

ZÖLD ÓVODÁK VILÁGSZERTE: TERMÉSZETALAPÚ PEDAGÓGIAI MODELLEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Szántóné Tóth Hajnalka és Bencéné Fekete Andrea

Bevezető

A különböző tudományos diszciplínák kutatóinak érdeklődése a természeti környezet és az ökológia iránt számos okból kifolyólag dinamikusan növekszik. A legfontosabbak a gyors technikai és technológiai fejlődés, a természeti erőforrások kimerülése, a folyamatos urbanizáció és az ökológiai egyensúly felborulása. A fennálló környezeti kockázatok mérséklése, valamint az újabb veszélyforrások kialakulásának megelőzése érdekében elengedhetetlen a társadalom tudatos és tervszerű felkészítése (Ardoin & Bowers, 2020). Ennek kulcseszköze az oktatás, amelynek feladata a természeti erőforrások fenntartható és racionális használatára irányuló kompetenciák kialakítása, valamint a környezettudatos attitűdök és cselekvési minták megerősítése. Különös jelentőséggel bír mindez az alfa generáció esetében, amely egy fokozódó mértékben urbanizált és ökológiai szempontból egyre inkább bizonytalan környezetben szocializálódik (Ardoin, & Bowers, 2020; Gienger et al., 2024).

A tanulmány célja annak feltárása, hogy nemzetközi összehasonlításban milyen intézményesített formákban valósul meg az óvodai környezeti nevelés. Ennek keretében a vizsgálat a német, dán, lengyel, amerikai és magyar óvodai gyakorlatok elemzésére vállalkozik, különös tekintettel a fenntarthatóságra nevelés, elsődlegesen a környezeti nevelés különböző aspektusaira a kisgyermekkorai nevelés kontextusában.

A fenntartható fejlődés

A 21. század egyik legjelentősebb globális kihívása a környezeti problémák gyorsuló ütemű megjelenése és azok társadalmi következményei. Nemzetközi kutatások (Díaz et al., 2019; Landrigan et al., 2018; Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023; Rockström et al., 2009; Steffen et al., 2015) rámutatnak arra, hogy a jelenlegi környezeti válság nem egyetlen problémára vezethető vissza, hanem egymással szorosan összefüggő folyamatok rendszerére, amely magában foglalja a klímaváltozást (elsősorban az emberi tevékenységből származó üvegházhatású gázok kibocsátása miatt), a biodiverzitás csökkenését (fajok kihalásának felgyorsulása), a környezetszennyezést (talaj-, víz-, műanyag- és légszennyezés), valamint a természeti erőforrások (energia, víz, talaj, ásványi erőforrások) túlhasználatát. Ezek a jelenségek nemcsak az ökoszisztémák működését veszélyeztetik, hanem közvetlen hatással vannak a társadalmi stabilitásra, az emberi egészségre és a gazdasági rendszerek fenntarthatóságára is. A tudományos kutatások ezért egyre inkább hangsúlyozzák a fenntartható fejlődés fontosságát, amely képes egyensúlyt teremteni a gazdasági fejlődés, a társadalmi jólét és a környezeti rendszerek védelme között (Holden et al., 2014; Purvis et al., 2019; Rockström et al., 2009). A fenntartható fejlődés koncepciója kifejezetten arra épül, hogy a gazdasági, társadalmi és környezeti dimenziókat integrált módon kezelje a hosszú távú emberi jólét és a bolygó ökológiai stabilitásának biztosítása érdekében.

Fenntarthatóságra nevelés

A nevelés-oktatás kulcsfontosságú társadalmi alrendszerként kiemelkedő szerepet tölt be a fenntartható fejlődés elveinek gyakorlati megvalósításában, elősegítve a környezettudatos gondolkodásmód és cselekvésformák fejlesztését. A pedagógiai folyamatokon keresztül komplex kompetenciák – például a rendszerszintű gondolkodás, a kritikai reflexió, a felelős döntéshozatal és a jövőorientált szemlélet – alakíthatók ki. A fenntarthatóság pedagógiája az intézményes

keretekben meghaladja a pusztán kognitív ismeretátadást: érték-közvetítő és attitűdformáló tevékenységként működik, amely aktivizálja a tanulókat a környezeti-társadalmi problémák azonosításában és kezelésében. Ebben kulcsszerepet kap az élményalapú tanulás, a projektpedagógia, valamint a lokális-globális összefüggések integrált feltárása.

