REZEPT!* <https://ungarnheute.hu/news/vorfahr-aller-geuellten-kuchen-ungarische-buchtel-bukta-rezept-90754/> gesehen am 27.03.2026
- Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler. *Christina Arnold*. <https://vudak.hu/tagok/christina-arnold/> gesehen am 27.03.2026
- Verein für Ungarndeutsche Kinder. *Camps*. <https://vukinder.hu/camps/> gesehen am 14.04.2026

- Magyarországi Német Kulturális és Információs Központ és Könyvtár. (2015) *Warum feiert man Pfingsten?* <https://www.zentrum.hu/de/2015/05/warum-feiert-man-pfingsten/> gesehen am 27.03.2026
- Zwickl, E. (o.A.) *Blaufärberei in Bohl/Bóly*. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/nemetek/beitrag\\_e\\_zur\\_volkskunde\\_der\\_ungarndeutschen/1995/pages/006\\_blaufarberei\\_in\\_bohl.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/beitrag_e_zur_volkskunde_der_ungarndeutschen/1995/pages/006_blaufarberei_in_bohl.htm) gesehen am 27.03.2026

### **Quelle der Bilder und Zeichnungen in der Zeitung**

(Weitere Bilder, Formen und Grafiken stammen aus der kostenlosen Sammlung von Canva (canva.com).)

- Jigsawmake. *Free Online Jigsaw Puzzle Maker*. <https://jigsawmake.com/>
- Der Tag des. *Eisheilige*. <https://dertagdes.de/jahrestag/eisheilige/> gesehen am 27.03.2026
- Sudoku. *Sudoku puzzles 4x4 for kids and beginners*. <https://www.sudokuweb.org/sudoku-4x4/> gesehen am 27.03.2026
- Sudoku. *Sudoku puzzles 6x6 for kids*. <https://www.sudokuweb.org/sudoku-6x6/> gesehen am 27.03.2026
- UNGARNheute (2021) *Vorfahr aller gefüllter Kuchen: Ungarische Buchtel/Bukta! – REZEPT!* <https://ungarnheute.hu/news/vorfahr-aller-geuellten-kuchen-ungarische-buchtel-bukta-rezept-90754/> gesehen am 27.03.2026
- Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler. *Christina Arnold*. <https://vudak.hu/tagok/christina-arnold/> gesehen am 27.03.2026
- Zentrum (2019). *Christina Arnold: Wolkie und ihre Freunde*. <https://www.zentrum.hu/hu/2019/10/christina-arnold-wolki-und-ihre-freunde/> gesehen am 27.03.2026
- Museum.hu a magyar múzeumok honlapja. *Hőgyészi német népviselet, berendezések, használati eszközök, mezőgazdasági eszközök*. [https://www.museum.hu/kiallitas/12561/Hogyeszi\\_nemet\\_nepviselet\\_berendezesek\\_hasznalati\\_eszkozok\\_mezogazdasagi\\_eszkozok](https://www.museum.hu/kiallitas/12561/Hogyeszi_nemet_nepviselet_berendezesek_hasznalati_eszkozok_mezogazdasagi_eszkozok) gesehen am 27.03.2026
- Karl Jäger Bayerisches Trachtenhaus. *Strümpfe*. <https://www.karljaeger-trachten.de/struempfe> gesehen am 27.03.2026
- MúzeumDigitár Baranya. *Berliner Tuch*. <https://ba.hu.museum-digital.org/object/250109> gesehen am 27.03.2026
- MúzeumDigitár Pest. *Stiefel*. <https://pe.hu.museum-digital.org/object/24769> gesehen am 27.03.2026
- MúzeumDigitár Pest. *Viseletdarabok*. <https://pe.hu.museum-digital.org/collection/965> gesehen am 27.03.2026

- MúzeumDigitár. *Patschker*. <https://hu.museum-digital.org/object/113364?recordlang=de&record=1837> gesehen am 27.03.2026
- Neue Zeitung. *Die ungarndeutsche Volkstracht von Taath – Buchpräsentation von Cecília M. Gulyás*. <https://neue-zeitung.hu/die-ungarndeutsche-volkstracht-von-taath-buchpraesentation-von-cecilia-m-gulyas/> gesehen am 27.03.2026
- Bólyi Ipartestület. *Blaufärberei*. <https://bolyiipartestulet.hu/rolunk#pid=6> gesehen am 27.03.2026
- Verkehrsverein Lambrecht. *Eierpicken*. <https://www.vvlambrecht.de/brauchtum/eierpicken> gesehen am 27.03.2026
- Leinwar/Leányvár: [maps.google.com](https://maps.google.com)
- Impulse, Ideen, Gratis-Material für den Kindergottesdienst. *Fadenrätsel Nr.3*. <https://www.kigo-tipps.de/html/fadrat.htm> gesehen am 27.03.2026
- Zentrum (2021). *Das Márton-Haus in Moor*. <https://www.zentrum.hu/de/2021/02/das-marton-haus-in-moor/#gallery-3> gesehen am 27.03.2026
- Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen Facebook Seite. *Pfingstlümmel in Haschad*. <https://www.facebook.com/Landesselbstverwaltung/posts/pfingsten-bei-den-ungarndeutschenzu-pfingsten-dem-50-tag-nach-ostern-feiertman-/2336337823293324/> gesehen am 27.03.2026
- Suchsel.net. *Suchsel-Arbeitsblätter (PDF) erstellen*. <https://www.suchsel.net/>
- Bawaz/Babarc: [maps.google.com](https://maps.google.com)
- Ungarndeutscher Lehrpfad. *Ungarndeutsche Lehrpfade*. <https://lehrpfad.hu/> gesehen am 27.03.2026

---

### **The concept of a children's newspaper for promoting the culture of the German minority in Hungary**

In my paper, I present the concept of a bilingual newspaper for German minority children, intended to complement the school subject of German minority folk studies through playful activities. Since the expulsion, fewer and fewer families have preserved German minority customs and traditions, and the single weekly lesson provided in educational institutions is insufficient for maintaining German minority culture. The newspaper aims to encourage children to engage with this culture independently at home and to showcase examples of German minority tradition-keeping from various regions. The 20-pages-long spring publication is based on the spring festival season and covers a variety of minority-related topics. These include traditional folk costumes and old professions, as well as topics unrelated to the German minority, to provide a refreshing change. Puzzles, arithmetic and drawing exercises ensure that every child can find age-appropriate activities. In my study, I present the contents of the 20-page publication, paying particular attention to the reasons for their selection.

