

Böddi Zsófia, Kerekes Valéria, Kovács Magdolna,
Rádi Orsolya Márta, Svraka Bernadett, Vári Péter

Jó gyakorlatok az óvoda–iskola átmenethez

**Böddi Zsófia, Kerekes Valéria, Kovács Magdolna,
Rádi Orsolya Márta, Svraka Bernadett, Vári Péter**

Jó gyakorlatok az óvoda–iskola átmenethez

Szerzők:
Böddi Zsófia, Kerekes Valéria, Kovács Magdolna, Rádi Orsolya Márta,
Svraka Bernadett, Vári Péter

Sorozatszerkesztők:
Szivák Judit, Csányi Kinga

Szerkesztők:
Merényi Hajnalka, Rádi Orsolya Márta

Lektor: Eszterág Ildikó

ISSN 2676-9174
ISBN 978-963-489-140-6 (print)
ISBN 978-963-489-141-3 (pdf)

Minden jog fenntartva

Kiadó:
Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2019

Tartalom

Előszó	9
A módszertani útmutatóban követett tanulásfelfogás	10
Bevezetés	
A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában. . . .	13
1. Alapfogalmak – megismerő folyamatok	14
1.1. A mozgások szabályozása	15
1.2. A nyelvi kifejezőképesség fejlődése	15
2. Iskolaalkalmasság.	16
2.1. A nyelvfejlődés szűrése	17
2.2. Kiegészítő szűrések.	18
3. A gyermek és az iskola	21
Ábrajegyzék.	22
Irodalomjegyzék.	22
1. Az iskolába lépő gyermek	
Javaslatok az óvoda–iskola átmenet támogatásához.	25
1. A gyengéd óvoda–iskola átmenet megteremtése	25
2. A témához kapcsolódó alapfogalmak	28
3. Gyakorlatok az óvoda–iskola átmenet megsegítéséhez.	29
3.1. „Iskolakezdő anamnézis” készítése.	29
3.2. Játékmegfigyelés	33
3.3. A gyermekek érzelmeinek megismerése és a szorongások csökkentése . . .	36
3.4. A fejlődéslélektani sajátosságok figyelembevétele	38
3.5. Az iskola készültsége	43
4. Reflexiók a tanulási folyamatra	45
Ábrajegyzék.	45
Irodalomjegyzék.	45

2. Kognitív fejlesztés az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában	47
1. SzámOKosok	48
2. Speciális, de tananyaghoz illeszkedő elemek a matematikai nehézséggel küzdő, szorongó gyermekek fejlesztéséhez.	50
2.1. Témakörök	50
2.2. A témakörök tartalma	53
2.3. A hatékonyság mérése	55
3. A kognitív (megismerő) funkciók fejlesztése a gyakorlatban	56
3.1. Gondolkodási műveletek alapozása	56
3.1.1. A figyelem tartóssága, terjedelme, megosztása, szelektivitása vizuális és akusztikus mintán	56
3.1.2. Érzékelés és észlelés fejlesztése	59
3.1.3. A testséma fejlesztése	61
3.1.4. A gondolkodás fejlesztése	61
3.1.5. Az emlékezet fejlesztése	64
3.2. Reflexió a foglalkozásokat követően	65
4. Reflexió a tanulási folyamatra	65
Ábrajegyzék.	66
Irodalomjegyzék.	66
Mellékletek	67
3. Anyanyelv, irodalom, játék – mesefeldolgozás és hatásai	77
1. A fejezetben használt fogalmak	78
2. A mese és a játék megjelenése a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület különböző fejlesztési feladataiban	80
3. „Mesét másként”	82
3.1. A népmesék kiválasztásának kritériumai	85
3.2. A „Mesét másként” módszerhez kapcsolódó játékok módszertani jellemzői	86
3.3. Néhány jó tanács a „Mesék másként” módszer megvalósításához	86
3.4. „Mesét másként” – foglalkozások leírása	87
4. Reflexiók a tanulási folyamatra	93

A táblázatok jegyzéke	93
Irodalomjegyzék.....	93

4. A tartalomalapú nyelvoktatás hatása az iskolába lépő gyermek nyelvi fejlődésére

Dramatikus tevékenységek az alsó tagozatos nyelvórán	95
1. A gyermek és a nyelv.....	96
1.1. Az iskolaérett gyermek anyanyelvtudása.....	97
1.2. Korai nyelvoktatás	98
1.3. Tartalomalapú nyelvoktatás.....	99
1.4. A dráma a korai idegennyelv-tanításban.....	100
2. A dráma alkalmazása az idegen nyelvi foglalkozásokon	102
2.1. Gyakorlatok és dramatikus játékok a nyelvelsajátítás kezdő szakaszaiban	103
2.1.1. Megismerkedés, kapcsolatteremtés, csoportalakítás	104
2.1.1. A megismerő funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet) fejlesztése	105
2.1.3. Általános készségek (ritmusérzék, testséma, téri orientáció) fejlesztése	107
2.2. Színházi forma a nyelvórán: Aranyfürt és a három medve.....	108
3. Adaptálási javaslatok a tematikus tervhez	109
3.1. Fejlesztési területek.....	110
3.2. Nem nyelvi tartalom.....	110
3.3. Nyelvi tartalom	110
3.4. Dramatikus felkészültség.....	111
4. Értékelési szempontok a dramatikus tevékenységekhez.....	111
5. Reflexiók a tanulási folyamatra	113
Irodalomjegyzék.....	113
Mellékletek	115

5. Mozgás a játékban, játék a mozgásban

A testi nevelés kihívásai és lehetőségei az iskolába lépő gyermekek esetében ...	123
1. A minőségi testnevelés jellemzői.....	124
2. Az óvoda–iskola átmenet jellemzőinek figyelembe vétele a jó gyakorlat kiválasztásakor.....	126
3. A gamifikáció mint a minőségi testnevelés megvalósításának jó gyakorlata ..	127

4. Gyakorlatok a természetes mozgásformák alkalmazására, alakítására.	129
4.1. Akadálypályákon való mozgás meséhez kapcsolva	129
4.2. Akadálypályákon való mozgás a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület tartalmának felhasználásával	136
4.3. Jó gyakorlat a Matematika műveltségterület tartalmának felhasználásával	137
5. A gamifikációs jó gyakorlat adaptálási lehetőségei	140
6. Reflexiók a tanulási folyamatra	142
Az ábrák és táblázatok jegyzéke	142
Irodalomjegyzék.	143
Melléklet	145
A szerzők bemutatása	148

Magyarország az Európa 2020 Stratégia keretében vállalta, hogy 2020-ig 10% alá csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát. Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” kiemelt projekt megvalósításával közvetlenül a köznevelési intézmények szintjén van lehetőség beavatkozni a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésébe, helyi szintű, az igényeknek megfelelő programok kidolgozásával és a végrehajtás támogatásával. A projekt a pedagógiai **kultúraváltáshoz** járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Az ELTE a projekt célkitűzéseivel összhangban a **Mindenki iskolája** képzéseivel és módszertani útmutatóival olyan támogató fejlesztést vállalt, amely hatékonyan járul hozzá a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához, a pedagógusok adaptív pedagógiai szemléletének formálásához, a minden tanuló esélyeinek növelését szolgáló méltányos iskolai tanulási környezet fejlesztéséhez. A problémák felismeréséhez, a válaszok megtalálásához, a megfelelő tanulási környezet kialakításához szeretnénk hasznosítható, aktuális, friss, praktikus, a mindennapokban használható és alkalmazható tudást adni. A Mindenki iskolája módszertani útmutatók segítenek a pedagógusoknak osztálytermi, illetve saját iskolájuk problémáihoz relevánsan alkalmazható, hiteles válaszokat adni. A kiadványok izgalmas, újszerű és használható eszközrendszert kínálnak, és reményeink szerint megismerése, kipróbálásra készítetik a kollégákat. Célunk tehát olyan módszerek, eszközök használatának bemutatása, amelyek tudatos, adaptív alkalmazása hatékonyan támogatja a motiváló, egyénre szabott tanulást.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján meghatározni. A könyvben szereplő módszereket, feladatokat birtokba kell venni, be kell emelni a tanórai munkába, kipróbálni, alkotó módon alakítani, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, majd a tanulságok alapján újraalkotni, korrigálni. Ennek reményében ajánljuk a Mindenki iskolája kiadványait.

A módszertani útmutatóban követett tanulásfelfogás

A kötet írásainak tanulásfelfogása szakít a szakértelem típusú tudás- és tanulásfelfogással. A szerzők azt vallják, hogy minden, ami értéket képvisel, a beleépített tudást képezi le, ezért az írások a konstruktív tanulásfelfogást részesítik előnyben. A konstruktív pedagógia a tanulás- és tanításmódszertanban bekövetkezett paradigmaváltás hatására kialakult pedagógia, mely magába olvasztotta a fejlődéslelektan, a kognitív pszichológia és idegtudomány valamint a szociológia/szociálpszichológia újabb elméleti alapvetéseit a tanulásszervezésről, a tanári-tanulói szerepekről, a tanulási környezet tanulásszervezési hatásairól. A neurofiziológiai kutatások alapján tudjuk, hogy az embernek, legyen akár kisgyermek, akár felnőtt, kognitív és emotív struktúrája van: ebben az értelemben *struktúradeterminált* lény. Ezek a struktúrák a megelőző életélmények, tanulásélmények hatására alakulnak ki, és meghatározzák későbbi gondolkodásunkat, cselekedeteinket, válaszreakcióinkat.

Ennek szellemében célunk, hogy mozgósítsuk az olvasók már meglévő tudását, és a módszertani leírásokban olyan technikák alkalmazására ösztönözzük, amelyek előhívják a tanuló ember előzetes ismereteit. A módszertani útmutató szerzői igyekeznek konceptuális váltásokat generálni, ezért virtuális párbeszédbe lépnek az olvasóval, hogy megtudják, mit gondol az iskolába lépő gyermekről, milyen gyakorlatot követ a hatéves gyermekek közötti különbségek megismerése érdekében, milyen korrekciós eljárásokban hisz, mit gondol a játékok szerepéről általában?

A szerzők megpróbálkoznak a problémák előhívásával, tudatosításával. Vallják, hogy egy-egy kompetencia háttérében már kialakult kognitív struktúrák állnak. Azt szeretnék elérni, hogy az olvasó, majd a közvetített tartalom keresztül a tanulók is, kritikus, aktív, (ön)reflektív módon viszonyuljanak az ajánlott tevékenységhez. Kíváncsiságot, alkotó szkepticizmust, ösztönzést a kérdésésre és a kérdésekre adható válaszok módszeres keresését kívánják elérni.

A módszertani útmutatóban a tanítás mint a tanulási környezet alakítása jelenik meg, hangsúly kerül a problémamegoldás fontosságára, a kontextuselvre a differenciálás lehetőségeire, valamint az értékelés folyamatára is.

Rádi Orsolya Márta

Irodalomjegyzék

- Balázs I. és Horváth Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É., Kocsis M. és Vágó I. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 325–362). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006–2014. In: Fehérvári A. és Tomasz G. (szerk.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. (2003). A tanulás. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (pp. 103–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. (2006). Nahalka I. (szerk.) *Hatékony tanulás*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Ollé J. (2011) *A konnektivista oktatásmódszertani gyakorlat néhány didaktikai sajátossága*. <http://blog.ollejanos.hu/2011/01/02/a-konnektivistaoktatasmodzertani-gyakorlat-nehany-didaktikai-sajatossaga/> (Letöltés: 2019. február 8.)
- Ollé J. (2010). *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Budapest: magánkiadás.
- Széll K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (szerk.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 25–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában

Bevezetés

.....

Az iskolába lépő gyermek új közösségbe kerül, számára ismeretlen környezethez és szabályrendszerhez kell alkalmazkodnia, kötött foglalkozási rendben kell végeznie a tevékenységeket. Ahhoz, hogy ezeknek az elvárásoknak meg tudjon felelni, el kell érnie bizonyos érettségi fokot biológiai, pszichés és szociális téren egyaránt (Golyán, 2017). A megfelelő kognitív képességek megléte számos részképesség együttes, összehangolt működését feltételezi: a mozgás, a látási, hallási és tapintási észlelés, a sorrend megtartásának képessége, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a beszéd és a nyelvi fejlődés egyaránt fontosak (Polgárdi, Láz és Dékány, 2018). A szenzomotoros funkciók és a kognitív fejlődés között szoros összefüggés tapasztalható, ezek összhangja nagy hatással van a tanulási képességekre. Ha a koordinált mozgások, a megfelelő nyelvi képességek, a percepciók folyamatok és a figyelemtartás egymást megfelelően segítik, a gyermekben kialakulnak a magasabb szintű kognitív funkciók, amelyeket hasznosítani is tud. Ha bármelyik területen eltérés tapasztalható, nagy valószínűséggel tanulási problémák jelentkeznek (Márkus, 2007).

Az egyik oldalon jelentkező eltérő fejlődés a másik területen is fellépő problémát generálhat, ezért az iskolába készülő óvodások szűrése több képességterületen átívelő folyamat. A részképességek funkcionálisan szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A beszéd, a mozgás vagy a kognitív funkciók területén jelentkező deficitek előjelei lehetnek egy esetleges részképességi nehezítettségnek. Az óvodai szűrési programok és azok terápia-relevanciája a fejlesztőpedagógusoknak és az óvónőknek is iránymutatás a hatékonyabb felzárkóztató és fejlesztő tevékenységek tervezésében, az óvoda és az iskola közötti átmenet megsegítésében (Blythe, 2006).

Ahhoz, hogy a gyermek kritérium-orientált fejlesztésben részesülhessen, pontosabb ismeretekre, egyéni fejlődési mutatókra van szükség. A megismerésnek eszköze lehet a játék, amely egyben fejlesztő eszköz is. A képességek játékos fejlesztése már az óvodás évek alatt el kell, hogy kezdődjön, és kisiskoláskorban ezeket folytatni kell, hogy megelőzzük az elmaradások növekedését. A fejlesztésben nagy szerepük van a nevelési-oktatási módszereknek (Nagy, 2007), és annak, hogy ebben a kontextusban az életkori sajátosságok figyelembevétele mellett az egyéni képességek fejlettségi szintje is meghatározó. Ennek a folyamatnak fontos eszköze az óvoda és iskola közötti együttműködés, így tehetjük zökkenőmentessé a két intézmény közötti átmenetet (Golyán, 2017).

A következőkben ennek a prevenciós folyamatnak a bemutatására vállalkozunk nevelésméleti, módszertani és pszichopedagógiai szempontokat, valamint a kognitív hatékonyságot figyelembe véve.

1. Alapfogalmak – megismerő folyamatok

A gyermek fejlődését elsősorban a család és az őt körülvevő környezet határozza meg. Az eltérő szociokulturális környezet a tanulási motívumok fejlődésében nagy különbségeket eredményezhet, és eltérő képességstruktúrát is feltételez (Fejes és Józsa, 2005).

Az emberi megismerés folyamatai a központi idegrendszer megfelelő működésén alapulnak, az értelmi fejlődéshez egy megfelelően funkcionáló agy biztosít lehetőségeket (N. Kollár és Szabó, 2004). Az értelmi képességek működésének alapja az alább meghatározott kognitív (megismerő) folyamatok megfelelő működése (Keményné, 2006).

Érzékelés: „az a folyamat, amely által a receptorsejtek (érzékszerveink érzékelősejtjei) ingerlése idegi impulzusokat küld az agynak, ahol [...] rögzítődnek” (N. Kollár és Szabó, 2004, 192).

Észlelés: „az a folyamat, amellyel az agy értelmezi az érzéketeket, rendet és jelentést adva azoknak” (N. Kollár és Szabó, 2004, 92).

Figyelem: „szelektív folyamat, amely által az információt tudatosan észleljük.” „...egy erőfeszítési folyamat, ami által a feldolgozási forrásokat (a figyelmi készletet vagy kapacitást) elosztjuk,” „... egy éber állapotot fenntartó folyamat” (N. Kollár és Szabó, 2004, 216).

Emlékezet: az érzékszervekből jövő információ kódolása, tárolása, majd előhívása.

Gondolkodás: „Az a legmagasabb rendű mentális folyamat, amely fogalmak alkotásával és gondolkodási műveletek segítségével a valóság összefüggéseinek megértését, új ismeretek szerzését és problémák megoldását teszi lehetővé. A gondolkodás során a valóság közvetett

és mélyreható megismerése történik, a beszéd és a fogalomrendszer segítségével” (Keményné, 2006, 114).

Képesség: rutinokból és ismeretekből szerveződő átfogó, funkcionálispszichikus rendszer, amelynek működése tevékenységekben, belső-külső produktumban nyilvánul meg (Nagy, 2003).

1.1. A mozgások szabályozása

A kognitív képességek minden tanulási folyamatban szerepet játszanak. Ezek a folyamatok az agyban mennek végbe, míg az információk felvételét a test biztosítja, részben a mozgások által. Így a mozgások szabályozása szoros kapcsolatban van a tanulással, csakúgy, mint a beszéddel és a viselkedéssel. A beszéd esetében például a gége, a torok, a nyelv és a száj összehangolt mozgására van szükség. A tanulás például olyan készségektől függ, mint a szemmozgató rendszer és a szem-kéz koordináció. Vagy ha egy gyermeknek nem megfelelő az egyensúlya vagy a mozgáskoordinációja, akkor ez a tanulás számos színterén hátráltatja őt, még akkor is, ha a képességstruktúrája az átlagos övezetbe esik (Blythe, 2006). A motorikus képességek megfelelő szintje szükséges a mozgásos cselekvések célirányos végrehajtásához. A mozgások száma és minősége nagymértékben függ attól, hogy a motorikus és kognitív folyamatok különböző fejlettségi szintjei mennyire befolyásolják egymást. A végrehajtás azonban azon is múlik, hogy milyen szinten értjük meg az elvégzendő feladatot. A testnevelés és a sporttevékenységek által gyakorolt és megfelelően végrehajtott feladatok pozitív hatással vannak a pszichikai folyamatok működtetéséért felelős területekre is (Keményné, 2006). Éppen ezért a tanulás egyik meghatározó alapelve a mozgás és az érzékelés-észlelés kapcsolata. Ennek támogatása az óvodai és iskolai nevelő-oktató munka legfőbb feladata, hiszen ezzel egyaránt megteremti a gyermek mentális, kognitív, mozgásos és beszédfejlődésének az alapfeltételeit (Blythe, 2006).

1.2. A nyelvi kifejezőképesség fejlődése

A nyelvhasználat képessége az ember legalapvetőbb megkülönböztető jegye, amely veszélyeztetett képesség. Fejlődéséhez elengedhetetlen a nyelvhasználó közösség részvétele, hiszen a gyermek fejlődése a felnőttek által felügyelt szociális környezetben megy végbe. Már az első gügyögés is kommunikatív jellegű, és ez a kommunikációs szándék a kör-

nyezet hatására beszéddé alakul. A nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat változik, eleinte párhuzamosan fejlődik, majd kétéves kor körül összekapcsolódik, ezáltal alakul ki a gondolkodás és kommunikáció emberi formája. (Cole és Cole, 2006).

A gyerekek a nyelv alapvető elemeit minden külön segítség nélkül képesek elsajátítani, ha olyan környezetben nőnek fel, ahol a kommunikáció alkalmazkodik az ő hallási képességükhöz. *„A nyelv teljes mértékű fejlődéséhez azonban az szükséges, hogy a gyerekek részt vegyenek a közös tevékenységekben, és úgy találkozzanak a nyelvvel, mint a tevékenységek részével.”* (Cole és Cole, 2006, 338).

Az életkor előrehaladtával és a szókincs mennyiségi növekedésével a nyelvhasználat minőségi változásokon is keresztülmegy, a gyermek (kognitív fejlődésének köszönhetően) választékosabban fejezi ki magát. Iskolába lépéskor a szóbeli kifejezőkészséget a mesehallgatás szeretete, gyakorisága jelentősen befolyásolja. A szókincs gyarapodásával és a finommotorika fejlődésével párhuzamosan az írásbeliség elsajátítása is lehetővé válik (Kereki, 2014). Ezek a fejlődési sajátosságok azoknak a tanulási képességeknek az előfeltételei, amelyek megalapozzák az egyén iskolai előmenetelét, majd később felnőttéletének sikerességét. *„A gyermekek nyelvi készsége nagymértékben befolyásolja az iskolai sikerességet, s ebből eredően a munkaerő-piaci boldogulást. A tanulásban, az információszerzésben, a világban való tájékozódásban egyaránt óriási előnyre tesz szert az, aki a nyelvi kompetenciákat magas szinten birtokolja.”* (Lukács és Kas, 2011)

2. Iskolaalkalmasság

Az óvoda és iskola közötti átmenet egyik mérföldköve a beiskolázás, melynek legfontosabb feltétele, hogy a gyermeknek alkalmasnak kell lennie az iskola keretein belül zajló tanulásra, az ottani szabályok elsajátítására, alkalmazására. Ahhoz, hogy bírja a terhelést mind testileg, mind pszichés, kognitív és szociális téren el kell érnie bizonyos fejlettségi szintet. Ha ezek a feltételek nem teljesülnek, akkor a tanulási folyamat eredménytelen vagy nem megfelelő színvonalú lesz. Ahhoz, hogy az iskolai kudarcot elkerüljük, fontos az iskolaalkalmassági vizsgálat, hiszen ha a testi-lelki fejletlenség akadály lesz az iskolai követelmények teljesítésének, az a sikertelenség melegágya. Ilyen esetekben a kudarc elkerülhetetlen, és szükségszerűen megjelenik a szorongás.

Az iskolai munka megköveteli, hogy a gyermek figyeljen az órán, és bekapcsolódjon a tevékenységekbe. Ehhez nagyfokú önuralomra és önszabályozásra van szükség. A psi-

choszociális érettség, az utasítások megértése, végrehajtása, a társakkal és a pedagógusokkal való együttműködés feltétele az iskolakezdésnek. A tanítási órán a figyelmet meghatározott ideig egy dologra kell irányítani, összpontosítani. Ha a figyelem megszakad, a megértésben, tanulásban, is zavar keletkezik. Mindezek mellett – mint arra fent más utaltunk - a nyelvi fejlettség és a megfelelő motoros funkciók megléte befolyásolja az alapvető kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátítását, így az iskolai teljesítményeket is (Skemp, 2005). Ezért az iskolába lépés előtt feltétlenül szükség van ezeknek a kognitív és motoros részképességeknek a vizsgálatára, és ha szükséges, a továbbiakban azok prevenciós fejlesztésére.

2.1. A nyelvfejlődés szűrése

Az 4/2010. (I.19.) OKM módosított rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról a következő határozatot hozta: „(3) A logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik és ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrését. A hároméves kori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv), az ötéves kori szűrés elsősorban a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás, olvasás) készségekre irányul. A szűrés eredménye alapján szükség szerint el kell végezni a gyermek további logopédiai vizsgálatát, illetve kezdeményezni kell további gyógypedagógiai, pszichológiai, orvosi vizsgálatát. (4) A részletes logopédiai vizsgálat és logopédiai vizsgálati vélemény alapján kell a gyermek további logopédiai ellátását megszervezni, ha a szűrés és a logopédiai vizsgálat eredményei alapján erre szükség van.”