Így a nevelés-oktatás nem csupán közvetíti, hanem aktívan formálja is a fenntartható fejlődéshez elengedhetetlen tudást, készségeket és attitűdöket, hozzájárulva a felelős, cselekvő állampolgári magatartás kibontakozásához (Lubinszki, 2023).

A fenntarthatóságra nevelés koncepciója több korábbi pedagógiai irányzatból fejlődött ki, amelyek közül kiemelkedő szerepet játszik a környezeti nevelés. A környezeti nevelés így a fenntarthatóságra nevelés egyik fontos alapját képezi, amelyre építve a fenntarthatósági kérdések komplexebb, interdiszciplináris megközelítése alakult ki (Könczey et al., 2016; UNESCO, 2017; Wals, 2011). Célja, hogy a nevelés és oktatás révén támogassa a környezeti, társadalmi és gazdasági szempontokat integráló döntéshozatalt és cselekvést (UNESCO, 2017; Wals, 2011).

A fenntarthatóságra nevelés alapelvei közé tartozik a rendszer-szemlélet, a kritikai és jövőorientált gondolkodás, valamint a társadalmi részvétel és együttműködés ösztönzése (UNESCO, 2017; Wals, 2011). A kutatások hangsúlyozzák, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos értékek és attitűdök kialakulása már a korai életszakaszban elkezdődik, ezért egyre nagyobb figyelem irányul a fenntarthatóságra nevelés megjelenésére a kora gyermekkori nevelés és oktatás területén (Davis, 2005).

A fenntarthatóságra irányuló nevelés megvalósítása a kora gyermekkori nevelés szakaszában

A környezeti/fenntarthatóságra nevelés hatása egész életen át érvényesül, mivel jelentős szerepet játszik a környezeti tudatosság, az attitűdök és a felelős viselkedés kialakulásában (Gough et al., 2001; Otto & Kaiser, 2014). A kutatók és a gyakorlati szakemberek ugyanakkor kiemelik, hogy a kora gyermekkor – amelyet általában a születéstől nyolcéves korig terjedő időszakként határoznak meg – különösen meghatározó a környezeti műveltség alapjainak kialakulásában (Samuelsson & Kaga, 2008).

Számos kutatás (Chawla, 2007; Wells & Lekies, 2006) rámutat arra, hogy a gyermekkorban szerzett pozitív természeti élmények szoros kapcsolatban állnak a későbbi környezeti érzékenységgel, valamint a

környezetbarát attitűdök és viselkedési formák kialakulásával. A kutatások (Evans et al., 2018) azt is vizsgálták, hogy a környezeti viselkedés és annak előzményei – például az ökológiai tudatosság, a környezeti attitűdök vagy a természethez való kötődés – már kora gyermekkorban megjelennek és fejlődésnek indulnak.

A minden tekintetben alapozó szerepet betöltő óvodai nevelés kiváló intézményes lehetőség a gyermekek életkorának megfelelő környezettudatos gondolkodás és magatartás alakítására (Könczey et al., 2016). Varga (2004) szerint a fenntarthatóság pedagógiájának egyik alapvető célja, hogy már a korai életkorban kialakuljanak azok az értékek és attitűdök, amelyek a későbbi felelős környezeti magatartás alapját képezhetik. Az óvodai nevelés ezért különösen fontos színtere a fenntarthatóságra nevelésnek, hiszen a gyermekek életének ebben a szakaszában alakulnak ki azok az alapvető viszonyulások és szokások, amelyek hosszú távon meghatározhatják az egyén környezeti magatartását. Mindezek alapján elmondható, hogy a kora gyermekkor kulcsfontosságú időszak a környezeti érzékenység és érdeklődés megalapozásában, ami a későbbi környezeti felelősségvállalás alapját képezheti.

A kora gyermekkori környezeti és fenntarthatóságra nevelés jelentősége miatt kiemelt szerepet kap annak intézményes megjelenése az oktatási rendszerekben. A fenntarthatóság pedagógiai célkitűzései nemcsak a pedagógiai gyakorlatban, hanem az oktatást szabályozó dokumentumokban is megjelennek, amelyek meghatározzák a nevelési intézmények alapvető feladatait és értékorientációját (Varga, 2004; UNESCO, 2017).