**Keywords:**

Childrens Newspaper of the German Minority, primary school, transmission of minority culture, folk studies of the German minority

# Szemle



## Szemle

Kovács, Tibor Attila (2026): *Funkcionális nyelvszemlélet, szemantikai tudatosság fejlesztése alsó tagozaton – A jelentésközpontú nyelvleírás elméleti és gyakorlati kerete nyelvtankönyvek, illetve pedagógusok vonatkozásában.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/items/cf123042-502b-4221-8479-5b050ca633da>

### Faluhelyi Bianka<sup>1</sup>

Kovács Tibor Attila disszertációja a funkcionális nyelvszemlélet és a szemantikai tudatosság fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés kontextusában. A dolgozat aktuális és hiánypótló munka hiszen a nyelvtanítás formaközpontú hagyományai és a jelentésközpontú megközelítések közötti feszültség mind a mai napig meghatározza az iskolai tanítási gyakorlatot.

A disszertáció központi kérdése annak vizsgálata, miként lehet az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben a nyelv formális, leíró, szabálycentrikus megközelítése helyett vagy mellett, például a kontextusba ágyazott jelentésfeltáró feladatokon keresztül, erősebben érvényesíteni a jelentésközpontú, funkcionális nyelvszemléletet. A dolgozat alapkérdése egyszerre nyelvészeti, nyelvpedagógiai, valamint tantervelméleti természetű, ebből adódóan leginkább a neveléstudomány és a nyelvtudomány határterületén helyezhető el.

A szerző egyik érdeme, hogy a témát nem elméleti fejtegetésként kezeli, hanem több adatforrásra épülő empirikus vizsgálattal közelíti meg. A tantervi-szabályozási dokumentumok, tankönyvek és pedagógusi vélekedések együttes elemzésével törekszik átfogó képet adni az alsó tagozatos nyelvtanítás jelenlegi helyzetéről. Ez a többszemponú megközelítés a dolgozat egyik erőssége. A disszertáció világosan azonosítja azt a problémát, hogy a NAT 2020. évi módosítása és a Kerettantervek jelentés- és tudatosságközpontú nyelvfelfogása csak részben tükröződik a tankönyvekben és a tanórai gyakorlatban. Az elemzések rámutatnak arra, hogy a tankönyvi feladatok jelentős része formaközpontú, a jelentés kevésbé jelenik meg integrált szervezőelvként, és a kontextusba ágyazott nyelvhasználat korlátozott. A dolgozat ennek feltárására vállalkozik.

A munka elméleti megalapozása a témához szorosan illeszkedő nyelvészeti és pedagógiai megközelítésekre épül. A szerző meggyőzően vezeti végig

<sup>1</sup> Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar;  
[bijjanka.13@gmail.com](mailto:bijjanka.13@gmail.com)

az olvasót a funkcionális és kognitív nyelvészet főbb fogalmain, például a jelentés és kontextus szerepén, a forma-jelentés összefüggésén, a szisztémikus-funkcionális nyelvtan metafunkciós szemléletén, valamint a Teaching-Learning Cycle és a Context, Meanings, Forms, Practice-modell elméleti hátterén (Kovács, 2025, pp. 12–18), majd ezeket fokozatosan kapcsolja össze az anyanyelvi nevelés, a nyelvi tudatosság és különösen a szemantikai tudatosság pedagógiai kérdéseivel.

Kovács Tibor Attila világos elméleti keretből indul ki, amelynek alapját a funkcionális-kognitív nyelvészet, különösen a Halliday-féle szisztémikus-funkcionális nyelvtan képezi (Kovács, 2025, pp. 21–36). A nyelvet mint jelentésteremtő rendszert értelmezi, és következetesen ezt a szemléletet alkalmazza az anyanyelvi nevelés vizsgálatában. Nem pusztán elméleti áttekintést nyújt, hanem azt pedagógiai és tankönyvkutatási kontextusba ágyazva teszi értelmezhetővé.

A kutatás komplex módszertani megközelítést alkalmaz. A tankönyvek Systemic Functional Linguistics-alapú (SFL)<sup>2</sup> tartalomelemzése, az írásbeli és szóbeli kikérdezés együttesen adnak képet a jelenlegi gyakorlatról. Különösen értékes a szerző által kidolgozott Context, Meanings, Forms, Practice (CMFP) modell és a Teaching–Learning Cycle operacionalizálása (Kovács, 2025, pp. 12–18). Előbbi a tananyag szerkezetét a kontextus, jelentés, forma és gyakorlati alkalmazás dimenziói mentén teszi elemezhetővé, utóbbi pedig a tanulási folyamat lépéseit ragadja meg. Ezek együttesen lehetővé teszik a jelentésközponúság empirikus vizsgálatát a tankönyvi feladatok szintjén, ami a dolgozat egyik leginnovatívabb hozzájárulása.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy bár a tantervi szabályozás (NAT 2020. évi módosítása) hangsúlyozza a jelentés és a nyelvi tudatosság szerepét, a tankönyvi gyakorlat és a tanórai megvalósítás gyakran még mindig formaközpontú. A feladatok sok esetben a nyelvi formák azonosítására és rendszerezésére (pl. szófaji besorolás, mondatrészek meghatározása) épülnek, és kevésbé kapcsolódnak kontextusba ágyazott jelentésfeltáráshoz. Ugyanakkor a pedagógusok attitűdjeiben megjelenik az igény a jelentésközponúsú, kontextusba ágyazott nyelvitanítás iránt. A dolgozat egyik fontos megállapítása a kettős fókusz jelenléte. A jelentés és a forma párhuzamos, sokszor feszültséggel teli együttélése a pedagógiai gyakorlatban.