A logopédiai szűrés szintjei:

A nyelvi késés szűrése

- általános, minden gyermekre kiterjed
- 2 éves korban védőnői hálózatban
- 3 éves korban óvodai logopédiai ellátásban
- etiológiai háttér, társuló fejlődési problémák tisztázása
- logopédiai tanácsadást kísérő folyamatdiagnosztika

A beszélt nyelvi zavarok szűrése (1. ábra)

- általános, minden gyermekre kiterjed
- ideálisan 4 éves korban
- nyelvi késés anamnézise vagy gyanú esetén
- részletes nyelviprofil-felmérés
- fejlesztést kísérő folyamatdiagnosztika



1. ábra. Az ötévesek nyelvi szűrőeljárása (címlap)¹

2.2. Kiegészítő szűrések

Ha az ötéves gyermek logopédiai szűrési folyamatában képességeltérés tapasztalható, akkor egyéb kiegészítő intervenciós képességvizsgálatra is sor kerülhet, amit a pedagógiai szakszolgálat szakemberei végeznek. Ezt a kiegészítő szűrést pontos egyeztető munka előzi meg. A *Szól-e?* teszt jelzötünetei alapján tájékoztatják a gyerekek szüleit, aláíratják az adatvédelmi tájékoztatót, valamint az óvónők is kérdőívet töltenek ki az érintett gyermekek képességeiről. A képességvizsgálat után a szülők és az óvodapedagógusok is visszajelzést kapnak az eredményekről (fogadóórán). A szűrés tartalma sokrétű:

- számolás, számfogalom vizsgálata
- verbális emlékezet
- alak-háttér differenciálás
- rész-egész viszonyok észlelése
- testtudat, tér észlelése
- ceruzafogás és ceruzahasználat (grafomotorika)
- emberrajz
- mozgás

A *mozgásvizsgálat* feladata az idegrendszeri funkciók esetleges éretlenségének korai kimutatása, a mozgások megfigyelése, testvázlat, lateralitás és térbeli tájékozódás,

¹ Forrás: <http://www.szole.hu/index2.html>.

egyensúly és ritmusérzék vizsgálata (Lakatos, 2003). Ezzel párhuzamosan és ebből következtetve a többi részképesség vizsgálata történik.

Az írásmozgás koordinációjának fejlődése 6 éves korig tart. Előfeltételei a perceptuális (érzékelés-észlelés) részképességek megfelelő fejlettsége: analízis-szintézis, alak-háttér kiemelés, arány- és irányészlelés, valamint a formaállandóság. Meghatározó a szem-kéz koordináció és a finommotorika megfelelő fejlettsége is (Nagy, 2007).

A számolás és számfogalom-vizsgálat: általános tájékozódás, a számlálás, a mennyiségállandóság, a számemlékezet, a globális mennyiség felismerése saját testen és tárgyeképeken, ujjképeken; számnév mennyiség felismerése, mennyiségi relációk cselekvésbe ágyazottan, ellentétpárok, színek, főfogalom-alárendelés, sorozatok, analógiák (Polgárdi, Láz és Dékány, 2018).

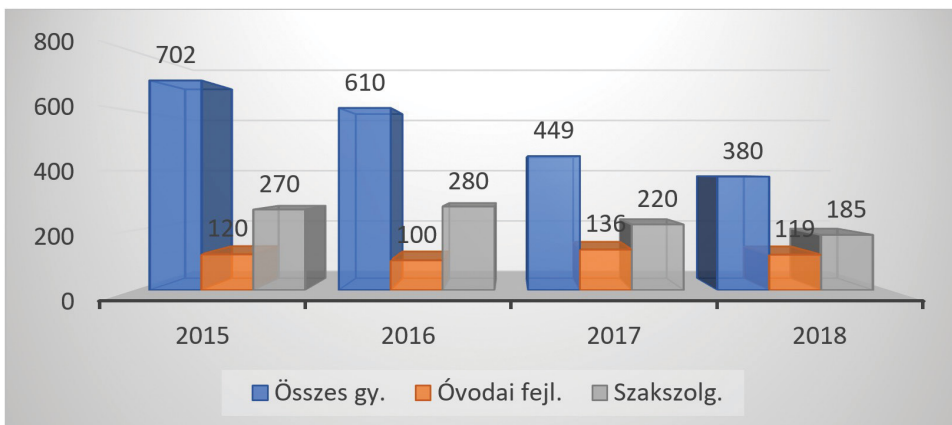
A grafomotoros fejlettség nagy eltéréseket mutathat azonos életkor esetén is (2. ábra). Ezek a finommozgásbeli eltérések a nagymotorikában és más területen is diszfunkciókat jelezhetnek (Blythe, 2006).



2. ábra. Azonos életkorú gyermekek finommotorikus eltérései²

A szűrés alapján prevenciós fejlesztő eljárásba felvett gyermekek lehetőség szerint az óvodában kapják meg a prevenciós fejlesztést, de igény és súlyossági fok alapján a szakszolgálatok is biztosítják a terápiás ellátásokat (3. ábra).

² Forrás: a szerző gyűjtése 5 éves és 4 hónapos gyerekek szűrésanyagából.



3. ábra. Egy budapesti óvoda szűrési adatai és a fejlesztés kijelölt helyszínei³

Egyéni és csoportos fejlesztések:

- mesecsoportok (két szakember közös vezetésével)
- kreatív grafomotoros csoport
- mese/vers alapú grafomotoros **csoport**
- figyelemfejlesztő csoport
- Frostig terápia, vizuális észlelés, érzékelés
- komplex csoportok (mozgásos + kognitív fejlesztés)
- mozgást fejlesztő csoportok (TSMT, SZIT, Mozgáskotta)

Fontos hangsúlyozni, hogy az ötévesek szűrése nem iskolaérettségi vizsgálat, hanem egy preventív szűrőeljárás. Segít felmérni az aktuális képességszintet, így a gyermek – ha szükséges – az iskolakezdésig megfelelő fejlesztésben, terápiában részesülhet, amellyel elérheti az iskolaalkalmasságot.

Eset, példa

Az ötévesek beszélt nyelvi zavarainak szűrése során L.-nél a nyelvi késés gyanúja merült fel, ezért további vizsgálatokra volt szükség. Az óvónői kérdőívből kiderült, hogy több képességterületen is nagyfokú elmaradás tapasztalható. A gyermek nehezen motiválható, figyelme csak rövid ideig tartható fenn, érzelemszabályozása elmarad az életkora alapján elvárt szinttől. Nyitott, kezdeményező, közlékeny gyermek, de a szabályokat nehezen fogadja el, sokszor nyugtalan, indulatos, önértékelése labilis.

³ Forrás: saját gyűjtés (Pedagógiai Szakszolgálat szűrőösszefoglalójából).

A család a gyermek 4 és fél éves koráig külföldön élt, ez is befolyásolhatta L. nyelvi képességeinek alakulását.

A komplex vizsgálat után L. fejlesztése intenzív volt. Elsősorban logopédiai és azal párhuzamosan mozgásfejlesztést kapott, ami a nagy- és finommozgások együttes fejlesztését is tartalmazta. A terápiák hatására a gyermek munkaérettsége, feladattudata, feladatértése és feladattartása megfelelő, kitartóbb lett. Általános tájékozottsága kissé elmarad az életkora alapján elvárt szinttől, de a beszéde jól érthető. Mozgáskoordinációja sokat fejlődött, testsémája kialakult, jobb-bal differenciálása megfelelő. A ceruzát jobb kézben fogja, ceruzafogása, ceruzavezetése, ceruzanyomatóka jónak mondható. Emberábrázolásának színvonala részletgazdagságban elmarad ugyan az életkorához képest elvárttól, de sokat fejlődött. A vizuális észlelés részterületei még nem megfelelően érettek, a formaállandóság és a nagyságállandóság kialakulóban van. Téri tájékozódása, térérzékelése megfelelő szintű. Számolási készsége kialakulóban van. Akusztikus rövid és hosszú távú emlékezete még fejlesztésre szorul, de sokat fejlődött ezen a téren is. Kauzális, analógiás és problémamegoldó gondolkodása megfelelően érett, analitikus-szintetikus gondolkodása kialakulóban van. A feladatvégzésben sikerélménye van, ezáltal érzelmszabályozása is megfelelővé vált. A társaival és a felnőttekkel való viszonya barátságos.

A gyermek az intenzív fejlesztéseknek köszönhetően szeptemberben kezdi az első osztályt a körzeti általános iskolában. A fejlesztéseket az iskolában továbbra is megkapja, és figyelemmel kísérjük további fejlődését.

3. A gyermek és az iskola

Az általános iskolának nagyon fontos feladata, hogy minden gyermeket hozzásegítsen ahhoz, hogy sikerrel vegye az akadályokat az élet minden területén. Az iskolai tevékenység fő hajtóereje a motiváció, az érzelmi tényezők és a beállítódás (Mesterházi, 1999). A motívumok nagyobb köre az iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezek a tanulási motívumok, amelyek lehetővé teszik a tanulási környezethez való alkalmazkodást (Fejes és Józsa, 2005). „A motívum csak akkor hatékony, ha személyiségvonássá alakul, ha beállításhoz vezet.” (Mesterházi, 1999,7). A motívumok kifejlesztését elősegítő belső tényezők: a gyermeki kíváncsiság, tevékenységvágy, teljesítményvágy, önmegvalósítás és megismerés. Ezek a tanulás belső szükségletei is egyben. A gyerekek azokat a tantárgyakat

szeretik jobban, amelyeket könnyebben meg tudnak érteni, hamarabb el tudnak sajátítani, amikben több segítséget kapnak (Mesterházi, 1999).

A megfelelően támogatott oktatással, neveléssel megelőzhetjük az iskolai sikertelenséget és a lemaradást. Az érzelmi tényezőknek nagy hatásuk van, de csak részben felelősek a tanulás eredményességéért. A gyermek tanulmányaiban való elindítása, személyiségének fejlesztése, formálása nagy felelősség mind a szülő, mind a pedagógus számára. Az, hogy a gyermek milyen nevelési és oktatási módszerekkel találkozik, jelentős mértékben befolyásolja – segíti vagy gátolja, késlelteti – a fejlődését és személyiségének kiegyensúlyozott alakulását. Ha megfigyeljük a gyermek tevékenységét, az értelmi képességei is megmutatkozhatnak. Mielőtt első látásra ítélnénk, nézzük meg, hogy mire képes. Ezt kell tennie az első osztályos tanítónak. Az óvodából kilépő gyermek egy szervezett, szabályokkal teli világba érkezik. A tanító feladata ezeket a szabályokat úgy kialakítani, hogy ne jelentsenek éles váltást, és lehetőséget adjanak a fokozatos elfogadásra. A kisdiák új élete a tanulásra koncentrál, és ehhez ki kell alakítani a megfelelően szeretetteljes, elfogadó környezetet (Skemp, 2005).

Ábrajegyzék

1. ábra: Az ötévesek nyelvi szűrőeljárása (címlap).
Forrás: <http://www.szole.hu/index2.html>
2. ábra: Azonos életkorú gyermekek finommotorikus eltérései. (Saját gyűjtés.)
3. ábra: Egy budapesti óvoda szűrési adatai és a fejlesztés kijelölt helyszínei (Saját gyűjtés.)

Irodalomjegyzék

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
- Blythe, G. S. (2006). *Reflexek, tanulás és viselkedés*. Budapest: Medicina.
- Bóna J. (2018) A beszédfejlődés kisgyermekkortól kamaszkorig. *Gyermekevelés*, 6 (3), 111–122.
- Cole, M. és Cole, R. S. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.

- Fejes J. B. és Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105 (2), 185–205.
- Golyán Sz. (2017): A kisgyermekkorú intézményváltás hazai problémaköre (1. rész) *Dunakavics* 5(8), 5–16.
- Keményné P. K. (2006). *Alapozó pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kereki J. és Major Zs. B. (szerk.) (2014). *Őrzők. Egészségügyi alapellátók gyakorlatközpontú kézikönyve*. Budapest: Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Lakatos K. (2003). Az iskolaérettség szűrése az Állapot és Mozgásvizsgáló teszttel, *Új Pedagógiai Szemle*, 2003(3), 137–149.
- Lukács Á. és Kas B. (2011). Érts és értesd meg magad! – *A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai*. In Balázs I. (szerk.), *A koragyermekkorú fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. (pp. 180–224). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Mesterházi Zs. (1999). *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Nagy J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13 (8), 40–52.
- Nagy J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik.
- N. Kollár K. és Szabó É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.
- Polgárdi V., Láz Cs. és Dékány J. (2018). Alapismeretek a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról. *Gyermeknevelés*, 6 (1), 24–54.
- Skemp, R. R. (2005). *A matematikatanulás pszichológiája*. Budapest: Edge 2000.
- Szól-e? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. <http://www.szole.hu/index2.html>. (Utolsó letöltés: 2019. március 29.)

1. Az iskolába lépő gyermek

Javaslatok az óvoda–iskola átmenet támogatásához

.....

Kulcsszavak: átmenet, anamnézis, a gyermek érzelmeinek megismerése, az iskolával kapcsolatos elvárások, játék az iskolában

Az óvoda–iskola átmenet kérdéskörében sok szó esik a részképességekről, az iskolakészültség összetevőiről, amelyek valóban kulcstényezők a későbbi iskolai alkalmazkodás tekintetében. Jelen írás kevésbé fókuszál a részképességekre, csupán érinti az iskolakészültség biológiai, pszichés és szociális kritériumait, és inkább a pszichológia nézőpontjából közelít: mit él meg maga a gyermek, aki az iskolába lép? Arra keressük a választ, hogy miként segíthetjük az átmenet zökkenőmentességét. A fejezet javaslatokat, gyakorlatokat kínál, amelyekkel a pedagógus a gyermekek és ön maga számára is gördülékenyebbé teheti az iskolakezdést.

1. A gyengéd óvoda–iskola átmenet megteremtése

A fejezet elolvasása előtt javasolt átgondolni az alábbiakat:

- *Milyen tudása van az óvodai nevelés sajátosságairól, különösen az iskola előtti hónapokról? Vajon mire készít fel az óvoda?*
- *Ön mit tesz annak érdekében, hogy megkönnyítse az átmenetet az elsős gyermekek és szülei számára?*
- *Milyen támogatásra lenne igénye ahhoz, hogy jobban tudja segíteni az óvoda–iskola átmenetet?*

Ez az írás, amely az iskolába lépő gyermek fejlődéslélektani jellemzőit helyezi fókuszába, felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolakészültség egyes területei nem feltétlenül azonos ütemben fejlődnek, és emellett különös hangsúlyt fektet a gyermek–pedagógus–

szülő kapcsolat dinamikájára. Mindezek által rávilágít azokra a tényezőkre, amelyekkel gyengédebbé tehető az iskolakezdés időszaka a gyermekek számára, és javaslatokat tesz, hogyan támogathatjuk őket ebben a kihívásteli időszakban. A sikeres iskolakezdést, az iskola és a tanulás iránti pozitív attitűdöt ugyanis preventív értékűnek tekinthetjük a korai iskolaelhagyás tekintetében.

Kötetünk egyik vezérelveként a konstruktivista tanulásfelfogást vázoltuk fel (Nahalka, 2002). Igyekszünk ebben a fejezetben a belső világ megismerésére helyezni a hangsúlyt, hiszen e konstrukció szerint a belső világ maga a tudás. Az iskolába lépő gyermek még tulajdonképpen óvodás, akinek ebben az időszakban az iskola válik a külső világának meghatározó részévé, színterévé. A külső világ tapasztalatai pedig erősen hatnak a belső világra, tehát a tudásra. Az immár tanulói státuszban lévő gyermek előzetes ismereteiről, az ismereteinek rendszeréről a pedagógus keveset tud. Arra vállalkozunk, hogy ebben az írásban segítsünk a tanítóknak az előzetes tudás megismerésében.

Fontos tudni, hogy *„a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció jellemzőinek kialakulásában az iskola 1-2. osztálya rendkívül fontos helyt foglal el.”* (Kósáné, 2017, 8.) Kósáné Ormai Vera felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek iskolakezdekéskor még oly jellemző természetes kíváncsiságát, tudásszerzésre irányuló motivációját mintegy „kiölheti” a folytonos külső jutalmazásért (matrica, piros pont stb.) történő tanulás, az értékelés-minősítés „bűvköre”, amelynek hosszú távú hatásai is lehetnek a tanulási motiváció terén, ami összefügghet a korai iskolaelhagyással. Érdemes tehát megfontolni, miként kezeli a tanító ezt az első, igen érzékeny időszakot.

Jelen módszertani gyűjtemény kulcsgondolata az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának (2012) alapvetése: *„A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettséget. A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.”* Kiemelve két megállapítást hangsúlyozunk: az óvoda befejezésével a tipikus fejlődésmenetet mutató gyermekek az iskola megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintre lépnek, illetve hogy egy *lassú átmenetbe* lépnek. Tehát a gyermek tulajdonképpen nem iskolássá válik, hanem alkalmassá válik az iskola megkezdésére.

Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítésére természetesen elsődleges javaslatként merül fel a pedagógus–gyermek kapcsolat mielőbbi építése, részben az iskolával ismer-

kedő alkalmak révén, részben úgy, hogy a tanító meglátogatja a nagycsoportosokat az óvodában. Ezek bevett és ismert jó gyakorlatok, amelyek számos helyen jól működnek, ám nem minden iskola esetében valósulhatnak meg (mert esetleg sok óvodából érkeznek a gyermekek, nem mindenki vett részt ismerkedő alkalmakon, stb.) Jelen írás elsősorban olyan javaslatokat tesz, olyan gyakorlatokat kínál, amelyeket a tanító egy személyként, önmaga is bevezethet, és így önállóan is támogathatja az átmenetet bármelyik belépő első gyermek esetében, legyenek akármilyenek a gyermek előzetes tapasztalatai, ismeretei, érzelmei.

Kósáné Ormai Vera (2017) egy olyan javaslatlistát ad, amely a gyermek iskolakezdését megkönnyítő, az óvodából/családból az iskolai életbe átvihető gyakorlatokat tartalmaz. Az olvasó ezek közül bizonyára többet is alkalmaz, de bízunk abban, hogy a gyűjtemény kínál olyan ötleteket is, amelyek újak a számára, és saját gyakorlatába ültethetőnek találja őket.

Javaslatok:

1. az óvodai jel használata az első időkben
2. kedvelt játék behozása az iskolába (az 1-2. pontban megfogalmazottak átmeneti tárgyként (Winnicott, 1999) funkcionálhatnak, biztonságot adhatnak a gyermeknek, nem csupán az eligazodást és a kényelmet szolgálják.)
3. játszósarok kialakítása
4. szabadon, a gyermekek választásai által kialakított ülésrend
5. beszélgetés, élménymegosztás hétfőnként és tanítási szünetek után
6. 30 perces órák (mindaddig, amíg a 45 perces fárasztónak bizonyulna)
7. az egyéni különbségek szem előtt tartása, pl. a figyelmi képességek terén
8. a viselkedés és a tanulmányi munka értékelésének, minősítésének mellőzése (helyette visszajelzés szociális-érzelmi fókusszal, pl. kedv, aktivitás, barátkozások)
9. mindenféle szimbolikus rendszer mellőzése, amely gyerekek közötti rangsort, skatulyát vetíthet előre. (A szerző a 8-9. pontot az első 4-6 hétre javasolja, de megfontolandó, hogy tovább is elhagyjuk ezeket, vagy akár egyes elemeket teljes mértékben mellőzzünk.)
10. a nyílt órák elhagyása
11. a gyermekek és a családjuk megismerése
12. szülő-pedagógus kapcsolatteremtési lehetőség biztosítása (pl. szülői értekezlet, fogadóórák)

13. néhány egyéni és közösségszintű vizsgálat az iskolapszichológus bevonásával (lehetőleg kb. a 3 hónaptól)
14. kiemelt figyelem az egyéni és közösségi kérdésekre, problémákra akár szakemberek bevonásával
15. az osztályt tanító pedagógusok egyeztetése, megbeszélése az osztályról (eleinte havonta, majd igény szerint)
16. visszajelzés kérése, az első félév vége előtt a szülőktől, a második félévtől a gyerekektől is (pl. rajz, beszélgetés)

2. A témához kapcsolódó alapfogalmak

Átmenet: „nevelési-oktatási szakkifejezésként általában úgy értelmezik, mint azt a folyamatot, melynek során az egyik környezetből másikba váltás történik, gyakran együttesen az egyik nevelés-oktatási szintből a másikba történő váltással.” (Fabian, 2007, 6.) Más, tágabb értelemben vett meghatározásban nemcsak a nevelési-oktatási szint váltását (pl. óvodából iskolába lépést) tekinthetjük átmenetnek, hanem a beszo-
kás idejét (az első találkozástól a „berendezkedésig”), vagy akár egy tanteremváltást, pedagógusváltást is. Az átmenet egyfajta kultúraváltozást jelent a gyermek számára (Fabian, 2007).

Gyengéd átmenet: Az iskolába lépéskor nagy változás történik a gyermekek életében. Az átmenet együtt járhat azzal, hogy a gyermekek sérülékenyek érzelmi és pedagógiai szempontból (Dunlop és Fabian, 2007). „*Felismerve, hogy a gyermekek számára nehéz lehet az ilyen jellegű változásokkal való megküzdés, sok iskola erőfeszítéseket tesz, hogy **gyengédebbé** tegye az iskolába lépést azáltal, hogy felkészíti mind a gyermekeket, mind a családjukat azokra a különbségekre, amelyekkel találkozni fognak*” (Dunlop és Fabian, 2007, 5), hiszen az érzelmi jóllét bármilyen hiánya komoly problémákhoz vezethet (Featherstone, 2004, idézi Dunlop és Fabian, 2007).

Iskolaalkalmasság („iskolaérettség”): a gyermek azon képességeinek megléte, amelyek az érés és a környezet interakciójában alakulnak ki, és alkalmassá teszik őt az iskolai életre, a segítségükkel képessé válik alkalmazkodni az iskolai környezethez, követelményekhez. Összetevői: biológiai, pszichés és szociális kritériumok (Balogh, 2005).

→ Az iskolaalkalmasságról bővebben a Bevezetésben olvashat (A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában).

3. Gyakorlatok az óvoda–iskola átmenet megsegítéséhez

Az átmenetet jelentősen támogathatja, segítheti, ha az egyes gyermekekre helyezzük a fókuszot. Minden szempontból központi kérdés, hogy a pedagógus a lehető legalaposabban megismerje az osztályába érkező gyermekeket és a családjukat. A lassú átmenet koncepcióját (vö. Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, 2012) elfogadva azt mondhatjuk, hogy *„az óvoda–iskola átmenet hosszabb, a gyerekek egyéni igénye szerint 8–12 hetes időszakában a pedagógus arra keresheti a választ elsős tanítványainál, hogy »Ki is ez a gyerek?«»* (Kósáné, 2017, 11.)

3.1. „Iskolakezdő anamnézis” készítése

A pszichológiában jól ismert módszer az anamnézis felvétele (pl. Kósáné, Járó és Kalmár, 1977). A fejlődéslélektani anamnézis készítésekor a gyermek fejlődésében szerepet vállaló, korai életéveiben őt gondozó, nevelő kitüntetett személyt (többnyire a szülőt) kérdezzük a gyermek fejlődésének fontosabb állomásairól, történéseiről, a gondozás és a nevelés jellemzőiről. Ez a gyakorlat az óvodakezdekskor is jelen van, amikor az óvoda-pedagógusok az első időszakban (óvodánként gyakran eltérő formában ugyan) tájékozódnak a gyermek fejlődési előzményeiről.