A kutatás bemutatása

Jelen tanulmány keretében a dán, német, lengyel és amerikai erdei/természetközeli óvodák többszemponútú összehasonlítását végeztük el, kiemelve a környezettudatos nevelés pedagógiai és szervezeti aspektusait.

Vizsgáltuk:

- az intézményi kereteket és szabályozást,
- a pedagógiai koncepciót és célokat,
- a környezeti integrációt,
- a csoport- és létszámstruktúrát,
- a programokat és tematikákat,
- a társadalmi és kulturális kontextust, valamint

- az infrastrukturális és szervezeti jellemzőket.

A zöld óvodák nemzetközi példái

Az öko-, zöld, természetközeli és erdei óvodák egyre szélesebb körben jelennek meg világszerte, elsősorban olyan intézményi modellek formájában, amelyek a természeti környezet pedagógiai integrációjára épülnek. E kezdeményezések közé tartoznak például az *Eco-Schools* programhoz kapcsolódó óvodák (eco-kindergarten), a német *Umweltkindergarten*, melyek központi célja a környezettudatos működés és a fenntarthatósági szemlélet kialakítása.

Az erdei óvodák a hagyományos óvodai nevelés alternatíváját kínálják. E pedagógiai koncepció Dániából ered, ahol az első erdei óvodát az 1950-es években alapították. Németországban az első hivatalos intézmény 1993-ban nyílt meg Flensburgban. A német *Erdőpedagógiai Szakbizottság* az erdei óvodák megjelenési formáit az alábbiak szerint kategorizálta:

- klasszikus erdei óvoda,
- integrált erdei óvoda,
- speciális formák, amelyek erdei óvodai részeket is tartalmaznak (Bancalari, 2021).

Skovbørnehave – Dánia

Dániában a koragyermekkori nevelés jól szabályozott és a környezetvédelmet is hangsúlyozza. A helyi önkormányzatok kötelesek minden hat hónapos kort betöltött gyermek számára férőhelyet biztosítani. A nevelési formák között megtalálhatók a bölcsődék (26 hetes kortól 3 éves korig), az óvodák (3–6 éves kor között), az életkor szerint integrált intézmények (3 hónaptól 6 éves korig) és a családi napközik (3 hónaptól 3 éves korig). Minden intézménynek pedagógiai programot kell készítenie, amely hat fő nevelési területet ölel fel: személyiség-fejlődés, szociális fejlődés, nyelvi fejlődés, test és mozgás, természet és természeti jelenségek, valamint kulturális kifejezés és értékek (Williams-Sieghfredsen, 2017).

A dán erdei óvodák jellemzően a szabadtéri nevelést helyezik előtérbe, ahol a gyermekek napjuk nagy részét a természetben töltik. Léteznek kombinált modellek is (rotating kindergarten), amelyekben a gyermekek hetente váltanak a hagyományos és a szabadtéri óvoda között (Rohde, 2023). Az első természetvédelmi óvoda (nature kindergarten) 1952-ben jött létre Ella Flatau kezdeményezésére (Williams-Sieghfredsen, 2017).

A pedagógiai alapelvek a holisztikus fejlődésre, az aktív tapasztalati tanulásra, a gyermekközpontú környezet biztosítására és a szociális interakciók fejlesztésére épülnek (Williams-Siegfredsen, 2017).

Waldkindergarten – Németország

Németországban a Waldkindergarten (erdei óvoda) a természet- és környezeti nevelés, valamint a fenntarthatóság pedagógiájának metszéspontjában értelmezhető (Miklitz, 2011). Az erdei óvodák lehetőséget biztosítanak a gyermekek közvetlen tapasztalati kapcsolatára a természettel, elősegítve a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök és kompetenciák fejlődését. A pedagógiai koncepció reformpedagógiai alapokon nyugszik, hangsúlyozva az aktív részvételt, az önálló fejlődést, a személyes felelősségvállalást, valamint a felfedezéssel való tanulást (Miklitz, 2011).

Az első német erdei óvodát 1968-ban alapították, hivatalos elismerést azonban csak 1993-ban kapott Flensburgban. Jelenleg kb. 2000 erdei óvoda működik az országban, jellemzően 15–20 fős csoportokkal és kedvező pedagógus-gyermek aránnyal, ami lehetővé teszi az egyénre szabott nevelést. A komplex pedagógiai tevékenységek holisztikus tanulást, szociális kompetenciák fejlesztését, kreativitást és fizikai aktivitást biztosítanak (Reindl, 2022).