Érénye a dolgozatnak az is, hogy a szerző a nyelvi tudatosság témáját nem szűkíti le a fonológiai vagy morfológiai aspektusokra, hanem tág, többkomponensű rendszerként írja le, amelyben a szemantikai és pragmatikai dimenzió is komoly súlyt kap. Tárgyalja például a poliszémia és a homónímia jelenségét, a jelentés kontextusfüggő alakulását, valamint a beszédhelyzet szerepét a jelentésértelmezésben. Ez különösen fontos, mert a hazai anyanyelv-pedagógiai szakirodalomban valóban kevesebb figyelem jut a sze-

---

<sup>2</sup> A Systemic Functional Linguistics (SFL) Michael Alexander Kirkwood Halliday által kidolgozott funkcionális nyelvészeti elmélet.

mantikai tudatosság kérdésének, mint például a fonológiai tudatosságnak, ami részben azzal magyarázható, hogy a fonológiai tudatosság közvetlenül kapcsolódik az olvasástanuláshoz, és könnyebben mérhető, míg a szemantikai dimenzió összetettebb és nehezebben operacionalizálható.

A disszertáció gyakorlati jelentősége kiemelkedő. A szerző konkrét irányokat jelöl ki a pedagógusok és tankönyvfejlesztők számára, hangsúlyozva a kontextus, a jelentés és a nyelvhasználat integrált kezelésének szükségességét. A munka hozzájárul ahhoz, hogy az anyanyelvi nevelésben a nyelv ne elszigetelt szabályrendszerként, hanem élő, jelentésteremtő eszközként jelenjen meg.

A szerző törekvése az átlátható mutatóképzésre, a hipotézisek előzetes rögzítésére, valamint az eredmények kvantitatív és kvalitatív összekapcsolására módszertanilag is figyelemre méltó. Ugyanez mondható el a kérdőíves és interjú adatfelvételről is. A három adatforrás triangulációja megalapozott, amely a dolgozat végére egy koherens és értelmezhető eredményhez vezet.

Összességében, a disszertáció gondosan felépített, jól strukturált és módszertanilag következetes munka, amely jelentős elméleti és gyakorlati hozzájárulást nyújt az anyanyelv-pedagógia és a funkcionális nyelvészet kapcsolatának vizsgálatához. A dolgozat eredményei nemcsak a kutatók, hanem a gyakorló pedagógusok számára is hasznos iránymutatást kínálnak. Konkrét szempontokat ad a tanórai feladatok tervezéséhez, mint például ahhoz, miként építhető fel egy tanulási folyamat a kontextus–jelentés–forma–gyakorlat logikája mentén, hogyan kapcsolható össze a nyelvtani forma a jelentéssel, illetve hogyan támogatható a tanulók szemantikai tudatosságának fejlesztése szöveghez kötött, kommunikációs helyzetekre épülő feladatokon keresztül.

A dolgozat összekapcsolja a nyelvészeti elméleti megközelítéseket a pedagógiai gyakorlattal. Pedagógiai szempontból különösen fontosnak tartom, hogy ráirányítja a figyelmet a jelentés és a nyelvhasználat alapvető összefüggésére. A nyelvhasználat nem öncélú formai működés, hanem a jelentésszalkotás és a kommunikációs célok által irányított tevékenység. Ez az elv a funkcionális és szociolingvisztikai nyelvészetben alapvetőnek tekinthető, ugyanakkor a közoktatásban nem mindig válik a nyelvtanítás szervezőelvévé. A dolgozat pedagógiai újdonsága éppen abban ragadható meg, hogy ezt az elméleti tételt az alsó tagozatos tanórai gyakorlat szintjén is értelmezhetővé és alkalmazhatóvá teszi. A bemutatott megközelítés a nyelvtanítás megújításának egy lehetséges és időszerű irányát jelöli ki, amely hosszabb távon hozzájárulhat a tanulók tudatosabb és reflektáltabb nyelvhasználatához.

## Irodalom

Kovács, T. A. (2025). *Funkcionális nyelvszemlélet, szemantikai tudatosság fejlesztése alsó tagozaton – A jelentésközpontú nyelvleírás elméleti és gyakorlati kerete nyelvtankönyvek, illetve pedagógusok vonatkozásában*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.



## Szemle

Müller Márta (2026): *Magyarországi németek nyelvi önéletrajzaik tükrében. Nyelvelsajátítás, kétnyelvűség, nyelvi tapasztalatok, autonóetikus nyelvi tudás.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.

*Baranyai Alexandra<sup>1</sup>*

A magyarországi német nemzetiségi oktatásban a német népismeret tantárgy meghatározó szerepet tölt be, mivel a nyelvi és kulturális örökség közvetítésén túl az identitásformálás és a közösségi emlékezet fenntartásának is fontos eszköze. A tantárgy jelentősége abban rejlik, hogy a gyerekeknek az oktatás keretein belül bemutatja, miként kapcsolódik össze a nyelvhasználat, a kulturális hagyományok, valamint a nemzetiségi önazonosság kérdései. Az alábbiakban ismertetett munka értékes betekintést nyújt a kétnyelvűség, a nyelvi identitás és a kulturális hagyományörzés kérdéskörébe, amelyek a nemzetiségi nevelés szempontjából is kiemelt jelentőségűek. A szerző a nyelvi önéletrajzok elemzésén keresztül érzékletesen mutatja be, miként formálódik a magyarországi német közösségek nyelvi és kulturális identitása, valamint milyen szerepet tölt be ebben a családi háttér, az iskola és a közösségi emlékezet.