Gondolja át!

- Gondolja át, ön mit tesz annak érdekében, hogy megismerje az iskolát kezdő egyes gyermekeket!
- Milyen módszereket alkalmaz erre?

Anamnézis felvehető az iskolába lépéskor is. Sokat segíthet, ha az egyes gyermekekről már az iskola megkezdésekor vannak információink, hiszen ezek támpontot adhatnak ahhoz, hogy minden gyermekhez megtaláljuk a kulcsot.

A kérdések természetesen a testi, motoros és kognitív fejlődés sajátosságait is érintik, ugyanakkor hangsúlyt érdemelnek a gyermek érzelmi sajátosságai, a nevelés, gondozás kérdései is.

Az anamnézis elkészítése elsősorban szóbeli kikérdezésen alapul, hiszen a beszélgetés közben számos olyan információra is szert tehetünk, amely egy írásban felvett kérdőívből nem derül ki. Ugyanakkor idő és erőforrás hiányában egy jól összeállított írásbeli anamnézis is hasznos lehet.

Az alábbiakban látható kérdéssor a fejlődéslélektani anamnézis újragondolása az iskolába lépő gyermekre adaptálva, egyfajta kiindulási alapanyag, amelyet megfontolásra szánunk. Rátekint a testi, a mozgásos és a kognitív fejlődés területére, azonban nem mélyed el ezekben. Ha a gyermeket a fenti területeken valamely rész képességet érintő elmaradás, eltérő fejlődésmenet jellemzi, érdemes bővebben tájékozódni e téren.

→ Ha többet szeretne megtudni a kognitív fejlődésről, tanulmányozásra ajánlom kötetünk 2. fejezetét (Svraka Bernadett: Kognitív fejlesztés az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában).

→ Ha szívesen tájékozódna a testi, mozgásos fejlődés témájában, figyelmébe ajánlom a kötet 5. fejezetét (Vári Péter: Mozgás a játékban, játék a mozgásban. A testi nevelés kihívásai és lehetőségei az iskolába lépő gyermek esetében).

Az alább javasolt kérdések nem diagnosztikus vagy szűrő jellegűek, sokkal inkább a tájékozódást szolgálják. Úgy vélem, hogy ha minden gyermek szülőjével (szüleivel) sikerül megbeszélni ezeket a kérdéseket, vagy legalább írásban választ kapni rájuk, fontos „használati útmutatót” kaphatunk a gyermekhez, amelynek segítségével támogathatjuk őt az óvoda–iskola átmenetében.

Javasolt kérdések az anamnézishez

Családi környezet

- Milyen jellegű lakóhelyen laknak? (pl. családi ház, lakás stb.)
- Kikkel él együtt a gyermek?
- Ha vannak testvérei, milyen korkülönbséggel?
- Kikkel osztozik a szobáján, tárgyain (pl. játékokon, könyveken)? Van-e saját „helye”, sarka?
- Milyennek látják a szülők a gyermek kapcsolatát a családtagokkal, barátokkal, ismerősökkel?

Testi és mozgásfejlődés

- Milyen magas a gyermek? Mekkora a tömege? Elkezdődött-e a fogváltás?
- Mennyire fáradékony?
- Mennyire összerendezett a mozgása? (Pl. táncolás, labdázás, biciklizés közben mennyire gyakran esik el, ver le dolgokat, mennyire „ügyesen” esik, stb.)
- Szeret-e rajzolni, kézműveskedni, építeni stb? Tud-e cipőt kötni, gombolni, cipzárt felhúzni? Mennyire ötletesek az alkotásai? Ha van egy ötlete a játékban (pl. legózáskor), miként valósítja meg?
- Jobb- vagy balkezes? Egyértelmű-e, hogy milyen kezes?
- Jeleztek-e az óvodai évek alatt bármit a mozgásával kapcsolatosan? Ha igen, mit? (Pl. kifejezetten jó képességű, vagy éppen elmaradást mutat.)
- Szeret mozogni? Rendszeresen mozog (pl. a szabadidejében)? Járt-e az óvodai évek alatt valamilyen külön mozgásfoglalkozásra? Járt-e az óvodai évek alatt valamilyen mozgásfejlesztésre?

Megismerő folyamatok

- Hogyan működnek az érzékszervei? (pl. szemüveges-e, jelzett-e a védőnő a státuszvizsgálatokkor ez ügyben bármit, stb.)
- Mennyire jellemzi az elmélyülés játék és alkotás közben? Milyen tevékenységekben szeret és tud a leginkább elmélyülni?
- Szívesen vett részt az óvodában a tevékenységekben? Mely tevékenységekben vett részt szívesen, és melyekben kevésbé?
- Zavarja-e, ha más ingerek is jelen vannak (pl. zaj van, sok tárgy van elől), amikor valamire figyelnie kellene, vagy elmélyülten játszik, rajzol?
- Tisztában van-e a téri irányokkal (pl. alatt, fölött, mögött)? Stabílan tudja-e a jobb és bal irányokat (kezét)?
- Könnyen jegyez meg történeteket, mondókákat, dalokat? Szokott-e emlékezetből felidézni ilyeneket?
- Mennyire élénk a fantáziája? Mesél-e történeteket, játszik-e szerepjátékot, szeret-e építeni, megvalósítja-e az ötleteit, szokott-e problémahelyzetben egyedi megoldásokat alkalmazni stb.?
- Milyen játékokat játszik a legszívesebben?
- Járt-e az óvodai évek alatt fejlesztésre, pl. a figyelve miatt?

- Választékosan, összetett mondatokban beszél? Számára idegen személyek is megértik beszédét? Járt az óvodai évek alatt logopédiai fejlesztésre? Ha igen, miért? Jelenleg szükség van-e még logopédiai fejlesztésre?

Társas kapcsolatok

- Hogyan érezte magát az óvodai csoportban? Könnyen beilleszkedett a gyerekek közé?
- Vannak-e barátai?
- Inkább egyedül vagy másokkal együtt szeret játszani?
- Könnyen teremt kapcsolatot számára idegen gyerekekkel (pl. játszótéren)?
- Mennyire fontos számára a felnőtt jelenléte, ha tevékenykedik (mindig jelen kell lennie felnőtteknek, vagy inkább az a fontos, hogy egykorú társak legyenek ott, stb.)?

Érzelmek

- Mi az érdeklődési köre? Mivel kapcsolatos történeteket szeret hallani?
- Milyen történeteket keres, miről beszélget szívesen?
- Visszahúzó, szemlélődő típus, vagy inkább kifelé forduló, közlékeny?
- Van-e olyasmi, amitől tart?
- Ha megijed, szorong, hogyan igyekszik megnyugtatni magát?
- Hogyan változott az érzelemléte az óvodai évek alatt?
- Hogyan reagál kihívásteli helyzetben? Keresi a kihívásokat?
- Milyen stratégiát alkalmaz, ha egy megoldandó helyzettel találja szembe magát (pl. egyedül próbálja megoldani, segítséget kér, felbosszantja magát, nyugodt marad, stb.)
- Büszke, ha sikerül neki valami? Hogyan reagál, ha valami nem sikerül, vagy ha veszít (pl. játékban)?
- Ha szomorú, hogyan lehet megvigasztalni?
- Könnyen viseli, ha el kell válnia a szüleitől? Mit mondanak mások, mennyire magabiztos, amikor nem családi környezetben van?

Iskola

- Érdeklődött-e a gyermek az iskola iránt? Kivel beszélt az iskoláról?
- Mit mondtak neki az iskoláról?
- Kiket ismer az iskolában?

- Megfogalmazott-e az iskolakezdés előtt gondolatokat, érzelmeket az iskolával kapcsolatban? Ha igen, mik voltak ezek?
- Mit látnak rajta, izgatottan készül-e az iskolára? Várja-e? Felfedezték-e a szorongás jeleit rajta? Ha igen, miben nyilvánult meg?
- Kik és mit tettek annak érdekében, hogy felkészítsék a gyermeket az iskolai életre? (szülők, testvérek, rokonok, óvodapedagógusok stb.)
- Mit gondolnak a szülők, az iskola megkezdése miben jelenti majd a legnagyobb váltást a gyerek életében? Miért?

Egyéb, bármilyen szempontból jelentős esemény, történés a korai életévekben: pl. kórházi tartózkodás, nagyobb betegségek, egészségügyi kérdések (krónikus betegség, étel-érzékenység), családi történések (pl. testvérszületés, költözés, halálesetek) stb.

3.2. Játékmegfigyelés

Gondolja át!

- *Gondolja végig, legutóbb milyen céllal és milyen szituációban végzett megfigyelést az osztályába járó gyermekekről!*
- *Voltak-e nehézségei a megfigyelés készítése során, ha igen, mik voltak azok?*
- *Sikerült-e valóban objektív megfigyeléseket végezni, amelyeket azután elemzett?*

„A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége” – írja az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012), ezért az óvodai életben a szabad játéknak kiemelten fontos szerep jut. Az iskolakezdés időszakában – és később – sem érdemes sajnálni az időt arra, hogy a gyerekek szabad játék iránti szükséglete kielégüljön. Az iskolai osztály természetesen nem tud olyanná válni, mint egy óvodai csoportszoba, ám lehetőség szerint helyet és főként időt teremthetünk például konstruáló játékoknak (lego), különböző társasjátékoknak, illetve rendelkezésünkre áll az udvar is. A szabad játék közbeni megfigyelés pedig kiváló lehetőséget nyújt az egyes gyermekek alaposabb megismerésére.

A játékmegfigyelés gyakorlata:

Az osztályba járó összes gyermeket figyelje meg visszatérően egy-egy szabadjátékos szituációban. Ezek lehetnek 5-10 perces megfigyelési egységek. Igyekezzen ez alatt az idő

alatt a megfigyelt gyermek lehető legtöbb megnyilvánulását, illetve az összes történést rögzíteni! A megfigyelés készítésének egyik legfontosabb szabálya: mindenképpen törekedjen arra, hogy az objektíven megfigyelhető jelenségek leírása jól elkülönüljön a hozzájuk fűzött észrevételektől, szubjektív megjegyzésektől! Csak azt írja le megfigyelt viselkedésnek, amit valóban lát, hall!

Javasolt jegyzőkönyvforma

Megfigyelt gyermek: (monogram, zárójelben feltüntetni a nemet, pontos életkort) Időpont: (dátum, óra, perc) Helyszín: (pl. osztályterem, udvar) A megfigyelést végző személy:		
Idő (ha van jelentősége, érdemes rögzíteni az időt, pl. amikor az egyes tevékenységek közötti váltás történik)	A megfigyelt viselkedés, történések (a gyermek cselekvéses és verbális megnyilvánulása)	Szubjektív észrevételek, megjegyzések (a saját megjegyzések, elemző gondolatok, feltételezések)
Ide jegyezze fel a pontos időpontokat!	Ide írja le a látott viselkedést, ill. a hallottakat, a történéseket a lehető legpontosabban, tény-szerű megállapításokkal!	Ide jegyezze fel a látott viselkedéshez, történéshez fűződő elemző gondolatait, észrevételeit! Ide tanácsos azt is felírni, ha közben eszébe jutott valami a jövőre nézve, pl. az adott gyermek esetében szükséges tájékozódni a szülőktől valami kapcsán, vagy tervez valamilyen játékszett behozni az osztályba, játékot játszani majd a gyerekekkel, stb.

Elemezhető szempontok:

- játékválasztás (pl. a játék típusa: gyakorló, konstruáló, szerepjáték, szabályjáték)
- a játék jellege (pl. asztali játék, célzottan fejlesztő játék, mozgásos játék stb.)
- preferált játékszerek
- játékmód (pl. inkább „beavatkozó”, hangosabb, vagy visszafogottabb), a játék dinamikája (feszültség, izgalom megjelenése)

- a játékban megjelenő képzeleti képek, a fantázia megjelenése
- a játszás összetettsége
- a tevékenység társas szintje (pl. nincs elfoglaltsága, magányos játék, szemlélődő, párhuzamos játék, asszociatív játék, kooperatív játék (Parten, 1932, idézi Upton, 2011))
- a társas kapcsolatok jellemzői a játékban (pl. kétszemélyes játék, kisebb vagy nagyobb gyerekcsoporttal játszik, milyen szerepet tölt be, mennyire fogadja el a szabályokat)
- a gyermek kommunikációjának (verbális és nem verbális) jellegzetességei, a kommunikáció mint kapcsolatteremtés sajátosságai, ill. nyelvi fejlettségi logopédiai jellemzők (pl. érthetőség, szókincs, beszédtempó, hangképzés stb.)
- időbeli tényezők (pl. mennyi ideig foglalta el magát egy tevékenységgel)
- a mozgás fejlettségi mutatóinak megjelenése a játékban (pl. a nagymozgásnak jellemzői, mozgáskoordináció, a finommozgás jellemzői, mennyire precíz, mi látható a szem-kéz koordináció kapcsán (pl. legózásnál), melyik keze a domináns (jobbkezes, balkezes, „kétkezes”), ha megfigyelhető, a domináns oldal más aspektusai (pl. milyen lábas, átfedő-e ez, azaz pl. jobb kezes és jobb lábas, vagy jobb kezes és bal lábas stb.)
- a megismerő funkciók jellemzőinek megjelenése: pl. figyelem (elmélyültség, kitartás, a figyelem átvitele több tárgyra, a figyelem megosztottsága), kreativitás, problémamegoldás, gondolkodási stratégiák megjelenése stb.)
- érzelmi, akarati megnyilvánulások: szabályok betartása és betartatása, érzelemnyilvánítások egy-egy játékhelyzetben (pl. nyereség, veszteség), frusztrációtűrés (pl. várakozás, amíg ő következik), kudarctűrés (pl. ha nem nyer)
- egyéb: minden, aminek akár csak apróbb jelentőséget tulajdonít

Az egyes gyermekek részletes megismerése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a fejlesztés során megállapítsuk, melyik képesség terén mi a kiindulási állapot, és mi legyen a cél, azaz határozzuk meg (Vigotszkij fogalmával élve) a „legközelebbi fejlődési zónát” (Upton, 2011). A gyermek megismerése azonban nemcsak a majdani iskolai bevaláshoz szükséges képességek fejlődésének támogatása, esetleg fejlesztése szempontjából fontos. Minél részletesebb képe van a pedagógusnak egy-egy iskolát kezdő gyermekről, annál inkább tudja őt egyénileg segíteni az iskolakezdéssel összefüggő lelki kihívások terén.

A gyermekek megismeréséhez további hasznos szempontokat talál Vörös Anna és Serfőző Mónika (2004) írásában, ahol a gyermek megismerésén túl részletes támpontokat kínálnak a későbbi árnyalt értékelés készítéséhez is.

3.3 A gyermekek érzelmeinek megismerése és a szorongások csökkentése

Gondolja át!

- Gondolja át, milyen gondolatai lehetnek egy nagycsoportos gyermeknek az iskoláról! Mi lehet ezeknek a forrása?
- Gondolja át, hogy az iskolakezdés milyen érzelmekkel jár az iskolába lépő gyermek számára! A pozitív és negatív érzelmeket is vegye számba! (Ezekről listát is készíthet.)

Kutatások bizonyítják, hogy a gyerekeknek vannak vélekedéseik azzal kapcsolatban, hogy mit jelent az óvodás létezés képest iskolássá válni (vö. Einarsdottir, 2007). Ezt szemlélteti az 1. ábrán látható gyermekrajz. A tanítónak feladata, hogy megismerje az osztályába került elsősök gondolatait, érzéseit az iskolával kapcsolatosan. Fontos, hogy az esetlegesen megjelenő torz információkat, vélekedéseket tisztázza, megtudja, milyen valós és vélt alapú félelmek vannak a gyerekeknek az iskolával kapcsolatosan.



1. ábra. Egy 6 éves és 4 hónapos nagycsoportos óvodás kislány rajza arról, hogy mit gondol, mi lesz az iskolában. „Itt felmentem a lépcsőn, ide leültem, és itt a tanár nénim.”⁴

⁴ Forrás: saját fénykép.

A pedagógus segítheti a gyermekeket az iskolakezdéssel, iskolai élettel kapcsolatos gondolataik, esetleges félelmeik, szorongásuk megfogalmazásában, illetve csökkentésében is. Ennek jó eszköze lehet a gyermekekkel folytatott beszélgetés, a közös játékba szőtt beszélgetés, a történetbefejezés.

Javasolt gyakorlat: Nyuszi fél az iskolától! (Friedl, 2003 nyomán)

Ültesse le a gyermekeket beszélgetőkörhöz. A megfelelő légkör megteremtése után vegyen elő egy nyuszibábot (kesztyűbáb). Mondja el, hogy Nyuszi ma elkísérte önt az iskolába, de nem szeretne előjönni a köpenyéből/háta mögül, mert fél az iskolától. Kérdezze meg a gyerekeket, vajon mi mindentől fél Nyuszi az iskolában? Miért félhet? Miután ezt megbeszélték, kérdezze meg őket, hogyan segíthetnének Nyuszinak, hogy kevésbé féljen, illetve megkérheti őket, hogy mondjanak valamit Nyuszinak. Célszerű a kommunikációját érzékenyen igazítani ahhoz, amit tapasztal, hogy a gyerekek mennyire vonhatók be a szimbolikus játékba. A válaszokból kiderülhet, mi az, amitől a gyerekek tartanak, ez pedig jó kiindulási pont lehet a szorongás csökkentéséhez.

Fontos, hogy a felnőtt a beszélgetés alatt ne jegyzeteljen, hanem kapcsolódjon be a játékos beszélgetésbe. A figyelem megosztása a beszélgetés és a válaszok rögzítése között a hiteles kommunikáció rovására mehet, és elfedheti a spontán történésekre, válaszokra adott reakcióban rejlő lehetőségeket, gátolhatja a közös beszélgetés kiaknázását. Javasolt megkérni valakit (kolléga, pedagógiai asszisztens), hogy jegyezze fel a gyerekek válaszait, vagy ha ez nem lehetséges, akkor a közös beszélgetés után ön a lehető leghamarabb írja le a válaszokat és történéseket.

Ezt a gyakorlatot érdemes az első napokban elvégezni, de vissza lehet térni rá a későbbiekben is, hiszen érdekes lehet a pedagógus számára összevetni, hogy miket választanak a gyermekek az első iskolai napokban, majd miket néhány hét elteltével.

Javasolt gyakorlat az ismeretlen környezet miatti szorongás csökkentésére

Az átmenetben az egyik stresszforrás, hogy az iskola új szociális és fizikai környezetet jelent a gyerekek számára. Ráadásul általában nincs vagy alig van lehetőség arra, hogy a gyermekek a szüleikkel együtt fedezzék fel az iskolai környezetet. Míg az óvodában – jó esetben – az első napokat valamelyik szülő vagy számára fontos személy segítségével „vészelte át” a gyermek, az iskolában erre kevesebb a lehetőség. Előnyben vannak azok a gyerekek, akik ismerkedő foglalkozások, nagyobb testvér kíséretkor már tapasztalatot

szerezhettek az iskoláról, azonban az mégsem ugyanaz, mint amikor megkezdődik a tanév, és több órán keresztül tartózkodnak az iskola épületében. Egy korábbi kutatásban (Böddi és B. Lakatos, 2010) óvodás gyermekeket kérdeztünk az óvodai közösségről, és a gyerekek világosan megfogalmazták, hogy a szeparáción kívül az ismeretlentől való félelem jelenti nekik a stresszforrást.

Az első napokban járja be a gyerekekkel az iskola épületét többször is, hogy minél jobban tájékozódjanak. Ne csupán a fizikai, hanem a szociális környezet „elemeire” is gondoljon! Nemcsak az épületben és az udvaron kell tudniuk a gyerekeknek eligazodni, hanem azokat a személyeket is nagyon fontos megismertetni velük, akikkel kapcsolatba fognak kerülni. Figyeljünk arra, hogy az elsős gyerekek ne csak a pedagógusok nevét tudják meg, hanem pl. az iskolatitkárét és a portását is, hiszen velük is kapcsolatba kerülnek. Bizonyosodjon meg róla, hogy a gyerekek tudják, milyen esetben kihez fordulhatnak! (A környezetismeret tantárgy óráinak témái az első időkben vonatkozhatnak az iskolára mint környezetre is.)

Ha a gyerekek már több alkalommal ismerkedtek az iskola épületével, a pedagógusok szervezhetnek kincskereső játékot. Ehhez alakítsanak ki csapatokat vagy párokat oly módon, hogy mindegyikben legyenek második osztályos gyerekek is.

3.4. A fejlődéslélektani sajátosságok figyelembevétele

Noha a gyermek érzelmi, indulati életének fejlődésében 6-7 éves kor körül történik egy látványos fejlődés, ez nem egy varázsütésre történő változás. Az iskolakezdés kapcsán nem lehet eléggé hangsúlyozni azt a nézőpontot, hogy az iskolát számos szempontból tulajdonképpen nagycsoportos gyermekek kezdik. A 6-7 éves kori minőségi változások a gyermek fizikai-pszichikai fejlődésében ugyan ugrásszerűnek mondhatók, ám nem egyik napról a másikra történnek. Számos „óvodás” sajátosságot érhetünk tetten a már iskoláskorú gyerekek megnyilvánulásaiban, amelyekről jó tudnunk, hogy természetesek. Itt nem arról van szó, amikor több területet is érintő fejlődési elmaradást tapasztalunk, hiszen az utóbbi esetben szükséges a mielőbbi megfelelő szűrés, illetve fejlesztő szakemberek bevonása.

A következőkben tipikusan fejlődő, 6-7 éves gyermekek rajzain látunk példát az óvodás sajátosságok megnyilvánulására. A 2. ábrán jól látható, miként nyilvánul meg az óvodás érzelmvezéreltsége, fantáziájának dominanciája. Egy kiszínezett Mikulást látunk, melyet egy 6 éves kislány készített. Észrevehetjük, milyen sokféle szín jelenik

meg a Mikuláson: különböző színűek a kesztyűi (rózsaszín és kék), fekete a sapkája, a nadrágja „szivárvány átmenetes” stb. Ugyanakkor feltételezhető, hogy ha ezt a kislányt megkérdeznénk, hogy néz ki a Mikulás, a „valóság”-nak megfelelő leírást adna róla.



2. ábra. Egy 6 éves kislány által kiszínezett Mikulás, melyen jól megfigyelhető az óvodás érzelemvezéreltsége, élénk fantáziája.⁵

A következő rajzot (3. ábra) egy 6 éves és 4 hónapos kislány készítette, és ezt mondta róla: „Én és anya labdázunk a rózsaszín tüskés labdával, és anya dobja”. Itt arra látunk példát, hogy bár a valóságból vett jelenetet ábrázol a gyermek, sőt, igyekszik a valóságot minél pontosabban megjeleníteni (ahogy repül a labda, kitől kihez megy) (ld. a valóság-hű ábrázolás felé elmozdulás igénye), emellett ott vannak még az óvodás sajátosságok is, hiszen érzelmei is irányítják az ábrázolást. Megjelennek többek között az emocionálisan felnagyított részletek, az aránytalanság (vö. Mérei és V. Binét, 2006), és érdekes megfigyelni, hogy az anya és a kislány szinte hajszálpontosan azonosan néz ki, csak a méretük különbözik (azonosulás).