Przedszkole leśne – Lengyelország

Lengyelországban az erdei óvodákat a Nemzeti Oktatási Miniszter 2017-es rendelete szabályozza, a szakmai támogatást pedig a 2016-ban alapított Lengyel Erdei Óvodák Intézete (PIPL) biztosítja (Parczewska, 2025). Ezek az intézmények alternatív oktatási formát képviselnek, a rendszeres szabadban tartózkodásra épülnek, és tandíjkötelesek. A pedagógiai programnak meg kell felelnie az országos oktatási törvény kereteinek, miközben biztosítja a gyermekek átfogó fejlődését (Parczewska, 2025).

Nature-based preschool – Egyesült Államok

Az Egyesült Államokban a természetközeli óvodák (nature-based preschool) pedagógiai alapja a koragyermekkori nevelés és a nemzetközileg elismert környezeti nevelési irányelvek, például a NAAEE „Guidelines for Excellence in Environmental Education” dokumentuma (NAAEE, 2020). Az első ilyen intézmények 1967 és 1982 között jöttek létre Connecticutban, Massachusettsben és Michiganban (Larimore, 2016).

A programok célja a gyermekek komplex fejlődésének támogatása és a környezeti műveltség kialakítása. A tanulás a természet központi szerepére épül, a nap jelentős részében a szabadban zajlik. A pedagógiai megközelítés gyermekközpontú, játékalapú és rugalmasan igazodik a gyermekek képességeihez, kulturális háttéréhez és érdeklődéséhez, miközben integrálja az egészséges kockázatvállalást (Larimore, 2016; NAAEE, 2020).

A zöld óvodák összehasonlító elemzése

A dán, német, lengyel és amerikai erdei vagy természetközeli óvodák pedagógiai gyakorlata számos közös vonást mutat, ugyanakkor kulturális és jogszabályi különbségek is megfigyelhetők, melyeket az 1. táblázat szemléltet.

1. táblázat. A természetközeli óvodák hasonlóságai és különbségei

Szemponctok	Dánia (Skovbørnehave)	Németország (Waldkindergarten)	Lengyelország (Przedszkole leśne)	USA (Nature-based preschool)
Jogszabályi háttér	2004: pedagógiai program kötelező minden intézményben	1993: első hivatalos állami elismerés; fenntarthatóság horizontálisan jelenik meg	2017: Nemzeti Oktatási Miniszter rendelete szabályozza	Államonként változó, NAAEE irányelvek biztosítják a keretet
Fenntartás típusa / Tandíj	Önkormányzati, állami; ingyenes	Állami vagy önkormányzati	Magánintéz- mények, tandíjköteles	Magán és közintézmények, változó
Pedagógiai koncepció és célok	Holisztikus, gyermek- központú, aktív, tapasztalati, társas interakciókon alapul	Holisztikus, reformpedagógiai elveken, felfedezési tanulás, környezettuda- tosság	Természet- közeli tapasztalatok, környezettuda tosság, komplex fejlődés	Gyermek- központú, játékalapú, tapasztalati tanulás, környezeti műveltség
Környezeti integráció	Nap jelentős részét, sokszor egész nap szabadban, erdő, vízpart, vidéki és városi környezet	Természet központi szerep, főként erdő, folyamatos kültéri tevékenység	Szabadban, természet- közeli helyszínek; rendszeres kültéri tevékenység	Természet- védelmi központok, parkok, gazdaságok, beltéri/kültéri kombináció
Csoport- és létszám struktúra	20–30 gyermek, 4–5 pedagógus; kisebb és nagyobb csoportok	15–20 gyermek, kedvező pedagógus- gyermek arány	Kisebb csoportok, pedagógus- gyermek arány biztosítja a nevelést	Kisebb csoportok; rugalmas pedagógus- gyermek arány