Müller Márta monográfiája a magyarországi német közösségek nyelvi önéletrajzain keresztül vizsgálja a nyelv, az emlékezet és az identitás összefüggéseit. A kötet a szociolingvisztika, a narratív kutatások, az emlékezetkutatás és a diskurzuselemzés metszéspontjában helyezkedik el, miközben a magyarországi német közösségek nyelvi tapasztalatait nem csupán dokumentálja, hanem komplex társadalmi és kulturális kontextusban is értelmezi. A mű legnagyobb erőssége éppen abban rejlik, hogy a nyelvi önéletrajzokat nem egyszerű adatforrásként kezeli, hanem identitáskonstrukcióként, emlékezeti narratívaként és társadalmi tapasztalatként olvassa.

A kötet világosan felépített szerkezetet követ. Az elméleti fejezetek az emlékezetkutatás, az autobiografikus emlékezet, a narratívaelmélet és a nyelvi biográfiák kutatásának alapfogalmait tekintik át, majd ezt követi a diszkurzív-kognitív elemzési keret bemutatása és az empirikus interjúanyag részletes feldolgozása. A szerző interdiszciplináris megközelítése különösen meggyőző: a pszichológiai, szociológiai és nyelvészeti perspektívák nem egymás mellé rendezve jelennek meg, hanem valóban integrálódnak az elemzés során.

<sup>1</sup> Kalocsai Fényi Gyula Általános Iskola; baranyaialexandra0929@gmail.com

A vizsgálat középpontjában a magyarországi német közösségekhez tartozó adatközlők nyelvi önéletrajzai állnak. Az interjúk mögött jól kirajzolódnak azok a történeti tapasztalatok, amelyek a 20. század második felében meghatározták a magyarországi németek nyelvi és identitásbeli helyzetét. A kitelepítés emlékezete, a nyelvi stigmatizáció, az asszimilációs kényszer, valamint a német identitás nyilvános vállalásának nehézségei visszatérő motívumként jelennek meg a narratívákban. „Az adatközlők metanyelvi reflexiói a nyelvjáráshoz és a kisebbségi identitáshoz való ambivalens viszonyulást tükrözik. Egyrészt erős pozitív identifikáció figyelhető meg: egy 79 éves női adatközlő például a német nyelvjárást „rendes nyelvként” értékeli („Hát igen... Ez egy rendes nyelv.”). Másrészt a nyelvi identitás emocionális dimenziója is hangsúlyosan megjelenik, amennyiben egy 89 éves férfi adatközlő annak ellenére kötődik érzelmileg a „sváb” nyelvhez, hogy munkahelyi kommunikációjában a magyar nyelv dominált („De az érzéseimben... ott a sváb nyelv volt.”).

A visszaemlékezések ugyanakkor a kisebbségi lét társadalmi tapasztalatait is érzékeltetik. Az egyik adatközlő megfogalmazása szerint „svábnak lenni szégyen volt”, ami tömören fejezi ki azt a társadalmi légkört, amelyben a kisebbségi nyelvhasználat hosszú időn keresztül működött. Ezzel párhuzamosan azonban a többnyelvűség pozitív értéként is megjelenik az adatközlők diskurzusában, amit az „ahány nyelvet tudsz, annyi ember vagy” kijelentés is tükröz. Az identitásvállalás szükségességét és erkölcsi dimenzióját hangsúlyozza továbbá az a kategorikus állítás is, miszerint: „Aki ezt tagadja, az hazudik.” A példák összességében jól szemléltetik, hogy a nyelvjárás nem pusztán kommunikációs eszközként, hanem „az etnikai és kulturális önazonosság meghatározó elemeként funkcionál.”

A kötet módszertani fejezete részletesen ismerteti az adatközlők kiválasztásának szempontjait, ugyanakkor a konkrét településnevek nem jelennek meg a munkában. A szerző a vizsgált közösségeket anonimizált formában („Település 1–6”) mutatja be, és csupán a települések jogállását, népességszámát, illetve a német nemzetiség arányát közli. Az adatközlők egy homogénnek tekintett nyelvföldrajzi térségből, az ún. ua-középbajor nyelvjárási területről származnak, azonban az anonimitás megőrzése érdekében a pontos földrajzi azonosítás háttérben marad. Ez a megoldás egyszerre szolgálja az adatvédelmi szempontokat és a nyelvi-életútinterjúk személyes jellegének megőrzését.

A monográfia különösen érzékenyen tárja fel a nyelv és az érzelmi tapasztalat kapcsolatát. A szerző elemzéseiből világossá válik, hogy a nyelvvesztés nem pusztán kommunikációs folyamatként értelmezhető, hanem a társadalmi traumák és identitáskonfliktusok következményeként is. Az interjúrészletekben megjelenő szégyen, bizonytalanság vagy önkorrekció nem egyszerűen egyéni érzések, hanem történetileg kialakult nyelvi ideológiák lenyomatai. Különösen figyelemre méltó, ahogyan a szerző a nyelvi önértékelés kérdését elemzi: több adatközlő saját nyelvjárását „megrekedt nyelvjá-

rásként” vagy „hibás” beszédként írja le, ami jól mutatja a standard nyelváltozatokhoz kapcsolódó presztízshierarchiák internalizálását.