⁵ Forrás: saját fénykép.



3. ábra. Labdázás; egy 6 éves és 4 hónapos kislány rajza.⁶

Egy 6 éves és 3 hónapos kislány rajzán („Kinyitja Tóbiás az ajtót, és kinyitódik az ablak. És fújja Tóbiást a szél”, 4. ábra) is a valóságból (látott meséből) vett élmény megjelenítést látjuk, törekvést a részletek pontos ábrázolására (pl. Tóbiás színe, a szél lerajzolása), ugyanakkor ott a transzparencia (átlátszóság), valamint az aránytalanság is (vö. Mérei és V. Binét, 2006).



4. ábra. „Tóbiás”, egy 6 éves és 3 hónapos gyermek rajza.⁷

⁶ Forrás: a szerző tulajdona.

⁷ Forrás: saját fénykép.

Végül egy 7 éves és 4 hónapos kisfiú rajzán (5. ábra) láthatjuk a valósághű ábrázolásra való törekvés számos jelét: valósághű színhasználat, színezés, a realitáson alapuló elemek, pontos ábrázolás (pl. iskolatáska Vackoron, medvekarmok, csengő az óvodán). Ugyanakkor még átmeneti jellemzőket is mutat: nem jelenik meg a tér ábrázolására való törekvés, és ott van még az aránytalanság is (pl. Vackor és az óvoda egymáshoz viszonyított mérete).



5. ábra. „Vackor ballag”, egy 7 éves és 4 hónapos kisfiú rajza.⁸

A fenti rajzok azt is jól példázzák, hogy hasonló életkorú gyermekek mennyire eltérő szinten lehetnek a rajzolás terén. Óva intem a pedagógust attól, hogy egy rajz alapján ítélje meg a gyermek fejlődését (ábrázolás, fantázia, finommotorika stb.), hiszen ahogy mondani szokás „egy rajz nem rajz”, illetve azt sem javaslom, hogy pusztán a rajzfejlődés sajátosságaiból következtessen a gyermek kognitív vagy éppen érzelmi fejlettségére. A gyerekek között nagy különbségek vannak a rajzolás mint tevékenység kedvelése, gyakorisága, az ábrázolás jellemzői, kidolgozottsága, élményfeldolgozása stb. terén. Ugyanakkor az is fontos, hogy ne „rójuk fel” egy elsős gyermeknek, ha még óvodás jellemzők jelennek meg a rajzaiban, hiszen ezek fejlődéslélektani sajátosságok. (Ahogy ne fogjunk bele mélylélektani elemzésbe sem, hiszen az egy ezen a téren megfelelően képzett szakember feladata.)

⁸ Forrás: saját fénykép.

Javasolt gyakorlat: naplózás

A játék az óvodás gyermek legalapvetőbb tevékenysége, és az iskolába lépve továbbra is alapvető pszichikus szüksége marad. Az iskolai élet megszervezésekor tehát fókuszban kell tartani azt, hogy a pedagógus egy lassú átmenet részese és elősegítője. „Ebbe tartozik annak a hiedelemnek az eloszlátása, hogy a játék csak és elsősorban az óvodás gyerek fő tevékenysége, s az iskolába lépéssel egy csapásra a szándékos és tudatos tanulás lép a játékigény helyébe.” (Kósáné, 2001, 245.) A játéknak az iskolai tevékenységek alapvető meghatározójává kellene válnia, s nem valamiféle plusz délutáni tevékenységgé. (Kósáné, 2001).

Egy héten keresztül mindennap jegyezze fel, mikor jelent meg a játék a gyermekek tevékenységei között az iskolában töltött idő alatt!

Mindenképpen jelölje az alábbiakat:

- a játék időtartama
- a megfigyelt események (rövid összefoglalás)
- a játék kezdete és vége
- ha szabad játék volt (azaz a gyermekek hosszantartóan maguk dönthették el, mivel foglalatoskodnak, mit játszanak)
- ha felnőtt által irányított játék volt (ez esetben mi volt a célja, hova kapcsolódott)

Példa egy jegyzőkönyvezési lehetőségre:

Időpont: (dátum)					
Helyszín: (pl. osztályterem, udvar)					
A megfigyelést végző személy:					
Idő Pontos idő jelölése (perc!) a kezdete és a vége kapcsán is!	A játék rövid leírása	Hogyan kezdődött?	Hogyan lett vége?	Szabad játék? (tegyen ide X-et, ha igen)	Felnőtt által irányított játék? (tegyen ide X-et, ha igen) Mihez (pl. tantárgy, tevékenység) kapcsolódott?

Javasolt szempontok az elemzésre, átgondolásra:

- Az iskolában töltött idő hányad részében jelent meg játéktevékenység?
- Az idő hányad részében volt lehetőségük a gyerekeknek szabad játékra?
- Hogyan oszlott meg a játék a nap során? Arányosan volt elosztva?
- Mennyire jelenik meg a játék rekreációként, feszültséglevezetési lehetőségként egy-egy fárasztó, sok figyelmet igénylő tevékenység után?
- Általánosságban véve mennyire volt a tanulási tevékenység játékba ágyazva?

A fenti kérdéseket válaszolja meg minden napra vonatkozóan, majd készítsen összegző „leltárt” a hétről. Mindegyik kérdés kapcsán ítélje meg egy ötfokú skálán (1: egyáltalán nem volt jellemző – 5: teljes mértékben jellemző volt), hogy mennyire tartja jellemzőnek a játékot mint tevékenységet egy iskolai nap során. Ugyanezt az elemzést végezze el úgy is, hogy a szabad játék megjelenése mentén gondolja végig a napokat!

3.5. Az iskola készültsége

A kifejezés értelmezése két irányból is megközelíthető: egyrészt jelenti a gyermek iskolakészültségét, érettségét, másrészt azonban azt is, vajon az iskola mennyire felkészült a gyermek fogadására (vö. Kósáné, 2001; Kennedy, Cameron és Greene, 2012). „... míg gyakorlatban az előbbi azt jelenti, hogy többnyire maga a gyermek a felelős azért, hogy alkalmazkodjon az iskolai kultúrához a maga formális tanulmányi követelményeivel, komplex társas környezetével, a kevesebb családi támogatással és kapcsolódásokkal ... az iskola gyermekekre vonatkozó készültsége nagyobb hangsúlyt tesz arra, hogy a felnőttek közössége miként adaptálódik a gyermekhez, aki belép az iskolába” (Kennedy, Cameron és Greene, 2012, 21.) Kulcsfontosságú lehet például az, hogy mennyit teszünk a gyermekek és körülményeik megismeréséért (Kennedy, Cameron és Greene, 2012), hogyan próbáljuk gyengéddé tenni az átmenetet. Ez a gondolat vezet el írásom reflektív, záró gyakorlatához.

Javasolt gyakorlat: SWOT-analízis

Jelen módszertani gyűjteményben áttekintettük az óvoda-iskola átmenet néhány aspektusát. Sorra vettünk olyan szempontokat, melyeket átgondolva közelebb kerülhet a pedagógushoz az az iskolába lépő óvodás, aki az iskolát kezdi. Érdemes végiggondolni, hogy az ön iskolája és ön pedagógusként mit tesz azért, hogy megkönnyítse a gyerme-

kek számára az iskolakezdést. Gondolja végig SWOT-analízis segítségével az iskolája „iskolakészültségét”, beleértve az ön pedagógiai gyakorlatát!

A SWOT mozaikszó egy olyan technikát takar, mellyel átgondolható egy adott intézmény, szervezet külső és belső helyzete. Az alábbi szempontokat tartalmazza: Strengths (erősségek), Weaknesses (gyengeségek), Opportunities (lehetőségek) és Threats (Veszélyek). A SWOT-analízist mátrixban érdemes elvégezni (6. ábra) (Horváth,1999). Úgy töltsse ki a mátrixot, hogy mindegyik négyzetbe beír minden gondolatot, ötletet, ami csak az eszébe jut. Nyugodtan írja be a gondolatait ötletbörzesszerűen, kritika nélkül, majd a végén vegye számba, hogy a lehetőségek közül melyek azok, amelyek kivitelezhetők, esetleg módosítással megvalósíthatók, melyek elhagyandók! Ezáltal fény derülhet nemcsak az iskola, de az ön pedagógiai gyakorlatának is olyan sajátosságaira, amelyeket érdemes lenne megváltoztatni (pl. kevés szabad játék jut az elsősöknek), vagy fókuszba kerülhetnek olyan jellemzők, gyakorlatok, amelyek pozitívak, és a jövőben érdemes tudatosabban építeni rájuk (pl. odafigyel arra, hogy az óvodai jelekkel segítse az első osztályosok eligazodását, hiszen még nem tudnak olvasni).

Strengths (erősségek)	Weaknesses (gyengeségek)
Opportunities (lehetőségek)	Threats (veszélyek)

6. ábra. A SWOT-analízis mátrixa⁹

⁹ Forrás: Horváth, 1999.

4. Reflexiók a tanulási folyamatra

- Zárásként fogalmazza meg, hogy mely pedagógiai gyakorlatait érdemes megtartania, és melyeket megváltoztatni, illetve bevezet-e újakat.
- A fejezet elolvasása után készítsen listát arról, hogy „mit visz magával”: mit tehet annak érdekében, hogy az óvoda-iskola átmenet valóban gyengéd és gördülékeny legyen az ön pedagógusi támogatásával.

Ábrajegyzék

- 1. ábra: Egy 6 éves és 4 hónapos nagycsoportos óvodás kislány rajza arról, hogy mit gondol, mi lesz az iskolában. „Itt felmentem a lépcsőn, ide leültem, és itt a tanár nénim.” (Forrás: saját fénykép.)
- 2. ábra: Egy 6 éves kislány által kiszínezett Mikulás, melyen jól megfigyelhető az óvodás érzelmvezéreltsége, élénk fantáziája (Forrás: saját fénykép.)
- 3. ábra: Labdázás; egy 6 éves és 4 hónapos kislány rajza. (Forrás: saját fénykép.)
- 4. ábra: „Tóbiás”, egy 6 éves és 3 hónapos gyermek rajza (Forrás: saját fénykép.)
- 5. ábra: „Vackor ballag”, egy 7 éves és 4 hónapos kisfiú rajza (Forrás: saját fénykép.)
- 6. ábra: A SWOT-analízis mátrixa (Forrás: Horváth, 1999.)

Irodalomjegyzék

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Balogh É. (2005). *Fejlődéslélektan*. Debrecen: Didakt.
- Böddi Zs. és B. Lakatos M. (2010). Vackor nyomában – Vallomások az óvodáról, az óvodai közösségről. *Kisgyermek, nagy problémák*, 22. kiegészítő kötet, 2010. április (pp. 1–20), Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Dunlop, A. and Fabian, H. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working papers in Early Childhood Development 42*. Working paper. Bernard van Lee Foundation, The Hague.

- Einarsdottir, J. (2007): Children's voices on the transition from preschool to primary school. In Dunlop, A. and Fabian, H. (eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74–91). London: Open University Press McGraw Hill.
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In: Dunlop, A. and Fabian, H. (eds.): *Informing transitions in the early years* (pp. 3–17). London: Open University Press McGraw Hill.
- Friedl, J. (2003). *Féleleműző játékok*. Pápa: Deák és Társa.
- Horváth A. (1999). *Minőségbiztosítási technikák óvodában és iskolában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kennedy, E. K., Cameron, R. J., and Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 19–31.
- Kósáné Ormai V. (2001). *A mi óvodánk*. Okker Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.
- Kósáné Ormai V. (2017). Az „akadálymentesített” óvoda-iskola átmenet jellemzői. *Tanító* 55(7), 7–11.
- Kósáné Ormai V., Járó K. és Kalmár M. (1977). *Fejlesztéslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mérei F. és V. Binét Á. (2006). *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Upton, P. (2011). *Developmental Psychology*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/ Washington DC: SAGE.
- Vörös A. és Serfőző M. (2004). A szöveges értékelés alapja: a tanuló megismerése. In Hunyady Gy. és M. Nádas M. (szerk.), *Osztályozás? Szöveges értékelés?* (p. 4). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játás és valóság*. Budapest: Animula Egyesület.

2. Kognitív fejlesztés az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában

.....

Kulcsszavak: kognitív (megismerő) funkciók, fejlesztés, érzékelés és észlelés, testséma, gondolkodás, emlékezet, fejlesztési terv és napló

Ha a prevenciós szűrések eredménye szerint egy óvodásnak szüksége van fejlesztésre, akkor arra minél hamarabb sort kell keríteni (Kereki és Szvatkó, 2015). A kritériumorientált fejlesztéshez olyan mutatókra van szükség, mint az elsajátítási szintek, egyéni fejlődési mutatók. Ezek segítségével tudjuk meghatározni a konkrét fejlesztési feladatot (Nagy, 2007). A tapasztalat szerint az intelligencia-vizsgálatok számolási altesztje magasan korrelál az általános intelligenciával, ezért alakult ki az a hagyományos nézet, hogy a kognitív képességekhez elsősorban a matematikai képességek köthetők (Vargáné, 2012). Ha az iskolába lépő gyermek sikertelen matematikaórán, a kialakuló szorongás megnehezítheti számára az egész tanulási folyamatot. Ennek megelőzésére hívták életre a SzámOKo-sok kognitív fejlesztő foglalkozást, amelyet 12 éve látogatnak a különböző képességstruktúrájú kiskisiskolások tanulói. Mottója: „Számos okból vagyunk mi itt együtt”. Ebben a fejezetben ezzel a módszerrel ismerkedhetünk meg.

Meggyőződésünk, hogy a gyermekeknek olyan képességeit kell fejleszteni, és olyan korszerű tudást kell átadni nekik, amellyel meg tudnak felelni környezetük mindennapi elvárásainak. A tanulási környezetek változása kiszélesíti a munkaeszközök, módszerek és munkaformák tárházát. Ennek ellenére nem minden gyermek tud alkalmazkodni az elvárásokhoz, ezért sokasodnak azok a területek, amelyeket fejleszteni szükséges az elvárt kompetenciák eléréséhez (ilyen például a problémamegoldás, a kreativitás, a kritikai és rendszerszintű gondolkodás). Ekképpen változik az oktatás célja és feladatrendszere is, mivel a tanulókörzpontú, tanulói tevékenységeket támogató módszerek kerülnek a középpontba (Csapó, Korom és Molnár, 2015).

1. SzámOKosok

Ez a kognitív fejlesztő csoportfoglalkozás tanítói javaslat alapján az első osztályból hívja játszani azokat a gyermekeket, akiknek a matematika terén tanulási problémájuk van. A tanulók mindegyike megrekedt a műveletek előtti szakasznál, és a műveletek elvégzésére nem, vagy csak hibásan képes. A tanulási problémából adódóan legtöbbjük szorongással is küzd, és a matematikaórán átélt esetleges sikertelenség súlyosbíthatja ezt az állapotot. A fejlesztő foglalkozás koncepciója többek között Szendrei Julianna vélekedéseire épül.

Gondolja át!

- *Egyetért-e azzal a meglátással, hogy a matematika a mindennapi élet eszköze? (Szendrei, 2005)*
- *Milyen eszközei vannak arra, hogy a gyerekeket ráébressze a matematika hasznosságára?*
- *„Egy gyermek fejlődése egy olyan puzzle-játékhoz hasonlít, amelyet száz meg száz ember épít fel. Hát senki se magát nézze, hanem a készülő képet!” (Szendrei, 2005, 285.) Egyetért-e ezzel a vélekedéssel?*

Szendrei Juliannával közös alapelvünk volt, hogy a tantárgyi szorongás leküzdésének egyik legjobb módszere a gyermek életkori sajátosságaihoz, képességszintjéhez való alkalmazkodás, a vizuális kreativitásra alapozva. Ennek első lépcsője a megfelelő munkaléggör kialakítása. *„Van olyan fontos, mint a matematika ismerete. Nagyon nehéz olyan légkört teremteni az osztályban, ahol a tudás érték, és a nem tudás nem szégyen”* (Szendrei, 2005, 227). Sokfélék vagyunk, az a lényeg, hogy mindenki jól érezze magát a közösségben. A mi esetünkben a közösséget összetartó erő a vizuális alkotás öröme. Ezt használtuk ki, és a geometria felől mutattuk be a matematika arcait. Ez a megoldás azért tűnt jónak, mert észrevétlenül tudtunk átlépni a vizuális elemekből a számok világába. Például a krumplinyomda háromszög, négyzet, kör formáit először díszítésre, majd soralkotásra, csoportosításra és végül számlálásra, műveletvégzésre használtuk. Ilyenkor sokféle gondolkodásmódot alkalmaztunk. A módszernek az a jelentősége, hogy amint a tanuló tudatára ébred annak, hogy mit csinál, már elkészült vele (Szendrei, 2005), mosolyogva, sikerélménnyel éri el a műveleti szakaszt. *„Kialakul benne az »én*

képes vagyok» érzésének öröme... a matematikát is csak az szereti meg, aki sokszor élheti át az öröm érzését a vele való foglalkozás során.” (Szendrei, 2005, 41)

A vizualitás mellett fontos a jófajta játék, mert lelkesedést, örömet és sikerélményt szül, oldja a tantárggyal kapcsolatos feszültséget. A fejlesztő folyamatot érdekes, hasznos játékokkal, a mindennapi életből vett szituációkkal, problémahelyzetek, élethelyzetek teremtésével segíthetjük. Élethelyzetnek tekintem például a játékpénzzel való manipulatív tevékenységeket. A pénz értéke és használata a mai kultúránk elengedhetetlen feltétele. Használjuk eszközként lehetőleg minél több feladatnál! Először mi is gyárthattunk játékpénzeket, majd, ha lehetőség van rá, használjunk igazi aprópénzt a szituációs játékokhoz. Így oldhatjuk a vásárlástól, pénzhasználattól való félelmet is. Ezáltal a matematika hasznosságát már iskolás korban is értékelni fogják a gyerekek (Szendrei, 2005).

A foglalkozások során a gyermekek nem kapnak osztályzatot. Sok esetben a „húha”, „ez igen”, „nagyszerű” dicsérő szavakat részesítjük előnyben, karöltve az alkotás örömeivel, az önellenőrzés játékos formájával és a javítás lehetőségével. *„Sokkal jobb egy olyan óra, amikor a gyerekek lázban égnek a feladatok megoldása miatt, mintsem amikor lágyan ösztökélni kell őket színes kártyák, képecskék osztogatásával.”* (Szendrei, 2005, 374). Így maga a tantárgy is sokkal vonzóbb lesz a diák számára, és az oktatás is eredményesebb, sikeresebb.

A legfontosabb módszertani alapelv, amely alapján a fejlesztő foglalkozások működnek, a valóságon alapuló, cselekvő tapasztalatszerzésből kiinduló tanulás.

További alapelvek:

- egyéni sajátosságok figyelembevétele előzetes képességmérés alapján (E-DPV)¹⁰
- fejlődést nyomon követő vizsgálatok (E-DPV)
- a fokozatosság betartása
- a hibázás lehetőségének biztosítása
- motiváció

A foglalkozásokon szem előtt tartjuk, hogy az óvoda-iskola átmenet időszakában a tanuláshoz szükséges készségek és képességek elsősorban a játék révén fejleszthetők (pl. az empátia, a közösségi szellem, a kooperatív képességek). A játékos feladatok megoldása alkalmat ad a saját gondolatok megfogalmazására, így serkenti az önálló gondolkodást.

¹⁰ Erről bővebben a jelen fejezet 2.3. pontjában olvashat.

A játék időtartama alatt tartózkodunk a hangos beszédől, hangos véleménynyilvánítás-tól, ugyanakkor bizonyos munkafázisokban halk zenét hallgathatunk.

A csoportos irányított játékokban, az ilyen jellegű tanulási folyamatban a gyermekek könnyebben veszíthetik el belső ritmusukat, mint formális helyzetben. A belső ritmus megtartását különféle játékszituációk újra-rendeződésének lehetőségével érhetjük el. Ebben az esetben a gyerekek másként szemlélik a dolgokat, gondolkodásuk szisztémája átalakul, ők állítanak fel fontossági sorrendet, és a „tananyag” észrevétlenül rögzül. Elindul az absztrahálás folyamata, ami jelzi a kognitív gondolkodás beindulását (Lukács és Ferencz, 2008)

2. Speciális, de tananyaghoz illeszkedő elemek a matematikai nehézséggel küzdő, szorongó gyermekek fejlesztéséhez

A foglalkozások heti rendszerességgel, egyszer 45 percig tartanak, de a gyerekek aktivitásától függően néha elhúzódnak. A foglalkozásokat mindig bemelegítő gyakorlatokkal kezdik, amihez mozgás és zene társul. A záró rész is hasonlóan zajlik, ami keretet ad az egész foglalkozásnak. Így a gyermekek biztonságban érezhetik magukat, felszabadultan tevékenykedhetnek.

A matematikai képességeket fejlesztő foglalkozáshoz fejlesztési terv (1. melléklet) és napló is (2. melléklet) készül, ami a szakmai szempontok figyelembevételével három hónapra előre íródik, majd a fejlesztés eredményét felülvizsgálva újabb három hónap következik. A felzárkóztatás eredményessége érdekében a tervezés tartalmi szempontból szigorúan figyelembe veszi a kerettanterv követelményeit (de nem azonos vele), ezért elemei akár a mindennapi matematikatanításba is beépíthetőek. (Az 1. mellékletben azt mutatjuk be, hogy miként lehet ezt áttemelni egy foglalkozási tervbe.)

2.1. Témakörök:

A gondolkodási műveletek alapozása

Számfogalom, számköri ismeretek

Műveletek

Szöveges feladatok

Geometriai alakzatok, tulajdonságaik

Gyakori mérések, mértékegységek, számítások

Összefüggések, függvények, sorozatok

Tantárgyi koncentráció

Magyar nyelv és irodalom

- feladatok tartalmi megértése
- tapasztalatok megfogalmazása
- egyszerű kérdésre rövid, adekvát válasz adása
- szókincsfejlesztés
- memóriafejlesztés
- ritmussorok írása

Vizuális kultúra

- színek, formák egyeztetése, ábrázolása
- a formaérzékelés fejlesztése
- építés szabadon és minta alapján
- a térformák megismerése

Technika, életvitel és gyakorlati ismeretek

- testek építése, síkidomok egyeztetése, megnevezése, csoportosításuk
- építés térben, síkban
- soralkotás tárgyakkal
- tájékozódás térben, síkban
- a mérés technikájának gyakorlása

Célok:

- alapvető képességek, készségek és a matematikai gondolkodás megalapozása fejlesztéssel
- a környező világ mennyiségi és térbeli viszonyainak felfedeztetése tapasztalati úton
- számolási, műveletvégzési készség kialakítása, geometriai-mérési ismeretek megalapozása

Feladatok:

- Tárja sokoldalúan a tanulók elé, fedeztesse fel a matematika szerepét a mindennapi életben.
- Járvon hozzá a valóság megismeréséhez.

- Alakítson ki jártasságot az egyszerű matematikai problémák felismerésében, megoldásában, készséget a természetes számokkal való műveletekben, valamint megfelelő szokásrendet.
- Változatos matematikai tevékenység során fejlessze a megismerés képességét, az idő- és térszemléletet, valamint a probléma felismerését, megoldásának készségét.
- A tanulókat szoktassa a tevékenységek megtervezésére, megszervezésére, ellenőrzésére, értékelésére, neveljen önkontrollra és együttműködésre.