Szemponatok	Dánia (Skovbørnehave)	Németország (Waldkindergarten)	Lengyelország (Przedszkole leśne)	USA (Nature-based preschool)
Programok és tematikák	Személyiség-, szociális-, nyelvi fejlődés, test/mozgás, természet- ismeret, kulturális kifejezés	Környezeti nevelés, tapasztalati tanulás, kreativitás, önállóság	Átfogó óvodai nevelés, természet- közeli tevékenységek	Természet- közeli tapasztalatok, egészséges kockázatvállalás, komplex pedagógiai gyakorlat
Társadalmi és kulturális kontextus	Skandináv „zöld életmód”, állami támogatás, rotáló programok	~2000 intézmény, széles körű elfogadottság, 20. század második fele	Alternatív oktatás, szakmai támogatás PIPL-től	585 intézmény (2020), növekvő trend, regionális különbségek
Infrastruk- turális és szervezeti jellemzők	Beltéri és kültéri terek kombinációja; vándoróvoda, rotáló program	Elsősorban kültéri; komplex érzékszervi tapasztalatok; alacsony csoportlétszám	Szabadban, természet- közeli helyszínek; program megfelel az oktatási törvénynek	Beltéri/kültéri kombináció; természet- védelmi központokban, parkokban; egész napos kültéri programok

Mindegyik országban központi szerepet kap a természetközeli tanulás, amely lehetővé teszi a gyermekek közvetlen tapasztalati kapcsolatát a természettel. Dániában és Németországban kiemelt hangsúlyt kap a holisztikus fejlődés, az aktív részvétel és az önálló felfedezés (Miklitz, 2011; Williams-Sieghfredsen, 2017). Az Egyesült Államokban a természetközeli óvodák pedagógiai koncepciója hasonlóan gyermekközpontú és játékalapú, ugyanakkor különösen hangsúlyos a környezeti műveltség és a felelősségteljes magatartás kialakítása (Larimore, 2016; NAAEE, 2020). A természetalapú óvodai nevelés különböző formái – mint a forest kindergarten és a nature preschool – közös jellemzője, hogy a tanulási folyamatot a természetben való aktív részvételre alapozzák (Sobel, 2014).

A csoportlétszám és a pedagógus-gyermek arány változása országonként eltérően alakul: a német Waldkindergartenek kis csoportjai lehetővé teszik az egyénre szabott nevelést (Reindl, 2022). Míg Dániában a szabadtéri és hagyományos óvodák kombinációja is elterjedt (Rohde, 2023), Lengyelországban az erdei óvodák intézményi keretek között működnek, és a pedagógiai programnak meg kell felelnie az országos szabályozásnak (Parczewska, 2025).

Összességében a nemzetközi gyakorlatok közös jellemzője a természet központi szerepe, a tapasztalati tanulás előtérbe helyezése, a

gyermekközpontú pedagógia és a környezettudatos szemlélet formálása. Ezzel párhuzamosan az egyes országokban eltérő hang-súlyok figyelhetők meg a jogszabályi keretek, a csoportlétszám, az infrastruktúra és az integráció mértéke tekintetében (Bancalari, 2021).

A hazai erdei óvodák

Magyarországon a Skandináviából eredő, klasszikus értelemben vett erdei óvoda, ahol az óvodai nevelés teljes egészében erdőben zajlik, még nem vált széles körben meghonosodott gyakorlattá.

A Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége (KOKOSZ) által kiadott *Erdei óvodák, Erdi iskolák minősítési eljárásának eljárásrendjében* (2025) az alábbi meghatározást olvassuk: „Az Erdi óvoda olyan tudatosan tervezett és szervezett, a nevelési intézmény székhelyétől különböző helyszínen a nevelési év bármely időszakában folytatott, a környezet adottságaira támaszkodó tevékenység, amely a külső világ tevékeny megismerése nevelési terület részeként segíti a gyermekek környezethez, természethez való érzékenyítését. Elősegíti a gyermek egész személyiségének fejlesztését, önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését. A kortárskapcsolatokban és a környezet alakításában helyez hangsúlyt a fenntarthatósági szemléletformálásra, a környezettudatos magatartás alakítására. Az erdei óvoda az életkori sajátosságokhoz, a helyszín adottságaihoz (természeti, épített és szociokulturális környezethez), lehetőségekhez igazodó, egymást követő minimum három napos bentlakásos vagy egész napos tervezetre épül” (KOKOSZ, 2025, p. 1).

Az erdei óvoda gondolata 1986-ban született meg, nem általános formája az óvodások környezeti nevelésének. Körmöci (2015) szerint az erdei óvoda célja, hogy elősegítse a gyermekek környezettudatos magatartásának és egészséges életvitelének kialakulását.