A kötet egyik legjelentősebb tudományos hozadéka a metanyelvi tudatosság vizsgálata. Müller Márta a nyelvről való gondolkodást nem szűken vett nyelvészeti reflexióként értelmezi, hanem olyan összetett jelenségként, amelyben társadalmi normák, identitásstratégiák és érzelmi viszonyulások egyaránt szerepet játszanak. Az adatközlők nyelvről alkotott megjegyzései mögött kirajzolódnak azok a nyelvi ideológiák, amelyek meghatározzák a kisebbségi beszélők önképét és nyelvi pozicionálását.

A monográfia ugyanakkor nem kizárólag veszteségnarratívákat mutat be. A nyelvtudás több interjúban kulturális értéként és személyes erőforrásként jelenik meg. Az egyik adatközlő szavai szerint: „ahány nyelvet tudsz, annyi ember vagy”. A német nyelvhez való kötődés sok esetben nem csupán kommunikációs kompetenciát jelent, hanem az etnikai identitás és a közösségi emlékezet megőrzésének lehetőségét is. A szerző érzékletesen mutatja be azokat a közösségi tereket – például nyugdíjasklubokat, kórusokat vagy helyi kulturális rendezvényeket –, amelyek a nyelv fenntartásában és újratanulásában fontos szerepet játszanak.

Módszertani szempontból a kötet egyik legnagyobb erőssége a részletgazdag diskurzuselemzés. A szerző nem áll meg az interjúk tartalmi ismertetésénél, hanem figyelmet fordít a nyelvi megformáltságra, az ismétlésekre, önkorrekciókra, névmáshasználatra és narratív szerkezetekre is. A diszkurzív-kognitív megközelítés lehetővé teszi annak feltárását, hogy az identitás és az emlékezet miként szerveződik nyelvi formákon keresztül.

A kötet értékei mellett ugyanakkor néhány kritikai megjegyzés is megfogalmazható. Az empirikus anyag rendkívüli gazdagsága olykor azzal jár, hogy bizonyos motívumok – például a nyelvi szegényen vagy az iskolai stigmatizáció kérdése – több fejezetben hasonló értelmezési keretben térnek vissza. Ez helyenként lassítja az érvelés dinamikáját. Emellett a diszkurzív-kognitív elemzés dominanciája miatt a makroszociológiai és nyelvpolitikai összefüggések valamivel kisebb hangsúlyt kapnak. A magyarországi kisebbségpolitika intézményi változásainak részletesebb tárgyalása tovább árnyalhatta volna az elemzést.

A szerző erőteljes empátiával fordul adatközlői felé, ami a kötet egyik legegyszerűbb vonása, ugyanakkor néhol csökkenti a kritikai távolságtartás érzetét. Mindez azonban nem gyengíti a munka tudományos értékét, inkább arra mutat rá, hogy a vizsgált témakör nehezen választható el az érzelmi és etikai dimenzióktól. A kötet olvasása során egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a nyelvi emlékezet kérdése nem pusztán tudományos probléma, hanem mélyen személyes és közösségi tapasztalat is.

Müller Márta munkája jelentős hozzájárulás a magyarországi német közösségek nyelvi és kulturális örökségének kutatásához. A monográfia egyszerre tekinthető szociolingvisztikai elemzésnek, emlékezetkutatási munkának és kisebbségi identitástörténeti dokumentumnak. Legfontosabb

tanulása talán éppen az, hogy a nyelv nem csupán kommunikációs rendszerként működik, hanem az egyéni és kollektív emlékezet hordozójaként is. A kötet ezért nemcsak a nyelvészet és kisebbségkutatás szakemberei számára lehet fontos olvasmány, hanem mindazok számára is, akik a nyelv és identitás kapcsolatának társadalmi dimenziói iránt érdeklődnek.

Nemcsak tudományos szempontból tartom jelentősnek, hanem személyes elköteleződéssel is fordulok a téma felé. Összegzésként elmondható, hogy a fentiekben ismertetett munka napjainkban is különösen aktuális és jelentős témát dolgoz fel, hiszen a kétnyelvűség, a nyelvi identitás és a kisebbségi nyelvhasználat kérdései a nemzetközi és a magyar szociolingvisztikai kutatások középpontjában állnak. A globalizáció, az asszimiláció és a nyelvvesztés folyamatai miatt egyre fontosabbá válik annak vizsgálata, miként őrizhetők meg a kisebbségi nyelvek és kulturális hagyományok. Különösen hangsúlyosak a generációs különbségek: míg az idősebb nemzedékek sok esetben még aktív nyelvhasználóként őrzik a német nyelvjárást és a hagyományokat, addig a fiatalabb generációk körében egyre gyakoribb a nyelvhasználat visszaszorulása vagy szimbolikus jellegűvé válása. Ez a folyamat a nemzetiségi oktatás és identitásmegőrzés szempontjából is komoly kihívást jelent. A nyelvi önéletrajzok elemzése nemcsak nyelvészeti, hanem társadalmi és kulturális szempontból is jelentős, mivel személyes tapasztalatokon keresztül mutatja be a közösségi emlékezet és az identitás alakulását. Számomra a téma különösen fontos és személyes jelentőséggel bír, hiszen a magyarországi német közösségek nyelvi és kulturális örökségének megőrzését nemcsak tudományos kérdésnek, hanem szívügyemnek is tekintem. A munka ezért a nemzetiségi nevelés és a német népismeret oktatása számára is fontos szakmai támpontot nyújthat, miközben hozzájárul ahhoz is, hogy a kisebbségi közösségek nyelvi és kulturális értékei nagyobb figyelmet kapjanak a kortárs tudományos diskurzusban.