A fejlesztendő képességek, készségek, attitűdök:

- közvetett tapasztalatszerzés
- tájékozódás (térben, időben, a világ mennyiségi viszonyaiban)
- megfigyelőképesség
- a tudatos, tartós figyelem
- a nagytesti és a finommotoros mozgás
- az emlékezet

Követelmények:

- A gyerekek legyenek képesek tárgyak, személyek tulajdonságainak megfigyelésére, megnevezésére.
- Tudjanak a megismert tulajdonságok alapján csoportokat alkotni, kész csoportokat egy tulajdonsággal elnevezni, igaz – hamis állításokat eldönteni.
- Tudjanak halmazokat összehasonlítani, rendezni, változtatni.
- Tudjanak ciklikus sorokat folytatni, egyszerű sorozatokat alkotni megadott szabály alapján.
- Legyen biztos számfogalmuk adott számkörben.
- Tudják a tanult számokat, jeleket megfelelően írni, olvasni.
- Legyenek képesek műveleteket végezni adott számkörben, eszközhasználattal.
- Tudjanak egyszerű szöveges feladatokat eljátszani, kirakni, művelettel megjeleníteni, megoldani.
- Tudjanak szétválogatni, csoportosítani testeket, síkidomokat a tanult tulajdonságok alapján.
- Tudjanak egyszerű testeket építeni mintakövetéssel.
- Legyenek képesek megkülönböztetni a kerek, a szögletes és a gömbölyű alakzatokat.

- Gyűjtsenek tapasztalatokat a hosszúság, a tömeg, valamint az űrtartalom méréséhez.

2.2. A témakörök tartalma

Gondolkodási műveletek alapozása

- válogatás, csoportosítás tulajdonságok alapján, tulajdonság jelölése jelkártyával
- jellemző tulajdonságok tudatosítása
- tulajdonságok megfogalmazása állítások formájában, állításokhoz halmaz alkotása
- tulajdonságok változásának megfigyelése, megnevezése
- viszonyítás, összehasonlítás, sorba rendezés, párosítás
- ciklikus sorok folytatása, sorozatok, sorrend, egymásutániség megfigyelése, leképezése

Számfogalom, számköri ismeretek

- számkör bővítése az adott számkörben
- mennyiségtartalom érzékeltetése, megerősítése
- a százas számrendszer szerkezeti sajátosságainak bemutatása
- egyjegyű és kétjegyű szám fogalma
- halmazok számosságának megállapítása, elemek megszámlálása, elemek egyeztetése számnévvel, számképpel, számjeggyel
- számok viszonyítása, rendezése
- számok helye a számegyenesen, számszomszédok
- páros, páratlan számok
- sorszámok, sorszámnevek
- a helyi értékes írásmód tudatosítása
- soralkotások, növekvő és csökkenő számsorok
- pénzérme használata

Műveletek

- műveletek előkészítése: halmazok bővítése-szűkítése, egyesítése-különbsége, összemérése (több, kevesebb)
- változás lejátszása manipulatív módon, rajzban

- a műveleti jelek használata
- kétjegyű számok bontása tízesek és egyesek összegére
- szóbeli összeadás, kivonás, pótlás tízes átlépés nélkül, majd átlépéssel
- tagok felcserélhetősége
- összeadás, kivonás kapcsolata, gyakorlatok az inverzre

Szöveges feladatok

- szavakban megfogalmazott matematikai helyzetek megfigyelése, eljátszása, kirakása, rajzolása, lejegyzése számtannyelven, illetve közös vagy önálló megoldásuk, visszaidézésük
- válasz megfogalmazása közösen, majd önállóan

Geometriai alakzatok és tulajdonságaik

- geometriai alakzatok, objektumok létrehozása: szabadon, másolással, adott feltételek szerint
- testek építése minta alapján, tulajdonságaik megfigyelése, megfogalmazása, csoportosításuk (gömbölyű, szögletes)
- síkidomok előállítása tépéssel, vágással, hajtogatással, pálcikákkal szöges táblán, tulajdonságaik megfigyelése, megfogalmazása (négyyszög, háromszög, kör)
- testek, síkidomok csoportosítása, rendezése, szétválogatása adott tulajdonság alapján
- tájékozódás térben, tárgyak térbeli helyzetének megfigyelése, megfogalmazása, létrehozása (között, rajta, benne)
- tájékozódás síkban, síkbeli helyzetek megfigyelése, megfogalmazása, létrehozása (fönt, lent, oldalt, középen)

Gyakori mérések, mértékegységek, számítások

- tájékozódás térben, tárgyak térbeli helyzetének megfigyelése, megfogalmazása, létrehozása
- tájékozódás síkban: füzetben, könyvben
- az *alatt, fölött, mellett, előtt, mögött* fogalmak helyes használata.
- mennyiségek összehasonlítása, összemérése
- mérés választott egységekkel
- mérési tapasztalatok gyűjtése
- mennyiségek összehasonlítása, összemérése választott egységekkel
- kirakás, teletöltés, széttöltés, kiegyensúlyozás
- az idő múlásának érzékeltetése: óra, napszak, nap, hét

Összefüggések, függvények, sorozatok

- összefüggések felismertetése: személyek, tárgyak, helyzetek, halmazok összehasonlítása
- relációk megfogalmazása, jelölések használata (összekötés, nyíl, relációjel).
- sorozatok folytatása, kiegészítése, sorozatok képzése adott szabály alapján; növekvő, csökkenő számsorozatok, számsorozatok állandó különbséggel

2.3. A hatékonyság mérése

Ahhoz, hogy egy foglalkozás hatékonyságáról meg tudjunk győződni, szükséges valamilyen mérés és annak megfelelő használata. Hazánkban és külföldön is több kognitív képességeket mérő online teszt is működik, de nehezen találunk olyat, amely maximum 20 perc legyen, és gyorsan ki lehessen értékelni, átfogó képet nyújtson a gyermek állapotáról és a foglalkozások hatékonyságáról).

Erre a célra a legalkalmasabb az E-DPV, mely a gyermek matematikatanuláshoz szükséges képességeinek diagnosztikus és fejlesztési célú mérését szolgálja. Az E-DPV a diszkalkulia pedagógiai vizsgálatának előszűrő eljárása, mely több évtizedes terápiás és diagnosztikus tapasztalaton alapul. A kisiskolások számára készült előszűrő anyag nemcsak a szám- és számolási feldolgozást méri, hanem igyekszik átfogó képet nyújtani a gyermekek matematikai képességeiről és a nem matematikaszpecifikus kognitív funkcióiról, gondolkodási stratégiáiról, kompenzációs mechanizmusairól is. Képes mérhetően elkülöníteni a nem megfelelő oktatás okozta stressz vagy környezeti hátrány miatt kialakuló alulteljesítést a matematikai részképességek nehezítettségétől, illetve zavarától. Lehetővé teszi az intervenció megtervezését, és alapot szolgáltat a hatékony egyéni vagy csoportos fejlesztéseknek (Dékány, 2019). A mérőeljárásnak külön eszközbank áll a rendelkezésére. A nyomtatható pontozó- és szűrőlapokon kívül értékelőtáblák és tesztfüzetek is vannak a mérőcsomagban.

A teszt által vizsgált területek a következők:

- tájékozódás (relációk alkotása, relációs szókincs, jobb-bal differenciálás)
- számfogalmat megalapozó képességek, készségek, ismeretek (számlálás, mennyiségállandóság, számemlékezet, globális mennyiség felismerése, számjegy, számnév egyeztetése, mennyiségi relációk, helyiérték-fogalom)

- pótlás, bontás, alapműveletek
- szöveges feladatok
- matematikai-logikai szabályok (sorozatok)
- aritmetikai tények, szabályok (szóbeli feladatok)

A teszt része még egy speciális anamnézis, amelyet a szülők és a pedagógusok is kitöltenek a gyerekről, így az összkép nemcsak a gyermek aktuális állapotát tükrözi az adott vizsgálati időpontban. A teszt használatát minden pedagógus megtanulhatja, és alkalmazhatja azt állapotfelmérésre, illetve a fejlődés nyomon követésére, mivel terápia-releváns (Dékány, 2019).

3. A kognitív (megismerő) funkciók fejlesztése a gyakorlatban

A foglalkozás céljait figyelembe véve a kognitív funkciók fejlesztésére koncentrálnunk, melynek alapja a gondolkodási műveletek alapozása. Tipikus fejlődés esetén a gyermekek iskolába kerülésük idején bizonyos elvek mentén képesek rendezni mennyiségi gondolkodásukat.¹¹ Vannak azonban olyanok is, akiknek a számfogalmi gondolkodást előkészítő időszakuk hosszabbra nyúlik, ezért megsegítést igényelnek.

A következőkben a gondolkodási műveletek alapozását mutatjuk be gyakorlati példákon keresztül. Fontos, hogy a kognitív és motoros funkciókat összehangoljuk (ezek az elemek a mintákban folyamatosan jelen vannak).

3.1. Gondolkodási műveletek alapozása

3.1.1. A figyelem tartóssága, terjedelme, megosztása, szelektivitása vizuális és akusztikus mintán

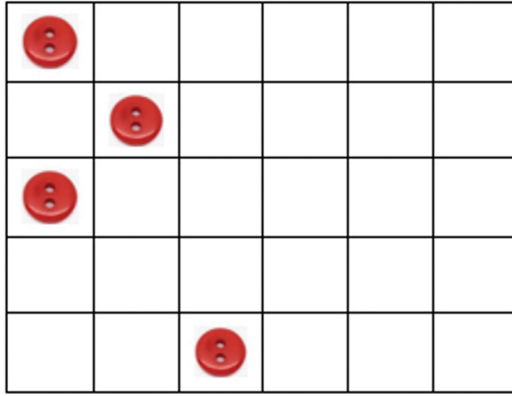
Téma: a figyelem fejlesztése vizuális mintán

Cél: a vizuális figyelem tartósságának fejlesztése

Feladat: tárgyak rendezése megfigyelés alapján, a tükörkép felfedezése

Eszközök: 10 vagy 30 darabos tojástartó, különböző színű gombok

¹¹ A kognitív képességek fejlesztésének módszertana szerint ezek az elvek a következők: stabil rendezés elve, egyértelmű hozzárendelés elve, összes elem meghatározásának elve, kvalitatív tulajdonságok elvonatkoztatásának elve, és a téri elrendezéstől való elrugaszkodás elve (Vargáné, Höflerné és Szenszi-Velkey, 2009).



1. ábra. Feladatváz a figyelemfejlesztéshez vizuális mintán¹²

Pedagógus:

A tojástartó egyik felébe – nem mindegyik rekeszbe – azonos színű gombokat tesz.

Utasítás:

Rakd ki a tojástartó másik oldalába a gombok tükörképét!

Nehezítés:

- különböző színű gombok elhelyezése
- az egyik oldalra elhelyezett gombok letakarásával emlékezetből kell kirakni a tükörképet, majd ellenőrzés következik
- nem tükörképben, hanem azonos oldalisággal való kirakás/egyeztetés

Téma: a figyelem fejlesztése akusztikus mintán

Cél: az auditív figyelem tartósságának fejlesztése

Feladat: tárgyak rendezése auditív információk után

Eszközök: 10 vagy 30 darabos tojástartó, különböző színű gombok

Pedagógus:

A gombokat szóbeli utasítás alapján helyezetteti el a tojástartóban.

Utasítás:

Helyezz a jobb felső sarokba egy kék gombot! Kettőt lépj jobbra, és helyezz el egy zöld gombot! Majd lépj lefelé hármat! stb. Tegyél a jobb felső sarokba egy piros gombot, majd balra két kéket, a kék gombok alá három zöldet stb.

Nehezítés:

- Lépj jobbra fel/le!
- lépéssorozatok hallás utáni megjegyzése, majd a gombok kirakása

¹² Forrás: saját ábra.

Könnyítés:

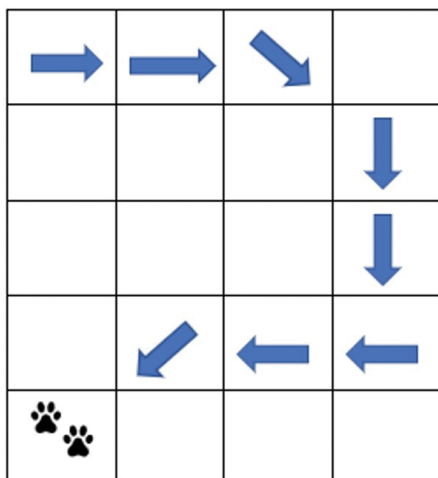
- szóbeli utasítás vizuális megsegítéssel (mondom az utasítást és mutatom a vizuális mintát egyszerre)

Téma: figyelem és téri orientáció

Cél: figyelem és téri orientáció fejlesztése vizuális mintán nagymotorikus funkciók bevonásával

Feladat: a padlóra rajzolt/ragasztott nagy alakú négyzethálóban való tájékozódás

Eszközök: kréta (vagy színes szigetelőszalag), útjelző térkép, állattappancsot ábrázoló lap, amelynek a túloldalán az állat látható



2. ábra. Feladatváz a figyelem és a téri orientáció fejlesztéséhez¹³

Pedagógus:

Elkészíti a fent látható útjelző térképet. Felrajzolja/felragasztja a padlóra/aszfaltra a négyzethálót. A bal alsó sarokba tesz egy lapra nyomtatott állattappancsot, amelynek a túloldalán az állat látható. (Egy négyzet legalább akkora legyen, amekkora a gyerekek talpmérete, hogy könnyedén rá tudjanak állni.)

Utasítás:

- Állj a bal felső sarokba, és haladj a nyilak irányába! Ha jó irányba mentél, akkor eléred az állattappancsot, és megtudhatod, hogy melyik állat talpnyomát rejti a kép. Fordítsd fel a lapot!

¹³ Forrás: a szerző tulajdona.

- Haladj végig az útvonalon emlékezetből úgy, hogy utánozod a képen látható állat mozgását!

3.1.2. Érzékelés és észlelés fejlesztése

Téma: percepció

Cél: érzékelés-észlelés fejlesztése taktilis-kinesztetikus (látó-tapintó, vak-tapintó) mintán

Feladat: különféle formájú apró tárgyak megkeresése/kiválogatása a homokból, és átlátszó műanyag poharakba gyűjtése. A feladatot bekötött szemmel is el lehet végeztetni.

Eszközök: homokkal teli terepasztal (egy felfordított régi iskolapad is megteszi, csak le kell szerelni a lábakat) (3. ábra), apró tárgyak (egy fajtából sok legyen, pl.: csigaházak, gyöngyök, pálcikák, kavicsok), zene lejátszására alkalmas eszköz, műanyag pohár, kendő



3. ábra. Terepasztal a taktilis érzékelés fejlesztéséhez¹⁴

Pedagógus:

Előkészíti a terepasztalt, homokot önt bele, és elrejtí a tárgyakat a homokban. Előkészíti az átlátszó műanyag poharakat.

Utasítás:

- Keresd ki a homokból a lehető legtöbb tárgyat! Gyűjtsd össze a műanyag pohárba! Mivel a poharak átlátszának, látni fogjuk, hogy ki gyűjtött többet.
- Addig tart a gyűjtés, míg halljátok a zenét. Amikor végeztetek, állítsátok nagyság szerinti sorrendbe a poharakat!

¹⁴ Forrás: saját fénykép.

- Ezután ti is álljatok sorba az alapján, hogy ki gyűjtött többet (pohárral a kezetekben, majd pohár nélkül)!
- A feladatot ismételjük meg bekötött szemmel! Fogjátok a kezetekbe a poharakat! Indulhat a keresés!

Téma: a szerialitás (vizuális, auditív, mozgásos)

Cél: a szerialitás fejlesztése vizuális, auditív, motorikus mintán

Feladat: ugyanolyan méretű, de különböző színű kupakokból a pedagógus által kirakott építmény felépítése

Eszközök: alátét (linóleumdarab, fém- illetve műanyag tálca, rajztábla stb.), különböző színű, de azonos méretű kupakok



4. ábra. Gyakorlatok a szerialitás fejlesztéséhez¹⁵

Pedagógus (a gyerekekkel szemben ül):

A kupakokból három szekvenciás (piros-zöld-kék) sorozatot kezd el, két szekvenciáig rakja és hangoztatja (piros-zöld-kék) a gyerekek rakják és mondják vele együtt, a pedagógus leáll, a gyerekek folytatják.

A játék egy változata szerint a pedagógus a kupakokból egy tornyot épít, és közben mondja a kupakok színét (szükség szerint megismétli). A gyerekek vele együtt mondják, és közben a saját tornyukat építik. (Nem szekvenciákkal dolgozik, tetszőlegesen váltogatja a színeket.)

Utasítás:

- Sorozatot fogunk kirakni kupakokból, a pad bal szélénél kezdjük. Először csak figyelj arra, amit én csinálok, majd kezdjük együtt előlről. Mondjuk és rakjuk együtt! Figyelj, én abba hagyom, te folytasd a pad jobb széléig! Mondd és rakd! Piros, sárga, kék, piros, sárga, kék, ...

¹⁵ Forrás: saját fénykép.

- Tornyot fogunk építeni a kupakokból. Először figyelj, majd kezdjük együtt előlről! Mondjuk és rakjuk együtt! Zöld, kék, piros, sárga, piros, zöld...

Nehezítés:

- Emlékezetből kell kirakni a szekvenciákat, a toronyépítését a pedagógus nem mutatja, csak elmondja.
- Bonyolultabb formákat kell utánozni.

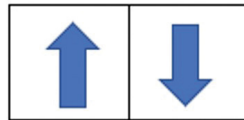
3.1.3. A testséma fejlesztése

Téma: tájékozódás saját testen és tükörképen

Cél: pontos testséma kialakítása

Feladat: testrészek megnevezése, megmutatása saját testen, tükörben való megfigyelés; a testrészek megnevezése tükörképük alapján fentről lefelé haladva; a tükörkép vízszintes irányú felezése alkoholos filccel, fent-lent nyilakkal való jelölés; a tükörkép függőleges irányú felezése, jobb-bal irányok meghatározása

Eszközök: egész alakos tükör, alkoholos filc, ruhadarabok, irányjelölő kártyák



5. ábra. Irányjelölő kártyák¹⁶

Utasítás:

- Állj a tükör elé, és alaposan vedd szemügyre a tükörképedet! Húzz egy vízszintes vonalat filccel oda, ahol szerinted a tested közepe van. Kártyákkal jelöld, merre van a felsőtested és merre az alsó!
- Köss a nyakadba egy sálát! Az alsó- vagy a felsőtestedre került?
- Tegyel egy korongot a bal kezeddél a jobb válladra!
- Csukott szemmel érintsd meg a jobb kezeddél a bal térdedet!
- A kérdések tovább variálhatók...

3.1.4. A gondolkodás fejlesztése

A műveltségvezetés bevezetéséhez elengedhetetlen a számfogalmi gondolkodás, amit hierarchikusan építünk fel a stabil rendezés elve alapján (a számok meghatározott rendet alkotnak).

¹⁶ Forrás: saját készítésű ábra.

Téma: számkép-mennyiség

Cél: számkép-mennyiség egyeztetése vizuális és auditív mintán

Feladat: számkép felismerése, mennyiséggel való egyeztetése

Eszközök: alátét (linóleumdarab, fém- illetve műanyag tálca, rajztábla stb.), papír számkártyák négy darabba vágva, mágneses minimat (lehet kupak, számolópálca vagy egyéb erre alkalmas eszköz), gyurma



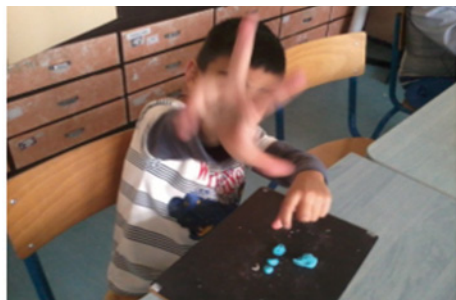
6. ábra. A számkirakós feladat végrehajtásának sorrendje¹⁷

Pedagógus:

Szétvágott számkártyákat és minimatot, majd gyurmát oszt ki a gyerekeknek, amit össze/ki kell rakniuk. A számot meg lehet formázni gyurmából, vagy lehet annyi golyót gyúrni, amennyit a kártya mutat.

Utasítás:

- A szétvágott kártyát illesszétek össze úgy, hogy egy számot kapjatok. Majd rakjatok ki annyi minimat korongot, amilyen számot láttok a képen! (6. ábra)
- A számkártyádon szereplő számot formázd meg gyurmából! Annyi almát, golyót stb. formázz, amennyit a kártya mutat! (7. ábra)



7. ábra. Mennyiség és számformázás¹⁸

¹⁷ Forrás: saját fénykép.

¹⁸ Forrás: saját fénykép.

Téma: összehasonlítások, relációk

Cél: az „ugyanolyan, mint”, „ugyanannyi, mint” grammatikai struktúra és további viszonyfogalmak megfelelő használata

Feladat: autók csoportosítása megadott szempont szerint, mennyiségi relációk alkalmazása

Eszközök: közlekedőszőnyeg (rajta garázsok, utak, táblák stb.) kisautók (egy fajtából több is), relációsjelek kártyákon, számkártyák.

Annyi gyerek játszik a játékban, ahány fajta autó van.

Pedagógus:

Az összetolt padokra/padlóra kiteríti a szőnyeget, kikészíti a kisautókat és az előre elkészített relációs jeleket, számkártyákat.

Utasítás:

- Álljatok a szőnyeg köré! Mindenki válasszon egyfajta autót! Gyűjtsétek össze az ugyanolyanokat! Parkoljatok be az azonos színű garázsba! Számoljátok meg, hány darab van egy színből, majd tegyétek ki az autók közé a kisebb, nagyobb, ugyanannyi jelet!
- Ha ügyesen használtátok a jeleket, elindulhatnak az autók. Beindulhat a forgalom a szőnyegen. Vigyázzatok egymás autójára, és figyeljetek a zebrára!



8. ábra. Közlekedőszőnyeg mint terepasztal¹⁹

¹⁹ Forrás: saját fénykép.

3.1.5. Az emlékezet fejlesztése

Téma: emlékezet

Cél: a munkamemória intermodális (több oldalról támogatott) fejlesztése

Feladat: Papucsmemória

Vászonpapucsok hátuljára rögzítünk számokat vagy dominóképeket, majd memória-játékként játszunk velük. Ha megtalálunk egy párt, belebújunk a papucsba, és annyi óriáslépést lépünk vele, amennyit a papucs talpán található szám mutat.

Eszközök: vászon szobapapucsok, számkártyák, dobókocka

A játék leírása: A gyermekek az asztal köré állnak. Középre tesszük az összekevert papucsokat, amelyeknek az aljára számokat ragasztottunk, úgy, hogy egy kivételével mindegyiknek legyen párja. Memóriajátékot játszunk. Az a papucs, aminek nincs párja, a kakukktojás. Erről a számról a gyerekeknek el kell mondaniuk mindent, amit csak tudnak (páros-páratlan, egyjegyű-többjegyű, számszomszédok meghatározása, stb.).