A legfrissebb hazai szakirodalom szerint a skandináv modellhez hasonló intézményeket kutatva a szerzők nem találtak olyan magyar példával, amely az óvodai nevelést teljes egészében erdei környezetbe helyezné (Pásztor & Kis, 2023). Ugyanakkor számos hazai intézmény és program – mint például a *minősített erdei óvodák* hálózata – létezik, amelyek erdei iskolai jellegű tevékenységeket integrálnak a nevelési gyakorlatba. Ezek között megtalálható többek között a *Mókus Suli Erdészeti Erdi Óvoda és Erdő Háza* Bakonyán, a *Nyitnikék Erdi Iskola és Óvoda* Obornakon, a *Kontyvirág Erdi Óvoda* Tiszaalpáron

vagy a *Madas László Erdészeti Erdei Iskola* Visegrádon (KOKOSZ, 2025).

A hazai erdei óvodák és erdei nevelési programok ugyanakkor nemcsak szakmai kezdeményezések, hanem a kutatási érdeklődés középpontjába is kerülnek. A *Tihany Lavender Forest Kindergarten* többnapos programja például azt mutatja, hogy a fenntarthatóságra nevelési tevékenységek hosszú távon képesek megváltoztatni a gyermekek attitűdjeit és tudását a természet iránt (Gerván & Hill, 2019).

Környezeti nevelés a hazai óvodákban

A kora gyermekkori nevelés területén Magyarországon az óvodai nevelés alapelveit és céljait az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* határozza meg, amely kiemelt figyelmet fordít a természethez való pozitív viszony kialakítására és a környezettudatos magatartás megalapozására (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). Az alapprogram valamennyi fejezete integrált módon tartalmazza a fenntarthatósághoz kapcsolódó „zöld” tartalmakat, kiemelve, hogy az óvodai nevelési folyamat során meghatározó jelentőséggel bír a gyermekek környezeti érzékenységének, valamint felelős attitűdjeinek és magatartásmintáinak tudatos fejlesztése. A dokumentum értelmében az óvodapedagógus kiemelt feladata olyan tapasztalatszerzési lehetőségek tudatos biztosítása, amelyek elősegítik a gyermekek természeti és társadalmi környezetre vonatkozó ismereteinek megalapozását, valamint hozzájárulnak a természethez fűződő pozitív érzelmi viszony és attitűd kialakulásához. A szülőföld szeretetére nevelés pedagógiai keretében hangsúlyosan jelenik meg az a követelmény, hogy a gyermekek a helyi hagyományok, népi kultúra, szokásrendszer, valamint a tárgyi kultúra értékeinek közvetítésén keresztül szerezzenek élményszerű tapasztalatokat, ezáltal mélyítve a közvetlen környezetükhöz való kötődésüket és identitásukat.

A Zöld Óvoda program szerepe a fenntarthatóságra nevelésben

A Zöld Óvoda program a fenntarthatóságra nevelés hazai intézményesült gyakorlatának egyik meghatározó kezdeményezése. Alapvető célkitűzése, hogy az óvodai nevelés teljes folyamatában, valamint az intézmények működési kultúrájában egyaránt érvényre juttassa a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiai alapelveit, biztosítva ezzel azok rendszerszintű és integrált megvalósulását. Az ENSZ 2002-

ben kinyilvánította a fenntarthatóságra nevelés és oktatás fontosságát. A korábbi hazai közoktatási törvény módosításaként 2003 szeptemberétől a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjában kötelező elemként jelent meg a környezeti nevelés (2003. évi LXI. törvény).

Egy szakértőkből álló munkacsoport az Alapprogramban megfogalmazottak figyelembevételével megalkotta a Zöld Óvoda 20 pontos kritérium- és indikátorrendszerét. 2006 áprilisától a környezetvédelemért és az oktatásügyért felelős tárcák közösen hirdették meg a Zöld Óvoda pályázatot és teszik ezt a mai napig. A Zöld Óvoda címet azok az intézmények nyerhetik el, amelyek tevékenységeik során tudatosan törekednek a környezettudatos szemlélet kialakítására és a fenntartható életmódhoz kapcsolódó szokások megalapozására az óvodai nevelésben (Könczey et al., 2016). A „Zöld Óvoda” címmel rendelkező intézmények a Magyarországi Zöld Óvodák Hálózatának szervezett szakmai közösségéhez csatlakoznak, ezáltal lehetőségük nyílik a jó gyakorlatok megosztására, a szakmai együttműködések erősítésére, valamint a fenntarthatóság pedagógiájának intézményi szintű fejlesztésére.