A munka eredményei a nemzetiségi oktatás különböző szintjein is hasznosíthatók lehetnek. Elsősorban a középiskolai és felsőoktatási korosztály számára nyújthatnak fontos ismereteket, mivel ebben az életkorban különösen meghatározóvá válik az identitás és a kulturális önazonosság kérdése. A kötetben megjelenő nyelvi önéletrajzok és személyes narratívák alkalmasak lehetnek arra, hogy a diákok közvetlenebb módon kapcsolódjanak a magyarországi német közösségek múltjához és jelenéhez. A téma beépíthető a német népismeret, a nemzetiségi nyelvoktatás, valamint a pedagógusképzés tananyagaiba is, különösen projektmunkák, interjúfeldolgozások vagy identitással kapcsolatos reflexiók feladatok formájában. Ezáltal nemcsak a nyelvi kompetenciák fejlesztése valósulhat meg, hanem a kulturális érzékenyítés és a közösségi emlékezet erősítése is.



## Szemle

Manz, Alfred – Szauter, Theresia – Szigriszt, Adrienn – Werner, Gábor (2025): Empfehlungen zum Sprachgebrauch in ungarndeutschen Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest.

*Erika Andrea Katók-Rest<sup>1</sup>*

Diese Publikation wurde als Empfehlung und Hilfsmittel verfasst, wie es aus ihrem Titel „Empfehlungen zum Sprachgebrauch in ungarndeutschen Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien“ hervorgeht. Sie wurde 2025 in Budapest von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen herausgegeben. Die verantwortliche Herausgeberin ist Ibolya Hock-Englender, die Vorsitzende der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. Die Empfehlungen wurden von Alfred Manz, Theresia Szauter, Adreinn Szigriszt und Gábor Werner zusammengestellt. Dieses Fachmaterial mit seinen 28 Seiten kann von der Webseite der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) unter „Fachmaterialien“ heruntergeladen werden.

Die Publikation spiegelt bereits von der ersten bis zur letzten Seite das Image der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen wider. Der Titel erscheint auf dem Titelblatt in großen Buchstaben vor blauem Hintergrund, während die Bedeutung und Wertschätzung des Inhalts durch einen Farbverlauf von Weiß zu Gold – entsprechend den Farben des LdU-Wappens – hervorgehoben wird. In der oberen rechten Ecke befindet sich das Wappen der Herausgeberin, der LdU. Auf der zweiten Seite befindet sich ein Foto, das durch eine Anstecknadel mit der Aufschrift „Ich spreche gern Deutsch“ sowie durch die ungarndeutschen Symbole Rosmarin und Blaufärber auf Inhalt und Ziel der Empfehlung hinweist. Der blühende Rosmarin kann als Symbol für Jugend, Erneuerung und einen neuen Impuls zur Stärkung der Identität verstanden werden. Auf der dritten Seite wird der Titel aufgegriffen, während auf der vierten Seite das Ziel der Empfehlungen zusammengefasst wird. Die Geschichte prägt die ungarndeutsche Gemeinschaft, ihre Kultur und ihre Sprache. Heute liegt die Weitergabe der Sprache der Ungarndeutschen in der Verantwortung von Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien. Letztere spielen dabei jedoch häufig eine geringe Rolle.

<sup>1</sup> Ikladi Német Nemzetiségi Kétnyelvű Óvoda; erikarest@gmail.com

Im Kapitel „Erziehung und Bildung“ wurde als Ziel die Stärkung und Förderung des Sprachgebrauchs sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich festgelegt (Manz et al., 2025, p. 4). Aus diesem Kapitel wird das Hauptziel dieser Publikation zitiert: „Dieses Material enthält konkrete Empfehlungen, hilfreiche sprachliche Sammlungen und Muster, die als praktische Leitfäden dienen, um den Sprachgebrauch zu erleichtern und zu standardisieren sowie die lebendige Nutzung der deutschen Sprache zu gewährleisten. Diese Empfehlungen, die nicht nur pädagogische, sondern auch soziokulturelle und sprachpolitische Aspekte berücksichtigen, sollen nicht nur den schulischen Unterricht betreffen, sondern auch außerschulische Aktivitäten und die Kommunikation innerhalb der Gemeinschaft. Nur durch eine ganzheitliche und durchdachte Sprachförderung kann die ungarndeutsche Gemeinschaft ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt langfristig bewahren und stärken“ (Manz et al., 2025, p. 4).

Der Hauptteil der Empfehlung ist einsprachig auf Deutsch verfasst und weist zwei Ebenen auf: die fett gedruckten, verbindlich einzuhaltenden Grundsätze sowie die normal gedruckten, als Ratschläge für ideale Umsetzungsmöglichkeiten dienenden Hinweise. Der Hauptteil ist in einer Tabelle mit drei Spalten dargestellt. In der ersten Spalte werden die Zielgruppen der Empfehlungen festgelegt. In der zweiten Spalte werden die Grundsätze und Ratschläge unter dem Titel „Situationen und Anlässe zur Verwendung der deutschen Sprache“ formuliert, die sich an Bildungseinrichtungen, Organisationen, Familien sowie an Privatpersonen richten, die die deutsche Sprache gezielt verwenden sollen. Die dritte Spalte enthält die Bezeichnungen beziehungsweise Inhalte sowie die Anhangsnummern der ergänzenden Hilfsmaterialien, die durch zweisprachige deutsch-ungarische Beispiele und fachlich geprüfte Quellen erläutert werden. Für Bildungseinrichtungen umfasst die Tabelle folgende Anwendungsbereiche: „Einladungen und Plakate“, „Unterrichtssprache“, „Sprache der Beschäftigten im Kindergarten“, „Verkehrssprache in Bildungseinrichtungen“, „Name und Schultyp der Institutionen“, „Örtliche Lehrpläne“, „Pädagogisches Programm“, „Homepage und Werbematerialien“, „Deutschsprachige Medienberichte“, „Schilder und Aufschriften“ sowie „Veranstaltungen und Feierlichkeiten“. Zu den Bereichen „Unterrichtssprache“ und „Sprache der Beschäftigten im Kindergarten“ werden einschlägige Fachbücher, Handreichungen und Sammlungen als authentische und praxisnahe Quellen für die ungarndeutsche pädagogische Arbeit herangezogen. Für die Bereiche „Örtliche Lehrpläne“, „Pädagogisches Programm“ und „Homepage und Werbematerialien“ werden Beispiele aus vorbildlichen Bildungseinrichtungen präsentiert, die als empirische Referenzen dienen.