9. ábra. Papucsos játék²⁰

Pedagógus:

Előkészíti a papucsokat a játékhoz, a talpukra ragasztja a számokat. Összekeveri és lefelé fordítja a papucsokat az asztalon.

Utasítás:

- Álljatok az asztal köré! Aki a legtöbbet dobja a dobókockával, az kezdi a játékot. Emelj fel egy papucsot! Nézd meg a talpát! Húzz még egy papucsot! Ha ugyanaz a szám szerepel a talpán, mint amit először húztál, akkor tiéd a pár. Ha nem, fordítsd vissza mindkettőt!

²⁰ Forrás: saját fénykép.

- Mindenki vegye le a cipőjét, és bújjon bele a papucsba! Először annyit szökdeljen páros lábbal, amennyit a papucs alján talált szám mutat. Majd álljatok egyvonalba és lépjetelek annyi óriáslépést, amennyi a papucs talpán szerepel!
- Hasonlítsátok össze a lépésszámokat! Ki lépett legtöbbet?

→ Ha szívesen olvasna mozgásos játékokról, figyelmébe ajánlom módszertani útmutatónk 5. fejezetét (Vári Péter: Mozgás a játékban, játék a mozgásban).

3.2. Reflexió a foglalkozásokat követően

A fejlesztő folyamat eredményeinek elemzése többek között a hatékonyságon múlik, ezért fontos, hogy mindig reflektáljunk a munkánkra. Pontosan kell látnunk, hogy a kitűzött célból mit tudtunk teljesíteni. Mit kellene másként csinálni a következő alkalommal? A megírt foglalkozási terv és a teljesített feladatok összevetése, korrekciója viszi előre a fejlesztési feladatot. A foglalkozás befejeztével érdemes végiggondolni:

- Meg tudtam-e teremteni az összhangot a foglalkozásaim során?
- Mindenkit be tudtam vonni a tevékenységbe?
- Megfelelően segített-e azt, aki nem tudott lépést tartani a foglalkozások ütemével?
- Hogy oldottam meg a problémáját?
- Milyen volt a foglalkozás légköre?
- Az elvek, célok mennyire érvényesültek?
- Megfelelő volt-e az értékelés? Elégedettek voltak-e a gyerekek?
- Milyen feladatok fogalmazhatók meg az egyes gyerekek további fejlesztéséhez?

4. Reflexió a tanulási folyamatra

A jó tanár úgy éri el sikerét, hogy a tanulónak a matematikáról alkotott negatív véleményét sikerül megváltoztatnia, és a gyermek elhiszi, hogy sikeres, eredményes lehet (Szendrei, 2005). Ezt a célt szem előtt tartva érdemes végiggondolni az alábbiakat:

- Mi a SzámOKosok kognitív fejlesztő foglalkozások alapelve?
- A kognitív fejlesztés nem csupán a matematika területén hoz változást: milyen készségek és képességek fejlődnek még általa, és ezek mely tárgyakban hasznosulnak?
- A fent ismertetett játékos foglalkozások közül melyeket tudná beépíteni a saját gyakorlatába?

Ábrajegyzék

1. ábra. Feladatváz a figyelemfejlesztéshez vizuális mintán (Forrás: saját készítésű ábra.)
2. ábra. Feladatváz a figyelem és téri orientáció fejlesztéséhez (Forrás: saját készítésű ábra.)
3. ábra. Terepasztal a taktilis érzékelés fejlesztéséhez (Forrás: saját fénykép.)
4. ábra. Gyakorlatok a szerialitás fejlesztéséhez (Forrás: saját fénykép.)
5. ábra. Irányjelölő kártyák (Forrás: saját készítésű ábra.)
6. ábra. A számkirakós feladat végrehajtási sorrendje (Forrás: saját fénykép.)
7. ábra. Számformázás (Forrás: saját fénykép.)
8. ábra. Közlekedőszőnyeg mint terepasztal (Forrás: saját fénykép.)
9. ábra. Papucsos játék (Forrás: saját fénykép.)

Irodalomjegyzék

- Ashcraft, M. H. és Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248.
- Csapó B., Korom E. és Molnár Gy. (2015). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dékány J. (2019). *Előszűrő eljárás a DPV felvételéhez*. Budapest: Logopédia.
- Kereki J. és Szvatkó A. (2015). *A koragyermekkorai intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lukács J. és Ferencz É. (2008). *A játék nem csak játék?* Szekszárd: Séd Nyomda.
- Nagy J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Budapest: Mozaik.
- Szendrei J. (2005). *Gondolod, hogy egyre megy?* Budapest: Typotex.
- Vargáné dr. Molnár M., Höfflerné Péntes É. és Szenczi-Velkey B. (2009). *A kognitív képességek fejlesztésének módszertana*. https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TAN-ANYAG/04_1_4.htmlLetöltve: 2019. június 7-én.

Mellékletek

1. melléklet

SzámOKosok csoportfoglalkozási vázlat

Készítette: Svraka Bernadett

A csoport összetétele: 5 fő, 6-7 éves gyermekek (teljesítményszorongás, nehezített kognitív gondolkodás, letapadás a művelet előtti szakasznál)

A foglalkozás típusa: prevenciós matematikai foglalkozás

A foglalkozás témája: síkidomok csoportosítása

Tantárgyi kapcsolatok:

- magyar nyelv és irodalom
- rajz és kézművesség
- életvitel és gyakorlati ismeretek

Célok:

- alapvető képességek, készségek és a matematikai gondolkodás megalapozása fejlesztéssel
- a környező világ mennyiségi és térbeli viszonyainak felfedeztetése tapasztalati úton
- számolási, műveletvégzési készség és geometriai-mérési ismeretek megalapozása
- feladatmegoldás közbeni stressz oldása

Feladatok:

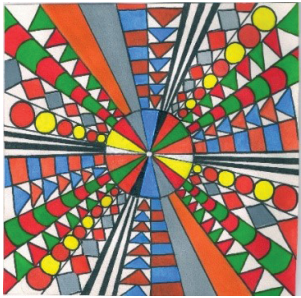
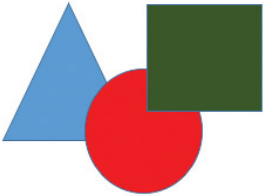
- Tárja sokoldalúan a tanulók elé, fedeztesse fel a matematika szerepét a mindennapi életben.
- Járvon hozzá a valóság megismeréséhez.
- Alakítson ki: jártasságot az egyszerű matematikai problémák felismerésében, megoldásában; készséget a természetes számokkal való műveletekben; megfelelő szokásrendet.
- Fejlessze változatos matematikai tevékenység során: a megismerés képességét; az idő- és térszemléletet; a probléma felismerését, megoldását.
- A tanulókat szoktassa a tevékenységek megtervezésére, megszervezésére, ellenőrzésére, értékelésére, neveljen önkontrollra és együttműködésre.

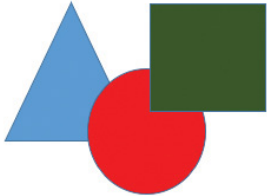
A foglalkozáson előtérbe kerülő témakörök tartalma:

- Gondolkodási műveletek alapozása
 - válogatás, csoportosítás tulajdonságok alapján, tulajdonság jelölése jelkártyával
 - jellemző tulajdonságok tudatosítása
 - tulajdonságok megfogalmazása állítások formájában, állításokhoz halmaz alkotása
 - tulajdonságok változásának megfigyelése, megnevezése
 - viszonyítás, összehasonlítás, sorba rendezés, párosítás
 - ciklikus sorok folytatása, sorozatok, sorrend, egymásutániség megfigyelése, leképezése
- Geometriai alakzatok és tulajdonságaik
 - geometriai alakzatok, objektumok létrehozása adott feltételek szerint (szabadon, másolással)
 - testek építése minta alapján, tulajdonságaik megfigyelése, ezek megfogalmazása, csoportosításuk (gömbölyű, szögletes)
 - síkidomok előállítása tépéssel, vágással, hajtogatással, pálcikákkal szöges táblán, tulajdonságaik megfigyelése, ezek megfogalmazása (négyszög, háromszög, kör).
 - testek, síkidomok csoportosítása, rendezése, szétválogatása adott tulajdonság alapján
 - tájékozódás térben, tárgyak térbeli helyzetének megfigyelése, megfogalmazása, létrehozása (között, rajta, benne)
 - tájékozódás síkban, síkbeli helyzetek megfigyelése, megfogalmazása, létrehozása (fönt, lent, oldalt, középen)

Követelmények:

- A gyerekek legyenek képesek tárgyak, személyek tulajdonságainak megfigyelésére, megnevezésére.
- Tudjanak a megismert tulajdonságok alapján csoportokat alkotni, kész csoportokat egy tulajdonsággal elnevezni, igaz – hamis állításokat eldönteni.
- Tudjanak halmazokat összehasonlítani, rendezni, változtatni.
- Tudjanak szétválogatni síkidomokat a tanult tulajdonságok alapján.
- Legyenek képesek megkülönböztetni a kerek és a szögletes alakzatokat.

Idő	Az óra menete	Nevelési - oktatási stratégia			Megj.
		Módszerek	Munkaformák	Eszközök	
5'	<i>I. Bevezetés, motiváció</i> A festmény bemutatása, közös tanulmányozása. (Előzetes tudás: Az ismert geometriai formák felismerése, megszámlálása fajtánként, és relációk alkotása a „több” és „kevesebb” fogalmak használatával.)	beszélgetés	frontális, egyéni	 absztrakt festmény	A pedagógus mindenkit igyekszik véleményalkotásra bírni.
2'	<i>II. Az előzetes ismeretek alkalmazása</i> A szemléltető, nagy logikai lapokból mindenki kiválogatja azt a síkidomot, amelynek a nevét a pedagógus a fülébe súgja.	válogatás, rendszerezés	egyéni	 nagy logikai lapok	A tanító mint szemlélő vesz részt, csak az instrukciót mondja el.
3'	A következő feladat a csodafa feldíszítése. A kiválasztott síkidomok levelek lesznek a feladatban. A gyerekek közösen megbeszélnek, milyen stratégia alapján teszik fel a közös fára a leveleket.	megbeszélés, rendezés	kooperatív csoportmunka, egyéni	 csodafa	A tanító mint szemlélő vesz részt, csak az instrukciót mondja el.

30'	Mindenki festővé válik egy kis időre. A gyerekek kapnak egy rajzlapot. A festményen háromszögek, négyzetek, téglalapok és körök szerepelhetnek. Az alakzatok egymásba is lóghatnak. A nagy síkidomokat körberajzolhatják a kompozíciókhoz, majd ki kell festeni a képet. A háttér fehérén marad.	megbeszélés, rendezés	egyéni	 mintafeladat nagy logikai lapok	A pedagógus csak a festék keverésében segít.
5'	<i>III. Ellenőrzés, értékelés</i> Az ellenőrző figyelem és a pozitív megerősítés folyamatos, feladatonként történik. A foglalkozást önértékeléssel zárjuk. Az alkotások kiállítása, dicséret.	értékelés	frontális, egyéni		Az önértékelést a pedagógus irányítja.

2. melléklet

EGYÉNI/CSOPORTOS FEJLESZTÉSI TERV MINTA

20../20.. TANÉV/NEVELÉSI ÉV

október-november-december

A FEJLESZTENDŐ KÉPESSÉGEK/KÉSZSÉGEK	A FEJLESZTÉS TERVE- ZETT IDŐTARTAMA I. NEGYEDÉV			A FEJLESZTÉSI RÉSZTERÜLETEK
	OKT.	NOV.	DEC.	
FIGYELEM TRÉNINGEZÉSE VIZUÁLIS, AKUSZTIKUS, VERBÁLIS TERÜLETEKEN <i>Kiemelt fejlesztendő terület</i>	X	X	X	vizuális, illetve vizuális taktilis- kinesztetikus mintán fejlesztve téri-idői tájékozódás szerialitás adott forma keresése: • a figyelem tartóssága • a figyelem terjedelme • megosztott figyelem • figyelem szelektivitása szemfixálás fejlesztése: • fényforrás vizuális követése
ÉRZÉKELÉS, ÉSZLELÉS FEJLESZTÉSE VIZUÁLIS, AKUSZTIKUS ÉS TAKTI- LIS-KINESZTETIKUS MINTÁN	X	X	X	gestalt látás alakállandóság alak-háttér rész-egész szerialitás • utánzás • diszkrimináció • suttogó gyakorlatok • látó-tapintó • vak-tapintó tér-idő • tájékozódás saját testen • tájékozódás más testen • tájékozódás síkban • tájékozódás térben • tájékozódás időben

TESTSÉMAFEJLESZTÉS TÉRBELI TÁJÉKOZÓDÁSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSE (IRÁNYOK, VISZONYOK)	X	X	X	testfogalom (testrészek, funkciók) testkép testséma fejlesztése lateralitás • jobb-bal differenciálása • azonos, illetve keresztirányú érintések • iránygyakorlatok • oldaliság gyakorlása: párosítás (j-b), alatta, fölötté, mellette, jobbra, balra, középre, tetejére, aljára, mellé viszonzszavak dominancia erősítése téri-idői orientáció vezényszavak használata iránymeghatározással
MOTOROS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE	X	X	X	nagymozgások finommozgások vizuomotoros koordináció • az írásmozgás fejlődését elősegítő gyakorlatok • a konstrukciós készség és a fantázia fejlesztése • a kezek izmainak fejlesztése • szem-kéz koordináció • szem-láb koordináció
AZ EMLÉKEZET FEJLESZTÉSE AUDITÍV, VIZUÁLIS, INTERMODÁLIS MINTÁN	X	X	X	vizuális, auditív, intermodális mintán: • emlékezés tárgyra, képre • változtatós játékok: emlékezés az eredeti állapotra • tárgyak sorrendjének megváltoztatása memória típusú játékok: • emlékezés képre és a kép helyére, téri viszonyokra bevésést, ismeretek elmélyítését segítő kártyajátékok: • építés emlékezetből • halmaz elemeinek felsorolása • kombinálás szempontadással • nehezítési sorrend emlékezés komplex látványra globális változás észlelése: • emlékezés a változást megelőző állapotra

GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE, GONDOLKODÁSI MŰVELETEK TRÉNINGEZÉSE	X	X	X	analízis-szintézis párosítás-csoportosítás általánosítás analógiák létrehozása összehasonlítás, relációk lényegkiemelés ok-okozati összefüggések komplex gondolkodási területeket igénylő feladatok • bontás, részek összeillesztése manuálisan • fejből analízálás • jel, betű, számcsoport részekre bontása, a részek összeillesztése • egyeztetés közös tulajdonság alapján • párosítás • egyszempontú osztályozás • többszempontú osztályozás • osztályozás szókapcsolatok, szavak, mondat szintjén • főfogalom alá rendelés, rendszerezés
SZÁMOLÁSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSE (MECHANIKUS SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG, TÖBB-KEVESEBB-UGYAN- ANNYI RELÁCIÓK)	X	X	X	számnevek elsajátítása mennyiség pontos reprezentációja számlálás mennyiség-számkép egyeztetése relációk (több, kevesebb, ugyanannyi)
BESZÉDKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE	X	X	X	beszédészlelés, beszédértés beszédkézség információk gyűjtése, keresése nonverbális információk értelmezése helyzetgyakorlatok rutinszerzés valóságos helyzetekben némajátékok érzelmek: • mimika • gesztusok • testtartás • térközsabályozás • testi kontaktus elfogadása érzelmek kimutatása, testi kontaktus kezdeményezése a tanuló részéről jelek és szimbólumok

SZOCIÁLIS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSE	X	X	X	énkép, önelfogadás, önismeret, önértékelés, önkritika pozitív attitűd kialakítása, átprogramozás önismereti drámajátékok kapcsolatteremtés, kapcsolattartás érzelmi kompetenciák: • saját érzelmek tudatosítása • mások érzelmeinek felismerése, megértése • az érzelmek felismerése, megnevezése • az érzelmek megfogalmazása, megélése, érzelmi kifejező eszközök • empátikus bevonódás • szubjektív élmények, érzelmek megélése és az objektivitás • adaptív megküzdés a negatív érzelmi állapotokkal és distresszkeltő helyzetekkel • társas kapcsolatokban megjelenő nonverbális és metakommunikáció tudatosítása • érzelmi hatékonyság, érzelmi önkifejezés fejlesztése együttműködés: • társismeret • szemkontaktus • bemutatkozás • proxemika • taktilitás elfogadása • szociális interakció problémamegoldó készség: • tevékenységváltás, szabályszerűsítés • alkalmazkodóképesség fejlesztése, rugalmasság fokozása • viselkedésszabályozás: önuralom, önfegyelem, viselkedéskorrekció • győzelem, szerencse, veszteség megélése, elviselése, elfogadása • felelősségvállalás, a közösségtudat erősítése
-------------------------------	---	---	---	--

				• önkiszolgálás fejlesztése, az önállóság fokozása • házirend, napirend, iskolai szokások, szabályok elfogadása, elsajátítása • érdeklődés, tudakozódás, segítségkérés, ügyintézés • problémafeltárás és problémamegoldás: megbeszélés, elemzés, helyzetgyakorlatok • problémamegoldás valóságos helyzetben: kondicionálás • új cselekvési módok, pozitív mintázatok kialakítása: pozitív megerősítések, sikerélmények • szorongásoldás, feszültség levezetése
ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZOTTSÁG	X	X	X	otthon, család • személyi adatok, családtagok, lakcím családi munkamegosztás családi ünnepek, szokások napszakok: • napszakok és tevékenységek, napirend évszakok, jellemző időjárás, változások a természetben, öltözködés: • évszakok jellemzői, az évszakokhoz hónapok felsorolása, időjárás- változások jellemzői, időjárásnak megfelelő öltözködés közlekedés, közlekedési eszközök: • közlekedési járművek, közlekedési szabályok, gyalogos közlekedés • közlekedési eszközök városban és falun • közlekedés a családdal, iskolával, osztállyal
MUNKATEMPÓ FOKOZÁSA	X	X	X	feladatmegoldás időre • homokóra használata • zene mint időmérő

3. Anyanyelv, irodalom, játék – mesefeldolgozás és hatásai

.....

Kulcsszavak: népmese, „Mesét másként”, mesefeldolgozás, érzelmi fókusz, önbecsülés, küzdőképesség

A vonatkozó tartalmi szabályozást (az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, 2012) alapul véve, az óvoda-iskola átmenethez az „*alábbi feltételek megléte szükséges; testi, lelki és szociális érettség, amelyek egyaránt szükségesek az eredményes iskolai munkához.*” Továbbá az adott szabályozó azt is kimondja, hogy „*a gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.*” Az alábbi fejezetben arra törekszünk, hogy az anyanyelvi irodalom és játék egy lehetséges összekapcsolásának módszerével segítsük a lassú átmenetet, a testi-, lelki- és szociális tényezők támogatását, kiegészítését. Módszerünk magja a népmese, amelynek a jelenléte önmagában is segíti az átmenetet, hiszen ezzel az óvodai mindennapok fontos elemét emeljük át az iskolai életbe.

A bemutatandó jó gyakorlatban a konstruktivista pedagógia elveit kívánjuk érvényesíteni. A konstruktivista elméletalkotók szerint a tudás egy hálózat, melyet a tanulók aktívan építenek fel és értelmeznek a tapasztalataik alapján. Didaktikai szempontból kiemelkedő jelentőségű az a szemlélet, amely szerint a tanítás-tanulásban olyan optimális folyamatot kell létrehozni, mely válaszol és megfeleltethető a mai társadalmi igényeknek (Nahalka, 1998). Az anyanyelv elsajátítás folyamatában az elsajátítás kevésbé hangsúlyos fogalom lett a részvétel aspektusával szemben.

A 2000-es évek egyik legfontosabb elméleti tartalmi eleme az volt, hogy az elméletalkotók egyre inkább a tanulói bevonódás, aktivitás és kontextusban megvalósuló tanulás mellett szálltak síkra. A szöveg nyelvi jelek körülhatárolt sora, nyelviileg megformált, ezért hallás (szóbeliség) vagy látás (írásbeliség) útján felfogható mondanivalót hordozó

nyelvi egység. A mesék a világ megtapasztalásának sajátos emberi módjai. Minősítő-értékelő, érzelmi-indulati jellemzőkkel, viselkedési késztetésekkel hatnak a befogadóra. A mese – nyelvi szöveggént – nem leképezi a világot, hanem reprezentációk összetett rendszerében modellálja (Tolcsvai Nagy, 2006). A gyermekeknek saját, szubjektív múltjuk és jelenük van, személyiségükben egyesül a társadalom, a családjuk és a különböző közösségek kultúrája. Ezt a tapasztalatot, tudást eleveníti fel a mese, amely önmagában is sokrétű, gazdag, mély értelmű műalkotás.

Az egyén iskolai eredményessége a hátrányos helyzet csökkentésének egyik legfőbb feltétele. Az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci lehetőségek közötti összefüggések nyilvánvalóak: a kevésbé kvalifikáltak körében a foglalkoztatottság alacsonyabb, a munka nélkül töltött életszakaszok lényegesen hosszabbak a magasabban kvalifikáltakéhoz képest. A tartós inaktivitás elszigetelt szubkultúrákat hoz létre. Az óvodából iskolába lépő gyermek még kompetens az őt körülvevő világ megértésében: a gyermek a mesén keresztül megtanulja felismerni az események közötti összefüggéseket, megtanulja értelmezni a történeteket, és átlátni az egyszerű emberi kapcsolatokat. Az adaptív oktatást megvalósító iskola ezt a tudást értékesnek véli, használja, építi. Az adaptív pedagógiát megvalósító pedagógus tovább folytatja az iskolában a szabad játékot és a mindennapi mesehallgatást. Megfigyeli a játszó és mesében élő gyermeket.

Gondolja át!