Összegzés

A hazai Zöld Óvoda program nem tekinthető egyedülállónak a világon, mivel a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban is számos, hasonló célkitűzéseket megvalósító kezdeményezés azonosítható.

A nemzetközi erdei és természetközeli óvodai modellek – mint a dán Skovbørnegrave, a német Waldkindergarten vagy az amerikai nature-based preschool – közös pedagógiai alapelveket képviselnek: a természeti környezet aktív integrálását a napi tanulási folyamatba, a holisztikus fejlődés támogatását, valamint a környezettudatosság és fenntarthatósági kompetenciák kialakítását. Ezek az intézményi modellek – amelyekben a gyermekek napjuk jelentős részét szabadban, természeti közegben töltik – a tapasztalati tanulást, a kreativitást és a szociális kompetenciák fejlődését egyaránt elősegítik (Larimore, 2016; Miklitz, 2011; NAAEE, 2020; Reindl, 2022; Williams-Sieghfredsen, 2017).

A magyar óvodai nevelést szabályozó *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (ÓNOAP) integrálja a környezeti nevelés célkitűzéseit is, hangsúlyozva az egészséges életmód kialakítását és a környezettudatos magatartás megalapozását – bár nem kifejezetten erdei óvodai kontextusban (Pásztor & Kis, 2023).

A pedagógusképzésben is egyre nagyobb figyelmet kap a környezeti nevelés és az ökológiai szemlélet – például a Soproni Egyetem kutatása szerint a környezeti és ökológiai nevelés elméleti és gyakorlati módszereinek integrálása hozzájárul a környezettudatos attitűd és kompetenciák formálásához a pedagógusjelöltek körében (Kendöl, 2021).

Nemzetközi kutatások szerint a természetközeli óvodai programok – például a lengyel erdei óvodákba járó gyermekek és szüleik visszajelzései alapján – javítják a gyermekek természeti ismereteit, egészségi állapotát és fenntarthatósági kompetenciáit, ugyanakkor hangsúlyozzák a pedagógusok szerepének fontosságát az ilyen környezetben történő nevelés és tanulás támogatásában (Parczewska, 2025).

Összességében Magyarországon a zöld és erdei óvodai gyakorlatok még differenciáltan és szervezetlenül jelennek meg a nevelési rendszerben, és nem épülnek egységes intézményi modellre, mint Dániában vagy Németországban. Ugyanakkor számos hazai kezdeményezés – így a hagyományos óvodai nevelés környezeti nevelési komponensei, az erdei óvodai programok és a minősített erdei óvodák hálózata – támogatja a természetközeli tapasztalatszerzést és a fenntarthatósági szemlélet megalapozását már korai életkorban. Ez összhangban áll a nemzetközi trendekkel, amelyek a természetben zajló tapasztalati tanulást és a környezettudatos fejlődést kiemelt pedagógiai célként kezelik.

Ajánlás

Tanulmányunkat tisztelettel és szeretettel ajánljuk Podráczky Juditnak, akinek óvodapedagógusi, oktatói és kutatói pályáját a gyermekek iránti felelős odafordulás, a pedagógia iránti elkötelezettség és a szakmai igényesség jellemzi. Munkásságában a tudományos alaposág természetes módon kapcsolódik össze a gyakorlati érzékenységgel, az emberi kapcsolatokban pedig figyelem, kedvesség és támogató jelenlét kíséri szakmai tevékenységét. Személye és munkája egyszerre jelent szakmai példát, emberi támaszt és inspiráló erőt kollégái, tanítványai és munkatársai számára.

Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. (2012). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. (2003). <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=ao300061.TV>

- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Bancalari, K. (2021). *Waldkindergärten in Österreich: Elementare Bildung im Wald*. Wien: Greencare–Bundesforschungszentrum für Wald.
https://www.bfw.gv.at/wp-content/uploads/gcw_waldkindergarten_2021_2.pdf
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144–170.
<https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.4.0144>
- Davis, J. (2005). Educating For Sustainability in the Early Years: Creating Cultural Change in a Child Care Setting. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47–55. <https://doi.org/10.1017/S081406260000094X>
- Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E. S., Ngo, H. T., Agard, J., Arneth, A., Balvanera, P., Brauman, K., Butchart, S. H. M., Chan, K. M. A., Garibaldi, L. A., Ichii, K., Liu, J., Subramanian, S. M., Midgley, G. F., Miloslavics, P., Molnár, Z., Obura, D., Pfaff, A., Polasky, S., ... & Zayas, C. N. (2019). Pervasive human-driven decline of life on Earth points to the need for transformative change. *Science*, 366(6471).
<https://doi.org/10.1126/science.aax3100>
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679–687.
<https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- Gerván, K., & Hill, K. (2019). Education for sustainability in the Tihany Lavender Forest Kindergarten. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.24368/jates.v9i3.128>
- Gienger, A., Nursey-Bray, M., Rodger, D., Szorenyi, A., Weinstein, P., Hanson-Easey, S., Fordham, D., Lemieux, D., Hill, C., & Yoneyama, S. (2024). Responsible environmental education in the Anthropocene: Understanding and responding to young people’s experiences of nature disconnection, eco-anxiety, and ontological insecurity. *Environmental Education Research*, 30(9), 1619–1649. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2367022>
- Gough, S., Walker, K., & Scott, W. (2001). Lifelong Learning: Towards a Theory of Practice for Formal and Non-formal Environmental Education and Training. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 178–196.
- Holden, E., Linnerud, K., & Banister, D. (2014). Sustainable development: Our common future revisited. *Global Environmental Change*, 26, 130–139.
<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.04.006>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). *Climate Change 2021 – The Physical Science Basis: Working Group I Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009157896>

- Kendöl, J. N. (2021). Natural scientific and ecological environmental education in the training of kindergarten teacher students at the University of Sopron, Hungary. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analysis*, 11(1). <https://doi.org/10.2478/ausa-2021-0000>
- KOKOSZ. Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége. (2025). Minősített erdei óvodák hálózata. <https://kokosz.hu/erdei-ovodak/>
- Könczey, R., Kovács, E., Kovács L., & Varga, A. (Eds.), (2016). *Zöld óvoda leszünk – Módszertani útmutató és segédanyag*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Körmöci, K. (2015). *Óvodapedagógiai kislexikon*. Flaccus Kiadó.
- Landrigan, P. J., Fuller, R., Acosta, N. J. R., Adeyi, O., Arnold, R., Basu, N., Balde, A. B., Bertollini, R., Bose-O'Reilly, S., Boufford, J. I., Breyse, P. N., Chiles, T., Mafidol, C., Coll-Seck, A., Cropper, M. L., Fobil, J., Fuster, V., Greenstone, M., Haines, A., ... & Zhong, M. (2018). The Lancet Commission on pollution and health. *The Lancet*, 391(10119), 462–512. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32345-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32345-0)
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.
- Lubinszki, M. (2023). A fenntarthatóságra nevelés pedagógiai aspektusai. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 5(4), 37–48. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.4.37>
- Miklitz, I. (2011). *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes* (4. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- NAAEE (North American Association for Environmental Education). (2020). *Nature-Based Preschools in the US: 2020 Snapshot*. NAAEE.
- Otto, S., & Kaiser, F. G. (2014). Ecological behavior across the lifespan. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 331–340. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.08.007>
- Parczewska, T. (2025). A place for a happy childhood: Forest kindergarten and children's environmental awareness. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2434609>
- Pásztor, E. J., & Kiss, A. (2023). Az erdő mint nevelési színtér a hazai óvodai nevelésben. *Magyar Tudomány*, 184(3), 311–321. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.3.6>
- Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Reindl, S. (2022). *Die Natur als Bildungs- und Lernabenteuer – Spielen, lachen und wachsen im Waldkindergarten*. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6653-1.pdf>
- Rohde, J. F., Larsen, S. C., Sederberg, M., Bahrenscheer, A., Nielsen, A. K., Heitmann, B. L., & Specht, I. O. (2023). Outdoor kindergartens: A

- structural way to improve early physical activity behaviour? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5131. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065131>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schelnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 228–238. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., ... & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Varga, A. (2004). A fenntarthatóság pedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 67–75.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001>
- Williams-Siegfriedsen, J. (2017). *Understanding the Danish forest school approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge.

Szerzők

- Szántóné Tóth Hajnalka*, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék;
MTA–MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport.
- Bencéné Fekete Andrea*, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék;
MTA–MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport.

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0