Allerdings sind einzelne verlinkte Materialien, wie etwa der Lehrplan der Volkskunde oder das pädagogische Programm (Stand 2022), zum Zeitpunkt der Überprüfung nicht mehr zugänglich gewesen. Im Anhang zum Bereich „Deutschsprachige Medienberichte“ werden hingegen hilfreiche Kontaktad-

ressen ungarndeutscher Medienangebote wie das Ungarndeutsche Kultur- und Informationszentrum, die *Neue Zeitung* sowie *Unser Bildschirm / Treffpunkt am Vormittag* aufgeführt. Außerdem sollte noch erwähnt werden, dass der Begriff „Beschäftigung“ im deutschsprachigen Raum als überholt gilt. Die verwendete Sprache ist konsequent Deutsch oder zweisprachig, wobei Deutsch stets an erster Stelle stehen soll. Für die Bereiche „Einladungen und Plakate“, „Schilder und Aufschriften“ sowie „Veranstaltungen und Feierlichkeiten“ werden konkrete zweisprachige Beispiele, Satzmodelle und grammatische Hilfen bereitgestellt.

Die Empfehlungen für Bildungseinrichtungen dienen zugleich als Orientierung für die Trägerschaften deutscher Nationalitätenselbstverwaltungen im Rahmen ihrer Kontrollaufgaben. Im Abschnitt für Organisationen wie Selbstverwaltungen und Vereine wird ebenfalls empfohlen, die Kommunikation konsequent auf Deutsch oder zweisprachig zu führen, wobei Deutsch bevorzugt verwendet werden soll. Die empfohlenen Anwendungsbereiche umfassen unter anderem: „Einladungen und Plakate“, „Sitzungen“, „Veranstaltungen und Feierlichkeiten“, „Schilder und Aufschriften“, „Ortsbezeichnungen“, „Deutschsprachige Medienberichte“, „Veröffentlichungen“, „Denkmäler“ sowie die „Initiative ‚Ich spreche gern Deutsch‘“. Für vergleichbare Anwendungsbereiche können identische Anhänge genutzt werden. Die Formulierungshilfe für „Sitzungen“ ist im Anhang 10 zweisprachig verfügbar und enthält neben Satzmustern auch ein Beispiel für den Aufbau einer Sitzung. Im Bereich „Schilder und Aufschriften“ werden zusätzlich Stempel und Webauftritte behandelt, die mindestens zweisprachig gestaltet sein sollen. Für Ortsbezeichnungen wird die konsequente Verwendung deutscher Namen empfohlen; entsprechende Hilfsmittel finden sich im Anhang 12. Die Kategorien „Veröffentlichungen“ und „Denkmäler“ enthalten keine konkreten Beispiele, geben jedoch klare Hinweise zur sprachlichen Gestaltung. Die Initiative „Ich spreche gern Deutsch“ wird im Anhang 13 näher erläutert und dient als motivierendes Element zur aktiven Sprachverwendung im Alltag.

Für die dritte Zielgruppe, Familien und Privatpersonen, werden drei Bereiche besonders hervorgehoben: Alltag, Mediennutzung sowie Mundartpflege. Dazu werden Fachliteratur, digitale Medien, Vorlesebücher ungarndeutscher Autorinnen und Autoren sowie Materialien zur Dialektvermittlung bereitgestellt.

Die empfohlene Sprachverwendung richtet sich nach den individuellen Sprachkenntnissen und umfasst sowohl einsprachige Modelle, das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ als auch situationsabhängige Lösungen. Sprachrituale spielen dabei eine zentrale Rolle für die Sprachförderung und Identitätsbildung von Kindern.

Zusammenfassend bietet die Publikation praxisorientierte und klar strukturierte Empfehlungen für Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien zur Sprachverwendung, zur Stärkung der ungarndeutschen Identität und zur Sichtbarmachung eines institutionellen Images. Die Grundsätze

---

und Empfehlungen sind verständlich formuliert, empirisch anwendbar und werden durch hilfreiche Materialien ergänzt. Die Publikation leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache und zur Weiterentwicklung der ungarndeutschen Gemeinschaft.

### **Literaturverzeichnis**

Manz, A., Szauter, T., Szigriszt, A., & Werner, G. (2025). *Empfehlungen zum Sprachgebrauch in ungarndeutschen Bildungseinrichtungen, Organisationen und Familien*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.



## Konferenciabeszámoló

### A képzés és gyakorlat metszéspontjai – reflexiók a 19. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferenciáról

*Halvax Julianna<sup>1</sup> – Maximovics Veronika<sup>2</sup>*

2026. április 15-én a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara adott otthont a *19. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferenciának*, amely közel két évtizedes hagyományra építve biztosított fórumot a neveléstudományi kutatók, oktatók és gyakorlati szakemberek számára. A konferencia a Brunsvik Teréz Szakmai Nap keretében valósult meg, természetleg a grófnő kiemelkedő neveléstudományi munkássága és közéleti tevékenysége előtt. A rendezvény célja a pedagógiai kutatások és a nevelési gyakorlat közötti párbeszéd erősítése, valamint az aktuális oktatási kihívások közös értelmezése volt.

A konferencia tudományos jelentőségét jól jelzi, hogy 18 szekcióban mintegy 120 előadás hangzott el, amelyek közül 13 angol nyelven került bemutatásra. A programot három poszterbemutató, valamint egy öt előadásból álló szimpózium is gazdagította.