- *Jelen pillanatban mennyire elégedett az ön által alkalmazott tanulást segítő technikákkal? Gondolja át, mely technikák az erősségei!*
- *Melyek azok a tanulást segítő technikák, amelyek támogatják a gyerekeket az önálló, önellenőrző tanulásban?*
- *Hogyan szerez tapasztalatot a tanulók előzetes tudásáról?*

1. A fejezetben használt fogalmak

- **Dramatikus játék:** a gyermekek valós élményeinek mesei elemekkel való feldolgozása. Ennek egyik ága a *mesedramatizálás*, melyben a gyermekek adott mesei élményeiket dramatikus játék formájában játsszák el. A mesék drama-

tizálása feltételezi, hogy azok szövegkörnyezete valamilyen formában és keretben megmarad a játék során. Attól függően, hogy milyen nevelési, fejlesztési cél mentén haladunk, reprodukálható a mese teljes története, vagy csupán egyes részei. A mesejelenetek eljátszása leginkább a tematikus szerepjáték és a bábozás segítségével történik. (Kovács és Bakosi, 2005)

- **Szabad játék:** olyan cselekvés, amely a gyermekek belső motiváltságára, eredendő kíváncsiságára, ősi explorációs késztetésére épül (ez jelen esetben a gyermekek felfedezés és ismeretszerzés iránti vágyát jelenti), és ingerkeresési szükségleteinek kielégítésére irányul. (Kádár és Bodoni, 2010)
- **Szabályhangsúlyos játék:** E játékok lényege, hogy bár tartalmukat szabályok határozzák meg, az örömforrás továbbra is maga a játék marad, melyet bizonyos esetekben különböző szerepek tesznek még vonzóbbá. A benne résztvevők a szabály önként vállalásával lépnek be egy adott szituációba, de eltérően a klasszikus értelemben vett szabályjátéktól, amelyben egy-egy szabály megváltoztatása vagy be nem tartása a játék megszűnéséhez vezet, a szabályhangsúlyos játék folyamán a szabály (akár többször is) változtatható, és ez nem zárja ki a játék folytatásának lehetőségét. (Maszler, 2002)
- **Készség-, képesség- és személyiségfejlesztő játékok:** ezen egy-egy olyan kezdeményezett csoportos tevékenységet értünk, amelyben a gyermek aktív cselekvőként vesz részt, és amelynek jól körülhatárolható célja van. A gyermekek önkéntes alapon kapcsolódnak be a játékokba, a kezdeményezés kívülről jön. Ide tartoznak a különböző verbális-és szociális kompetenciákat egyaránt támogató játékok, pl. többek között a különböző kapcsolatteremtő játékok, lazító és koncentrációt segítő játékok, feszültségoldó játékok, érzékelést elősegítő játékok, ön- és csoportismereti játékok, kooperatív játékok stb.
- **A mese, a népmese:** Bár „*pontos és mindenre kiterjedő mesedefiníció eddig még nem született*” (Lovász, 2004, 33.), mégis szükségesnek tartjuk megadni, írásunkban mit értünk a „mese” és a „népmese” fogalmán. A mesét mint kötött szerkezetet magában foglaló művészi alkotást értelmezzük, elsősorban annak érzelmekre ható jelrendszerét kiemelve (Büki, 2009). Ehhez szorosan kapcsolódik a *népmese* fogalma, amit a mese egyik alfajának tekintünk a műmesék mellett. Ebben a fejezetben mesén minden esetben a népmesét értjük.

Gondolja át!

- Gondolja át, mit tudott korábban a fenti fogalmakról!
- Milyen hasonlóságokat és milyen eltéréseket talált a saját elgondolásai és a fent leírtak között?
- Van-e domináns játékforma az ön által használtak között?

2. A mese és a játék megjelenése a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület különböző fejlesztési feladataiban

A jelenlegi iskolai oktatást-nevelést befolyásoló, szabályozó tényező (Nemzeti alaptanterv, 2012) alapján a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület alapelvei, céljai és fejlesztési feladatai, valamint a mese, továbbá a játék különböző megjelenési formái között számos kapcsolódási pontot, párhuzamot vonhatunk. Ha a mesére mint tapasztalatainkat összesűrítő rendszerre tekintünk, melynek alapvető elemei a világról szerzett ismereteink, azok interiorizálása és személyiségünkön való kifelé tükröződése (Mérei és V. Binét, 2006), láthatjuk, hogy az említett műveltségterület fejlesztési feladatai is tartalmazhatnak hasonló célokat.

Az anyanyelvi és irodalmi nevelés egyik alapvető célja, hogy a különböző irodalmi művek segítségével támogassa a tanulókat az emberi és társadalmi problémák árnyalt megismerésében, az egyén és közösség (az én és a másik/mások) azonosságainak és különbözőségeinek felismerésében, hangsúlyt fektetve a saját hagyományrendszer megismerésére és elfogadására. A megismerés egyik eszköze (lehet) a magyar népmesék ismerete.

Kiemelt célként határozhatjuk meg még a képzelet, az ön- és társismeret, a kritikai gondolkodás és a kreativitás folyamatos fejlesztését, melynek alapvető segítője lehet a mesékhez kapcsolódó játékok összessége.

Az alábbi táblázat azt mutatja meg, hogyan kapcsolódik a jelen fejezetben bemutatott módszer a NAT által megjelölt fejlesztési feladatokhoz és a hozzájuk kötődő közműveltségi tartalmakhoz az alsó tagozaton:

Fejlesztési feladat:	Kiemelt (közműveltségi) tartalom:
Beszédkézség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása	- megfelelő hangképzés → önálló előszavas mesélés - rövid hallott szöveg üzenetének, érzelmi tartalmának megértése → <i>a mesékhez kapcsolódó érzelmi fókusz kiemelése, kapcsolódó játékok játszása</i> - ismert szövegek megjelenítése drámajátékkal → <i>kapcsolódó játékok játszása</i> - különféle dramatikus formák kipróbálása → <i>kapcsolódó játékok játszása</i>
Olvasás, az írott szöveg megértése	- kreatív folyamatok támogatása (képzelet, belső képek alkotása, jelentésalkotás) → előszavas mesélés hallgatása, mondása, kapcsolódó játékok játszása - egy-két mondatos vélemény a szövegekben megjelenő szereplők élethelyzetéről, cselekedeteiről, tulajdonságairól, magatartásáról → <i>kapcsolódó verbális játékok segítségével</i>
A tanulási képesség fejlesztése	- gondolkodás a saját gondolkodási folyamatokról, a tapasztalatok megosztása → <i>a meséhez kapcsolódó verbális játékok segítségével</i> - ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált (koncentrációs) memóriagyakorlatok, szövegtanulási technikák. A szöveges emlékezet aktivizálása, szövegek pontos megfigyelése, azonosítása és felidézése. → előszavas mesélés, a meséhez kapcsolódó játékok játszása
Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése	- a megismert narratív formák alkalmazása a mindennapi történetmondásban, a kreatív írásban, az írásbeli fogalmazásokban. → előszavas mesélés hallgatása, mondása, a meséhez kapcsolódó játékok játszása - mesei motívumok, ismétlődő nyelvi, szerkezeti jellemzők azonosítása. → előszavas mesélés hallgatása, a mese mondása.
Az ítélőképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék fejlesztése	- beszélgetések a jó és a rossz fogalmának tartalmáról. A jó és a rossz, az igazság és az igazságosság: az ítélkezés mint cselekedet felismerése mindennapi helyzetekben és különféle műalkotásokban → <i>a meséhez kapcsolódó játékok játszása</i> - a nem saját álláspont megjelenítésének, átélésének képessége → <i>a meséhez kapcsolódó játékok játszása</i> - mindennapi konfliktusok megjelenítése drámajátékban. → <i>a meséhez kapcsolódó játékok játszása</i>

1. táblázat. A Nemzeti Alaptanterv (2012) által meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak lehetőségeinek kapcsolódási pontjai az általunk ajánlott módszertani lehetőség tartalmi elemeivel az 1-4. évfolyamon

Gondolja át!

- A táblázatban felsorolt fejlesztési feladatok és hozzájuk kapcsolódó közműveltségi tartalmak alapján gondolja át a jelenleg használt módszertani eszközeit!

3. „Mesét másként”

A következőkben főként a kezdő iskolai szakaszban alkalmazható mesefeldolgozási lehetőségeket mutatunk meg, amelyeknek a szemlélete az óvodából iskolába lépő gyermek sajátosságaira épít, és támogatja az átmenet gördülékenyebb megvalósítását. Ez a módszertani ötlet túllép a mesék szövegbéli, tartalmi megközelítésén, azok érzelmi szegmenseit emeli ki, és ezekhez kapcsol különböző készség-, képesség- és személyiségfejlesztő játékokat. Ezek együtt kellemes iskolai élményeket adhatnak, pozitívan befolyásolhatják a gyerekek iskolai élethez kapcsolódó attitűdjét, ezáltal pedig mérsékelhetik a korai iskolaelhagyás esélyét.

A „Mesét másként” módszert két nagyobb egységben mutatjuk be: először a tanítók tervezőmunkáját segítő tényezőket határozzuk meg (mivel a módszer tartalmi felépítése eltérhet a klasszikus ételemben vett tervezési folyamatok felépítésétől), majd a második egységben magát a foglalkozást írjuk le.

Első szakasz

Az első szakasz első lépése a foglalkozás témájának meghatározása. Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a téma egyértelmű meghatározása tükrözze az egész foglalkozásra vonatkozó érzelmi síkot, hiszen ezzel jelöljük, hogy az adott mesével milyen konkrét érzelmet szeretnénk kiemelni. Ezt követi a témára vonatkozó segítő kérdés, amely támogatja a tanítókat abban, hogy általánosságban és a saját osztályukra vonatkozóan konkrétan is átgondolhassák a maguk válaszát. Ez a folyamat segíthet a ráhangolódásban és a foglalkozáshoz tartozó népmese kiemelt érzelmi eleméhez való közelítésben is (ha például az irigység a kiemelt érzelmi elemünk, átgondolhatjuk, hogy az osztályunkban milyen verbális, nonverbális vagy egyéb megnyilvánulási formákban jelenik meg az irigység, továbbá milyen az ehhez való saját viszonyulásunk).

Ezután a foglalkozás pedagógiai célja(i) olvasható(k), majd a foglalkozáshoz kapcsolódó eszközöket soroljuk fel. Törekedtünk arra, hogy lehetőleg olyan eszközöket (átlagosan két-három eszköz) kapcsoljunk egy-egy foglalkozáshoz, amelyek vagy megta-

lálhatóak az osztályteremben, vagy az előállításuk nem igényel különösebben sok időt és energiát.

Második szakasz

A második nagyobb szakaszt a foglalkozás gyakorlati megvalósítására vonatkozó leírások alkotják. A játékleírásokat a tanítók szempontjából fogalmaztuk meg, és különböző gyakorlati ajánlásokkal egészítettük ki, ezzel is támogatva a tanítókat a játék megismerésében és a játékvezetésben egyaránt.

A meséléshez a pedagógusok általában kialakítanak egyfajta rítust, amely minden mesefeldolgozáskor ismétlődik, így az osztályban/csoportban jól rögzül, hogy milyen tevékenységhez köthető. Bár a rítusok kialakítása főként az óvodai nevelésben hangsúlyos, megtarthatjuk a szokást az alsó tagozaton is, különösen az elsősöket segítve ezzel az átmenet időszakában. A rítusoknak az iskola oktatási-nevelési helyzeteibe való átemelése és rendszeres használata segítheti az iskolai szokás- és szabályrend stabilizálódását. Ezen azt értjük, hogy megpróbáljuk (főként az iskolába lépés elején) a legnagyobb mértékben közelíteni az óvodai és iskolai szokásrendet annak érdekében, hogy az átmenet minél zökkenőmentesebb legyen.

Rítusnak választhatjuk azt, amit ez a leírás ajánl, de kialakíthatunk magunknak a gyerekekkel együtt saját rítust.

Harmadik szakasz

A bevezető rítus után következik a kiválasztott népmese elmondása. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok a foglalkozáshoz tartozó népmesét fejből mondják el a gyerekeknek, lehetőleg körben ülve. A folyamatos egymásra figyelés segíti a tanítót abban, hogy a leghitelesebb módon, saját érzelmi intenzitásának megfelelően adja át az adott történetet, élvezettel legyen *„jelen a meseélmény megélésében”*. (Kádár, 2012, 113.)

Mesemondáskor a tartalomhűsége törekszünk, ezért amikor a mesét megtanuljuk, nem a pontos szövegismeret a célunk. A mesemondás nem egyenlő a prózamondással, tartalmának fontosabb összetevőit megtartva (mesekezdő és mesezáró formulák, nevek, párbeszédek) szabadon bánunk a szöveggel. *„A mese népköltészeti alkotás és nem egyéni szerzői joggal védett mű, nem kell törekednünk a szó szerinti szövegűsége”*. (Raffai, 2004, 76.) Úgy véljük, hogy a mese személyes élményként való megélése még előbbé, „élhetőbbé” teszi a tanulók számára a hallott történeteket. *„A mesei történetet,*

a cselekményt meg kell értenie a mesemondónak, olyannyira kell ismernie, mintha vele történt volna.” (Kovács és Stiblar, 2014, 49.)

Amit érdemes figyelembe venni a népmesék előszavas (fejből való) elmondásakor:

- a mesemondás nem igényel színjátszói magatartást, ez egy személyiséghez illő, de alkalomhoz szabott, természetes viselkedés
- elengedhetetlen feltétel a mesenyelv ismerete, tájékozódás a mesei helyszínek terén
- ismerni kell a szereplők párbeszédeit, a cselekmény fonalát (Kovács és Stiblar, 2014)

Negyedik szakasz

A mese elmondása után megkérdezzük a gyerekeket a benyomásaikról, hogy kit mi ragadott meg a meséből. Fontosnak tartjuk, hogy közvetlenül a mesélés után a tanulóknak legyen idejük újra átgondolni a hallott történetet, és kiválasztani azt a szereplőt (ez lehet személy, tárgy vagy jelenség), aki/ami a leginkább tetszett nekik. Büki Péter *A népmese és a gyermek* című írásában élesen bírálja a gyermekek mesehallgatás utáni „kikérdezését”. Úgy véli, hogy „a gyermek számára a mese tartalma, mondanivalója lelki-világa legintimebb szférájához tartozik. Ezért annak kimondását úgy élheti meg, mint aki-nek be akarnak tolakodni a belső világába. A gyermek megoszthatja, és sok esetben meg is szokta osztani meseélményét. Ha azonban előbb kimondjuk, mint ahogyan azt a gyermek szeretné kimondani, akkor megfosztjuk őt az ajándékozás örömétől”. (Büki, 2009, 38.)

Módszerünk kidolgozásakor sokat elméltünk, az utóbbi nézetrel bizonyos mértékig egyetértve, hogyan vezessük be és indokoljuk meg a mesére vonatkozó kérdés lét-jogosultságát. Abban egyetértünk a szerzővel, hogy a mesélés utáni hosszas beszélgetés (a hallott történet tartalmára, szereplőire és esetleges tanulságaira vonatkozóan) ténylegesen megfoszthatja a tanulókat a mese személyes üzenetének integrálási lehetőségétől. Esetünkben viszont az érzelmi neveléshez kapcsolódóan fontosnak véljük az érzelmek megfogalmazására való motiválást, ezért úgy gondoljuk, hogy a mesével kapcsolatos első benyomás kimondása segíti a gyermekeket abban, hogy érzelmileg azonosulni tudjanak az általuk választott szereplővel, tárggyal vagy jelenséggel. A tanulók által felsorolt tényezők (melyek között előfordulhatnak olyan szereplők, tárgyak és jelenségek is, amelyek semmilyen formában nem jelentek meg a hallott mesében, de tükrözhetik a gyermek aktuális érzelmi állapotát) a pillanatnyi azonosulás élményét és érzelmi erejét tárják fel.

Ötödik szakasz

A következő lépés a meséhez kapcsolódó játékok eljátszása. Ezek végeztével a kezdő rítushoz hasonlóan egy elkészítő szertartással zárjuk a mese feldolgozását. (Kádár és Kerekes, 2017)

3.1. A népmesék kiválasztásának kritériumai

Ahhoz, hogy megfelelő mesét válasszunk a feldolgozáshoz (és ezt kiemelten fontosnak tartjuk) számos tényező együttes megléte szükséges: jó, ha ismerjük a választott mese keletkezési körülményeit, néhány lehetséges értelmezését, valamint úgy határozzuk meg a kiemelt érzelmi elemet, hogy ahhoz a gyerekcsoport minél több tagja kapcsolódni tudjon.

Nézetünk szerint a népmesék belső magját befolyásolhatta az az érzelmi közeg, amelyben keletkeztek. Ez lehetett valamilyen pozitív hangoltság (pl. öröm, boldogság, bizalom, emelkedettség stb.) vagy lehetett negatív (félelem, düh, csalódottság, irigység, kevélység, elégedetlenség stb.) Az így keletkezett mesék az első elmondójuk emocionális „alapkészletéből” indultak útjuknak, és alakultak annak megfelelően, hogy az őket hallgatók és továbbadók milyen közös, mindenki számára átérezhető és átélhető elemeket tartottak meg belőlük. Fennmaradásuk és a mindennapi életben való megjelenésük lehet a bizonyíték arra, hogy a bennük lévő emocionális sík sem térben, sem időben nem kötött, és csak az egy-egy érzelemből adódó különféle konfliktusok megoldási stratégiái különbözhetnek attól függően, hogy egy népcsoport mit tartott, tart elfogadhatónak a saját szimbolikus és racionális megítélésében.

A módszerhez kapcsolódó és a foglalkozástervekben található népmesék kiemelt érzelmi elemeit a Paul Ekman-féle alapérzelmek (öröm, harag, meglepetés, undor, szomorúság, félelem, érdeklődés) közül választottuk ki. Ezekhez kapcsoltunk olyan másodlagos érzelmeket, amelyeknek a kialakulásához szükséges az alapérzelmek ismerete, különböző helyzetekben való felismerése. (Ekman, 1972; Stöckert, 2004; Kádár és Kerekes, 2017)

A mesék kiválasztásakor a különböző mesefajták közül a novellameséket részesítettük előnyben.²¹ A novellamesék közé soroljuk azokat a történeteket, amelyek nem tartalmaznak mágikus és mitikus elemeket, hőseik – a tündérmesei hősökkel ellentét-

²¹ Az alapvető népmesetípusok a következők: formulamese, állatmese, novellamese, legendamese, rászedett ördögökről szóló mese, falucsúfoló mese, tréfás mese, hazugságmese, tündérmese. (Boldizsár, 1999)

ben – saját erejükre, tudásukra és egyéb nem emberfeletti tulajdonságaikra támaszkodva érik el céljaikat, ezzel pedig olyan példát mutatnak, amely nagymértékben támogatja az óvodából iskolába lépő gyermekek önbecsülését, küzdőképességét.

3.2. A „Mesét másként” módszerhez kapcsolódó játékok módszertani jellemzői

Írásunk fogalommagyarázó alfejezetében felsoroltuk a különböző játékfajtákat. A leírtakat azzal egészítenénk ki, hogy a mesefeldolgozásokhoz ajánlott játékok között találkozhatunk olyanokkal, amelyek közvetett módon kapcsolódhatnak egy-egy drámajáték-típushoz, ezen belül is kiemelten az „A” típusúhoz, amelynek elsődleges célja a dramatikus készségfejlesztés. Olyan rövid távú, lezárt szabályok alapján meghatározott játékokról van szó, amelyek csoportban, párban és egyénileg is (el) játszhatók.

→ Ha szívesen olvasna többet a dramatikus játékokról, figyelmébe ajánlom kötetünk 4. fejezetét (Kovács Magdolna: A tartalomalapú nyelvoktatás hatása az iskolába lépő gyermek nyelvi fejlődésére).

A játékoknál fontos felkészülnünk arra a lehetőségre, hogy egy-egy tanulónak a szabályoktól teljesen eltérő, azokat újraalakító javaslatai, ötletei, más megközelítésű gyakorlati megoldásai legyenek. Az általunk lejegyzett mesefeldolgozásokhoz kapcsolódó készség-, képesség- és személyiségfejlesztő játékok (ezen belül is főként a személyiségfejlesztők) jellegükből adódóan teljes rugalmassággal kezelik ezt a lehetőséget, és szinte kizárólag a játékvezetőtől (jelen esetben a tanítótól) függ, hogy az adott helyzetben mekkora teret biztosít a különböző változtatásoknak.

3.3 Néhány jó tanács a „Mesék másként” módszer megvalósításához

A „Mesék másként” módszer által felkínált népmesékből való választás előtt érdemes átgondolni, mennyire ismeri a pedagógus az adott mesét, és az mennyire felel meg az általa kiválasztott érzelmi szegmensnek. A közös rítus megtalálásához fontos végiggondolni, vannak-e már kialakult rítusok az osztályban, vagy ha nincsenek, milyen jellemzők mentén tudnának egyet kialakítani.

Alább a mese megtanulásához ajánlunk a pedagógusoknak egy lehetséges technikát (ahogy már korábban említettük, a legjobb, ha a népmesét fejből mondja a pedagógus).

1. Olvassa el kétszer a népmese teljes szövegét, és ha lehetősége van rá, kérjen meg valakit, hogy olvassa fel önnek!
2. Képzeletben elevenítse fel a történetet, és készítsen róla egy olyan rajzos jegyzetet, amelyben nem szerepel sem betű, sem szám, csak jelek, szimbólumok és ábrák.
3. Az elkészült jegyzet alapján próbálja meg fejből elmesélni a történetet saját szavaival.
4. Olvassa el ismét a mesét, és ha szükséges, pontosítsa a jegyzetet.

A mesékhez általunk kiválasztott játékok kapcsán érdemes átgondolni, hogy mennyire ismeri ezeket, játszotta-e már, és adaptálhatóknak látja-e őket a kiválasztott tartalomhoz. Ha szükséges, alakítsa át a játékokat az osztályhoz igazítva.

A mesefeldolgozást mindig egy rövid, közösen értékelő, elemző beszélgetés zárja, amelyet a pedagógus indít el különböző kérdésekkel: pl. Melyik játék tetszett ma nektek a legjobban? Miért? A játék során melyik pillanat volt számotokra a legkedvesebb/legszomorúbb? Miért? stb. Ezt követően a tanító szóban értékeli az egész osztály munkáját, minden apró pozitívumot kiemelve (pl. amikor a gyerekek bátran megosztották a társaikkal saját érzéseiket, gondolataikat, meghallgatták egymást, segítséget nyújtottak stb.).

3.4. „Mesét másként” – foglalkozások leírása

A mese címe: A só

Forrás: <https://www.nepmese.hu/index.php/component/mtree/mesek/trefas-mesek/a-so?Itemid=>

Benedek Elek (1987): *Magyar mese- és mondavilág* 1. kötet, Budapest, Móra Kiadó.

A kiemelt érzelem: elfogadás

A témára vonatkozó segítő kérdés: Mi segíti a gyerekeket abban, hogy minél jobban megfigyelhessék egymást?

A foglalkozás célja: Megfigyelni magunk és társaink külső tulajdonságait, szokásait, egy-egy helyzetben tanúsított reakcióit.

Szükséges eszközök: szőnyeg, kislabda

A mese köszöntése (amennyiben nincs az osztálynak saját mesekezdő rítusa): Álljunk körbe és fogjuk meg egymás kezét! Guggoljunk le! Miközben lassan emelkedünk,

egyre hangosabban köszöntsük a mesét. Mondjuk azt, hogy: „Szia, mese!” (vagy „Jó reggelt, mese!”)

A mese előszavas elmondása.

A mesét követő első kérdés: *Kérlek benneteket, húzzátok fel a térdeteket, és hajtsátok rá a fejeteket (vagy mindkét karotokat a térdetekre helyezve temessétek az arcotokat a tenyeretekbe)! Képzeljétek el újra a mesét és azt, hogy ti kik lennétek benne a legszívesebben! Bárkik lehettek! A szereplőkkel kapcsolatban elmondhatja a pedagógus, hogy bárkire gondolhatnak a gyerekek, előre, élettelenre egyaránt, vagy akár eseményekre is. „Akinek megérintem a vállát, kérem, hogy hangosan mondja ki annak a szereplőnek a nevét, aki a legszívesebben lenne az elhangzott mesében! Ha valaki kimondja annak a szereplőnek a nevét, aki éppen te is lenni szeretnél, semmi baj, hiszen most mindenki az lehet, aki a legjobban szeretne lenni! Ha most nem szeretnéd elmondani senkinek, hogy ki lennél, érintsd meg a kezem. Ha pedig nem szeretnéd, hogy mások is hallják, amit mondani szeretnél, érintsd meg a kezem és súg a fülembel!”*

Fontos hangsúlyozni, hogy csak az mondhatja ki a szereplő nevét, akit a tanító „kihangosít”, vagyis akinek megérinti a vállát. Mindig ismételjük meg, hogy ki mit mondott, hogy mindenki biztosan hallja. A végén mi is mondjuk el, hogy kik vagy mik letünk volna legszívesebben az adott mesében.