A délelőtti plenáris előadást Prof. Dr. Bognár József, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetének professzora tartotta *A sporttehetség gondozásától az életpályáig: a kettős karrier szerepe az utánpótlás-nevelésben* címmel. Előadásában a sporttehetségek támogatását a kettős karrier szemszögéből közelítette meg. Hangsúlyozta, hogy az utánpótlás-nevelésben nemcsak a sportteljesítmény fejlesztése, hanem a tanulmányi előmenetel és a hosszú távú életpálya-támogatás is meghatározó. Az előadás rámutatott a pedagógusok, edzők, családok és intézmények együttműködésének fontosságára.

A plenáris előadást követően a konferencia programja innovatív pedagógiai jógyakorlatok bemutatásával folytatódott. Szabó József Mihály, a Nyír-

<sup>1</sup> Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz; halvax.julianna@uni-sopron.hu

<sup>2</sup> Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz; maximovics.veronika@uni-sopron.hu

egyházi Egyetem LEGO® Education Innovation Studio képviselőjében, *Játékpedagógia és LEGO® oktatásmódszertan a motiváció szolgálatában* című előadásában a LEGO® Education módszertan motivációs erejét mutatta be. Az előadás rávilágított arra, hogy a LEGO® nem csupán robotikai eszköz, hanem a problémamegoldást, kreativitást és kognitív rugalmasságot fejlesztő pedagógiai keretrendszer is lehet.

Ezt követően Kállai Balázs, az Edelenyi Szent Miklós Görögkatolikus Általános Iskola, Óvoda és AMI képviselőjében, *VR és AR technológia a természettudományos tantárgyak oktatásában* címmel adott elő. Bemutatta, hogy a virtuális és kiterjesztett valóság eszközei szemléletesebbé és interaktívabbá tehetik a komplex természettudományos jelenségek megértését, miközben növelik a tanulói motivációt és bevonódást.

A konferencia központi fókuszát a pedagógia átalakuló horizontjainak feltérképezése képezte. A szekciók tematikus gazdagsága jól tükrözte a neveléstudomány multidiszciplináris jellegét. Kiemelt figyelmet kaptak az *intézményi átmenetek pedagógiai kérdései*, különösen az óvoda–iskola átmenet, valamint a gyermekek fejlődésének komplex értelmezése.

Az előadások több nézőpontból vizsgálták, miként alakítják át a digitális tanulási környezetek, az MI-alapú megoldások, valamint az interaktív technológiák a tanulásról, tanításról és pedagógusszerepről való gondolkodást. A bemutatott kutatások közös tanulsága, hogy a technológiai innováció csak akkor válhat valódi pedagógiai értékke, ha azt tudatos módszertani tervezés, reflektív pedagógusi jelenlét és tanulóközpontú szemlélet kíséri.

A bemutatott kutatások között kvalitatív, kvantitatív és vegyes módszertani megközelítések egyaránt megjelentek. Ez a módszertani sokszínűség lehetőséget teremtett arra, hogy a résztvevők a pedagógiai jelenségeket ne csupán egy-egy részterület felől, hanem tágabb, rendszerszintű összefüggésekben értelmezzék.

A konferencia nemzetközi jellege – az angol nyelvű szekciók és külföldi előadók bevonása révén – hozzájárult ahhoz, hogy a hazai kutatások nemzetközi kontextusban is értelmezhetővé váljanak. A különböző oktatási rendszerekből érkező tapasztalatok összehasonlító perspektívát kínáltak, és erősítették a szakmai párbeszédet.

A konferencia egyik legfontosabb hozadéka a szakmai párbeszéd erősítése volt. A szekcióüléseket követő viták és informális diskurzusok lehetőséget biztosítottak az eltérő nézőpontok ütköztetésére, valamint új kutatási és szakmai együttműködések megalapozására. A rendezvény így nem csupán a tudományos eredmények bemutatásának terepe volt, hanem a neveléstudományi közösség aktív formálásának színtere is.

Összességként kijelenthető, hogy a *19. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia* sikeresen valósította meg alapvető célkitűzését: *hidat teremtett a pedagógiai elmélet és gyakorlat között*, miközben reflektált a neveléstudomány aktuális kihívásaira. A konferencia hozzájárult ahhoz, hogy a résztvevők új perspektívákból közelítsenek saját szakmai te-

vékenységükhöz, és megerősítette a közös gondolkodás és együttműködés fontosságát.

A rendezvény tudományos eredményei és tematikus sokszínűsége részletesen megismerhető a konferencia absztraktkötetében (Kissné Zsámboki, 2026), amely a bemutatott kutatások széles spektrumát dokumentálja, és a neveléstudomány aktuális irányainak fontos lenyomata. A konferencia tapasztalatai arra is ráirányítják a figyelmet, hogy a gyorsan változó oktatási környezetben a pedagógiai válaszok nem redukálhatók pusztán módszertani kérdésekre, hanem a tanulásról és nevelésről alkotott értelmezési keretek újragondolását is szükségessé teszik.

*Absztraktkötet elérési link:*

[https://bpk.uni-sopron.hu/images/statikus\\_tartalom/2026/zsamboki-simon-halvax-maximovics-19-kepzes-es-gyakorlat-absztraktkotet-soe-kiado-sopron-2026\\_v2.pdf](https://bpk.uni-sopron.hu/images/statikus_tartalom/2026/zsamboki-simon-halvax-maximovics-19-kepzes-es-gyakorlat-absztraktkotet-soe-kiado-sopron-2026_v2.pdf)

## Irodalom

Kissné Zsámboki, R., Simon, I. Á., Halvax, J., & Maximovics, V. (Eds.) (2026). 19. *Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia 2026. április 15. Program – Absztraktok*. Soproni Egyetem Kiadó, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-580-1>