A mesét követő készség-, képesség- és személyiségfejlesztő játékok:

Erdőtánc: *Most újra iskolások vagyunk. Képzeljük el azt az erdőt, ahol a királykisasszony lakott, amíg nem találkozott a királyfival! Ebben az erdőben most tél van. A királykisasszony nagyon fázik és nagyon szomorú. Az erdő állatai úgy határoznak, hogy kitalálnak valami mókásat. Ebben az erdőben nagyon különleges állatok élnek: tudnak számolni, de csak nyolcig, és táncolni is tudnak. Az állatok úgy döntenek, hogy bemutatják különleges táncukat, amellyel felvidíthatják a királykisasszonyt. Megmutatom nektek! Álljunk körbe és emeljük fel a két karunkat magasra! Először ütögessük meg a fejbúbunkat, majd a vállunkat, utána a pocakunkat, végül a popsinkat. Most kipróbáljuk, hogy milyen mindez mozgás közben. Amikor a kör közepe felé haladunk, ütögessük a fejünk búbját, amikor hátrafelé lépegetünk (vissza a helyünkre, ahonnan elindultunk) ütögessük a vállunkat! Most forduljunk jobbra (előtte szerencsés gyorsan tisztáznunk, hogy melyik a jobb oldalunk), és menetelés közben ütögessük a pocakunkat, majd hirtelen forduljunk balra és következhet a popsi. Mindez számolásra történik. Először nyolc ütemre haladunk előre, hátra, jobbra és balra (8-8-8-8), majd négyre (4-4-4-4), kettőre (2-2-2-2), végül egy*

ütemre csinálunk mindent (1-1-1-1) Apránként fel lehet gyorsítani a menetelést. Ahogy rövidül a ritmus, egyre nagyobb lesz az izgalom.

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: figyelem, mozgáskoordináció, ritmusérzék, szabálytartás, ön- és társismeret.

Szívesen adok: Körben ülünk a szőnyegen. *Mikor mondjuk azt, hogy valamiből sok van nekünk? Mi az a sok? Mi a kevés? Egy pillanatra képzel el, hogy mi az, amiből neked olyan sok van, hogy szívesen adnál belőle a többieknek is! Egy labdát fogunk gurítani (vagy dobni) egymásnak. Amikor hozzátok ér (vagy elkapjátok), mondjátok el (vagy mutassátok meg), hogy mi az, amiből nektek sok van és szívesen adnátok-e belőle a többieknek is! A tanító kezdje a kört: pl. „Nekem nagyon sok pöttyös csészém van otthon és szívesen adnék mindenkinek.” Ezután véletlenszerűen gurítsa vagy dobja oda a labdát egy gyermeknek. Aki sorra került már, fogja meg a bal kezével a jobb fülcimpáját, hogy a soron következő lássa, hogy ki nem volt még!”*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: ön- és társismeret, verbális kommunikáció, bizalom.

Emlékező erdő: *Képzeljünk el ismét egy erdőt, de nem akármilyen erdőt, hanem egy emlékező erdőt! Aki egyszer ebben az erdőben meglát valakit, azt soha többé nem felejtí el! Sétáljunk ebben az erdőben egy kicsit, nézzük meg a velünk szembe jövőket és figyeljünk arra, hogy ne érijünk egymáshoz! Induljunk el! Nézzük meg először a velünk szembe jövő hajának a színét! (Hagyjunk időt a gyerekeknek, hogy minél többen megnézhessek egymást!) Most a papucsát, zokniját! Most nézzük meg, hogy milyen póló van rajta! Amikor azt mondom, hogy „Stop!”, álljatok meg, és fogjátok meg a hozzátok legközelebb álló kezét!” (Tudatosan is választhatunk párokat, ebben az esetben csak meg kell állítani a tanulókat a „stop” jelzésre, és mi alkotunk párokat!) Most álljatok szembe egymással, és jól nézzétek meg egymást előlről, hátulról és oldalról, majd fordítsatok hátat egymásnak úgy, hogy a hátatok összeérjen! Csukjátok be vagy takarjátok el a szemeteket, és gondolatok arra, mire emlékeztek a társatokkal kapcsolatban! Akinek megérintem a vállát, az beszélhet! Figyeljünk arra, hogy mit hallunk, mert azt még nem mondtam, hogy ebben az erdőben nem csak azt nem felejtjük el, akit láttunk, hanem azt sem, amit hallottunk! A kérdés: Mi tetszett a legjobban a társadon? vagy: Mire emlékszel a legszívesebben? stb. Mindig kérdezzük meg mindkét gyereket.*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: kapcsolatteremtés, verbális kommunikáció, ön- és társismeret.

Elköszönés a mesétől: Álljunk körbe és fogjuk meg egymás kezét! Emeljük fel a kezünket, és ahogy ereszkedünk lefelé, egyre halkabban mondjuk azt, hogy: „Viszlát, mese!”

A mese címe: Mátyás király kenyere

Forrás: http://ladanymuzeum.hu/kepek/programok/m%C3%B6f_2015/M%C3%A1ty%C3%A1s%20kir%C3%A1ly%20kenyere.pdf

Benedek Elek (1987): *Magyar mese- és mondavilág* 1. kötet, Budapest, Móra Kiadó.

A kiemelt érzelem: harag

A témára vonatkozó segítő kérdés: Melyek a harag legjellemzőbb megjelenési formái az osztályomban?

A foglalkozás célja: Olyan helyzetek megismerése, amelyek segítenek a harag mögött rejlő érzelmek felismerésében.

Szükséges eszközök: csoportalakító kártyák, különböző tárgyakat ábrázoló kártyák.

A mese köszöntése, előszavas elmondása és a mesét követő első kérdés megegyezik a fentebb leírtakkal.

A mesét követő játékok:

Kemencés: Körben állunk. *Mit gondoltok, hol sülnek a kenyerek? Ki készíti őket? Képzeljük el, hogy éjszaka van, és egy nagy pékségben vagyunk! Most én leszek a pék, ti lesztek a kenyerek. Először jól megdagasztalak benneteket! Csináljátok utánam! Emeljük magasra a karunkat, majd tegyük a tenyerünket a vállunkra! Guggoljunk le! Miközben kicsiket körzünk a könyökünkkel, lassan emelkedjünk fel! Már meg is dagadtunk! Most gyorsan álljatok többen egymás háta mögé, és fogjátok meg egymás vállát! (Szerencsés több sorba rendeznünk a gyerekeket.) Készen is vannak a veknik (kenyerek)! Most beteszlek benneteket a kemencébe! Akihez hozzáérek, üljön le ott, ahol van, és ismét fogja meg az előtte ülő vállát! Húúúú! Nagyon elfáradtam, egy kicsit lefekszem aludni, amíg sülnek a kenyerek. A kenyerek sülnek a kemencében (a gyerekek egymás vállát fogva oldalra dülöngélnek és közben először halkán, majd egyre hangosabban mondogatják, hogy: „Sülnek a kenyerek, sülnek a kenyerek!”) Ha már nem tudjátok hangosabban mondani, akkor kiáltjátok azt, hogy: „Égnek a kenyerek!” Ekkor a pék gyorsan felkel és kiveszi őket a kemencéből! Akihez hozzáérek, gyorsan keljen fel, és páros lábbal ugrálva álljon ismét körbe! Ekkor egyenként minden gyermekhez odamegyünk, lehet sorban is, de össze-vissza is.*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: bemelegítő mozgás, kapcsolatteremtés, csoportépítés, figyelem.

Haragosi: Körben ülünk. *Mutassuk meg, hogy milyen arcot vágunk, amikor haragszunk valakire!* (Válasszuk ketté a csoportot.) *Most a csoport egyik fele jól nézze meg a társait! Mit láttok? Milyenek vagyunk, amikor haragszunk? Milyen az arcunk? Milyen a szemünk? És a szánk? stb. Ki érzi azt, hogy nagyon haragos volt mostanában?* Válasszunk ki egy gyermeket a jelentkezők közül. *Kérlek, állj fel, mutasd meg, hogy milyen volt, amikor utoljára haragos voltál, mi pedig megpróbáljuk kitalálni, hogy miért és mire haragudtál. Azt a változatot is választhatjuk, hogy belesúgunk egy helyzetet a gyermek fülébe pl. Valaki elvette a ceruzádat.*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: ön- és társismeret, kommunikáció (verbális és nem verbális.)

Bontogató: Ötfős csoportokat alkotunk (pl. színgorongokkal). Minden csoportnak adunk egy képet, amelyen egy tárgy képe van (virág, asztal, autó, gomba stb.). *Minden csoport kapott egy képet. Nézzétek meg és ennek megfelelően próbáljatok meg egy szobrot alkotni! Építsétek meg a szobrot saját magatokból, próbálgassátok, javítgassátok! Amikor azt mondom, hogy „Most!” akkor az összes csoport egyszerre mutassa meg a saját szobrát.* Egyet kiválasztunk, a többi csoportot arra kérjük, engedjék le a saját szobrukat, és mindannyian az tanító által választott csoportot figyeljék. *„Találjuk ki, miről készült a szobor? Képzeljük el, hogy a szobor egy nekünk szánt ajándék, de csak akkor kapjuk meg, ha olyat teszünk, ami számukra kedves. Szerintetek minek örülnének?”* A gyerekek az adott tárgyra vonatkozóan is mondhatnak ötleteket pl. a virág víznek örülne, az autó benzinnek, stb., de konkrétan a társaikra vonatkozóan is: pl. „Misi örülne, ha nem cukkolnám folyton.”

A mesétől való elkészítés a fent leírtakhoz hasonlóan történik.

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: kooperáció, kreativitás, ön- és társismeret. (Kádár és Kerekes, 2017)

A mese címe: Péter és Pál

Forrás: <http://mek.oszk.hu/04800/04833/04833.htm#82>

Benedek Elek (1987): *Magyar mese- és mondavilág* 1. kötet, Móra Kiadó, Budapest.

A kiemelt érzelem: irigység

A foglalkozás célja: Olyan helyzetek megismerése, amelyek segítenek nekünk az adni tudás megtapasztalásában.

Szükséges eszközök: kisebb méretű labda vagy kendő.

A mese köszöntése, élőszavas elmondása és a mesét követő első kérdés megegyezik a fentebb leírtakkal.

A mesét követő játékok leírása:

Baromfigyelő: Körben állunk. Beszéljük meg, hogy kik laknak a baromfiudvarban (pl. kakasok, tyúkok, csibék, pulykák stb.) *Különböző állatneveket fogok mondani. Ha azt halljátok, hogy „kakasok”, akkor mindenki guggoljon le! Amikor azt mondom, hogy „tyúkok”, akkor mindenki emelje fel mindkét karját. Ha pedig azt halljátok, hogy „csibék” akkor pedig fogjátok meg mindkét fülcimpátokat! Nagyon figyeljete, mert lesz olyan, amikor mást fogok mondani (pl. kakaók, tyúkszemek, csigák stb.) Mielőtt elkezdjük a játékot, tegyünk néhány próbát.*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: koncentráció, mozgáskoordináció, érzékszervi finomítás.

Fokozó: Körben ülünk. *Amikor Pál meghallotta, hogy mi történt Péterrel, akkor úgy döntött, hogy ő ötször annyi kakast visz az uraságnak, és ennek fejében ötször annyi ajándékot remélt. A következő játékunkban nekünk is mindig eggyel nagyobb valamit (legyen az élőlény, tárgy vagy bármi más) kell mondanunk, mint amit a társunk mond, pl. ha én azt mondom neked (a mellettem ülő gyermekre nézve), hogy adok neked egy pici hangyát, akkor neked a hangyánál egy kicsivel nagyobb valamit kell a társadnak mondanod!” stb. (Közben körbeadhatunk egy labdát vagy kendőt.)*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: kreativitás, kommunikáció.

Adok neked...: Két kört alkotunk. A belső körben lévők szemben állnak a külső körben lévőkkel. *Most mindenki szemben áll valakivel. Kérlek benneteket, hogy most fogjátok meg a veletek szemben álló kezét és mondjátok vagy mutassatok valami olyasmit, amit szívesen adnátok neki! Amikor azt mondom, hogy „Csere!”, a belső körben lévők mondhatnak vagy mutathatnak valamit! Amikor pedig kettőt tapsolok, akkor tovább kell mennetek! A külső körben lévők mozognak először a jobb kezük irányába! Próbáljátok meg minél több mindent megjegyezni.” Csak akkor játsszuk végig, ha úgy látjuk, hogy a csoport „elbírja”. A végén körben ülünk. Ki szeretné elmondani, hogy miket kapott és minek örült a legjobban?*

Ennek a játéknak a fejlesztési területei: ön- és társismeret, koncentráció, kommunikáció (verbális és nem verbális).

A mesétől való elköszönés a fentebb leírtakhoz hasonlóan történik.

4. Reflexiók a tanulási folyamatra

Jelen írásunkban arra törekedtünk, hogy az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése érdekében olyan módszertani lehetőséggel segítsük a tanítókat, melynek egészét vagy egyes elemeit (kapcsolódó játékok) a mindennapi oktatási és nevelési folyamatokba beépítve a pedagógusok hatékonyabbá tehetik a tanulók ön- és társismeretét, ami hosszabb távon segíti és támogatja önszabályozó tanulását, pozitív iskolai élményekhez juttatja őket.

- Az itt megismert módszertani lehetőség milyen formában érvényesülhet a jelenlegi nevelő-oktatói munkájában?
- A mesefeldolgozás egésze vagy egyes részletei milyen módon adaptálhatók a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladataihoz az ön osztályában?

A táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A Nemzeti Alaptanterv (2012) által meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak lehetőségeinek kapcsolódási pontjai az általunk ajánlott módszertani lehetőség tartalmi elemeivel az 1-4. évfolyamon

Irodalomjegyzék

- 363/2012. (XII. 17.) *Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. Letöltve: 2019. március 12-én: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- 20/2012. (VIII. 31.) *EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról*. Letöltve: 2019. március 10-én: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM×hift=20170102>
- 110/2012. (VI. 4.) *Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. Letöltve: 2019. március 10-én: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- Benedek E. (1987). *Magyar mese- és mondavilág*. 1. kötet. Budapest: Móra.
- Büki P. (2009). A népmese és a gyermek. In Szávai I. (szerk.), *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* (pp. 29–44). Budapest: Pont.
- Boldizsár I. (2001). A népmese. In Komáromi G. (szerk.), *Gyermekirodalom* (pp. 72–83). Budapest: Helikon.
- Debreczeni T. (1994). *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét: Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.

- Kádár A. és Bodoni Á. (2010). *Az óvodás- és kisiskoláskor játékaik elméleti és módszertani megközelítésben*. Budapest: Ábel.
- Kádár A. (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk.
- Kádár A. és Kerekes V. (2017). *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk.
- Kovács Gy. és Bakosi É. (2005). *Játék az óvodában*. Budapest: Didakt.
- Kovács M. és Stiblar E. (2014). A népmese megélésének szerepe az olvasóvá nevelésben. In Gombos P. (szerk.), *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. (pp... 40-52). Budapest: Magyar Olvasástársaság (HunRA)
- Lovász A. (2004). A mesélő ember. In Bálint P. (szerk.), *Közelítések a meséhez* (pp. 33-51), Debrecen: Didakt.
- Maszler I. (2002). *Játékpédagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- Mérei F. és V. Binét Á. (2006). *Gyermekelektan*. Budapest: Medicina.
- Nahalka I. (1998). *A tanulás*. Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Raffai J. (2004). *A magyar mesemondás hagyománya*. Budapest: Hagyományok Háza.
- Stöckert K. (2004). A gyermekkép fogalma és értelmezése. In Jávorné dr. Kolozsváry J., Pázsikné Szilágyi Gabriella, Stöckert Károlyné, Szalontay Judit, Villányi Györgyné és W. Mikó Magdolna (szerk.), *Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről* (pp. 6-26). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G. (2006). A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In Tolcsvai Nagy G. (szerk.), *Szöveg és típus: Szövegtipológiai tanulmányok* (pp. 64-90). Budapest: Tinta.
- Zsolnai A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Szeged: Mozaik.

4. A tartalomalapú nyelvoktatás hatása az iskolába lépő gyermek nyelvi fejlődésére

Dramatikus tevékenységek az alsó tagozatos nyelvórán

Kulcsszavak: az iskolaérett gyermek anyanyelvtudása, idegennyelv-tanulás, korai nyelvoktatás, dramatikus tevékenységformák, tartalomalapú nyelvoktatás

Ez a fejezet az élő idegen nyelvek szerepét taglalja a korai iskolaelhagyás megelőzésében. Nyelvtanítóként meggyőződésem, hogy az idegen nyelv tanulása nem elveszi a lehetőséget az iskolába lépő gyermekek anyanyelvi gazdagodásától, gondolkodásának fejlődésétől, hanem kiegészíti, árnyalja, tudatosabbá teszi azt. Az idegennyelv-elsajátítás ebben a korban amellet, hogy megismerés- és készségfejlesztés fókuszú, játékos, stresszmentes, a teljes személyiség fejlődését és az önkifejezést támogatja. Az életkornak megfelelő nyelvelsajátítás olyan erejű motivációt és bevonódást képes generálni az alsó tagozatos tanulóknál, amely sikerélményekhez juttathatja őket más iskolai tevékenységekben, tantárgyakban is. A siker pedig szervesen beépül a gyermekek iskolai tapasztalataiba, és hozzájárulhat a későbbi teljesítmény növekedéséhez. A tanulói siker és motiváció mindemellett pozitívan hat a pedagógusra és pedagógiai gyakorlatára is.

Módszertani gyűjteményemben először az iskolába lépő gyermek nyelvi fejlődését és jellemzőit vizsgálom, majd a korai, illetve tartalomalapú idegennyelv-tanulást. Röviden áttekintem a dráma lehetőségeit az alsó tagozatos nyelvoktatásban, majd bemutatom, hogyan segíti a dramatikus játék a nyelvelsajátítást alsó tagozaton. A gyakorlati ötletek mellé adaptálási lehetőségeket és értékelési szempontokat is javaslok.

Kötetünk szerzői a konstruktivista tanulásfelfogás mellett foglaltak állást. Eszerint az információ felvételét, a tapasztalatot az egyén kognitív sémái irányítják, azaz csak azt tudja az ember igazán megtapasztalni, amiről megfelelő sémái vannak. Másfelől viszont az új információ mintegy beépül a sémába: gazdagítja, árnyalja azt, vagy éppen

felbomlasztja, és új sémát hoz létre (Nahalka, 2003). A konstruktivizmus további tanítása a tudás szociális jellegéről szól. Minden tudáshoz társas környezetben, a társak közvetítésével jut az ember, és a tudás alkalmazása is társas környezetben, együttműködés során történik.

A szociális és a nyelvi kompetenciafejlesztő tevékenységek komplex készségeket fejlesztenek. A feladattípusok, amelyeket ebben a fejezetben bemutatok, az alapkészségek (írás, olvasás, beszéd, nyelvtan, szókinccs stb.) komplex alkalmazását igénylik, ezért feltételeznek egy bizonyos szintű nyelvtudást. Céljuk olyan helyzetek teremtetése, amelyekben a tanulónak lehetősége nyílik a spontán nyelvhasználatra, ezáltal támogatják a folyamatos beszéd készségének fejlesztését.

1. A gyermek és a nyelv

Manapság nem ritka, hogy a gyerekek már óvodás korukban idegennyelvi foglalkozásokon vesznek részt, és az általános iskolák többségében is találunk olyan képzéseket, amelyeknek része az 1-3. osztályban induló nyelvtanítás. A szülők jelentős része ezt el is várja az intézményektől. Ugyanakkor még most is igen elterjedt érv a korai nyelvtanulás ellen, hogy zavarja a gyermeket anyanyelvének elsajátításában. Éppen ezért fontos tudnunk, hogyan tanulnak a gyerekek nyelveket.

A nyelvészek és a gyermekpszichológusok szerint a gyerekek idegennyelv-tanulása és anyanyelvi fejlődése szoros kapcsolatban áll egymással, mi több, ugyanazokon a lépéseken megy keresztül. Kezdetben a kisgyermek csak figyel. Megfigyeli a helyzetet, a résztvevőket, a kommunikációt és benne a nyelvet: ez a nyelvtanulás első lépése, a csendes szakasz. A kisgyermek első nyelvi megnyilvánulása ezért az utánzás, a helyzet azonosítását követő egyszavas kommunikáció, amikor az adott helyzetben a szavakhoz társuló fogalmak tisztázódnak. Ezt követi az úgynevezett távirati stílusú kommunikáció, amikor különböző szavak egymás mellé illesztéséből kialakul a jelentés. Ezeket a próbálkozásokat a szülők, illetve a pedagógusok gazdagítják, korrigálják, finomítják. Erre az időre esik a szótárrobbanás, amikor a gyerekek akár napi 9-10 új szót is képesek elsajátítani. A mondategységek felépítése után folyamatosan zajlik a mondatok bővítése, gazdagítása, árnyalása utánzás, próbálkozás és önálló szabályalkotás segítségével. (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994)

A gyermek fejében mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv a fent ismertetett természetes sorrendben, egymással összhangban fejlődik. A fő különbség azonban az,

hogy az anyanyelv elsajátításakor a kisgyermek a fogalmakat is maga alakítja ki, míg idegen nyelv tanulásakor a már meglévő fogalmakat, jelentéseket társítja a nyelvhez, mintegy általánosítva azokat. Az idegen nyelv tanulása tehát az anyanyelvre támaszkodik, ugyanakkor vele párhuzamosan fejlődik, miközben gazdagítja, bővíti a kisiskolás gyermek fogalmait, gondolkodását. (Kovács, 2009)

A nyelvelsajátításnak azonban vannak korlátai, egy időben behatárolható ún. kritikus periódus, amikor a folyamat a legkönnyebben zajlik. Nyelvtanulásra a 2-13 éves kor közötti időszak az ideális, ezután a nyelvre való érzékenység folyamatosan csökken, és az idegen nyelvet már csak az anyanyelvvél átítatott kiejtéssel vagyunk képesek beszélni. (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994)

1.1. Az iskolaérett gyermek anyanyelvtudása

Az első osztályba lépő kisiskolásnak már magabiztos anyanyelvi tudása és stabil szókinccse van, amely az óvodában robbanásszerűen fejlődött, és azóta is bővül. A nyelvi kifejezőkészsége folyamatosan gazdagodik, és egyre komplexebb viszonyokat képes általuk kifejezni. Ez a nyelvtudás jelentős hatással van arra, hogyan ismeri meg saját közvetlen környezetét, hogyan alkot és módosít fogalmakat, összefüggéseket, azaz hogyan gondolkodik. A gondolkodási folyamatai nemcsak magára a nyelvtudásra hatnak vissza, hanem arra is, hogyan fejezi ki általuk önmagát, az érzéseit, igényeit, megfigyeléseit. Az anyanyelvtudás így nemcsak a gondolkodását és kommunikációját befolyásolja, hanem egész társas viselkedését, így iskolai sikereit is. (Győri, 2004)

Ezek a folyamatok természetesen jelentős mértékben függenek bizonyos veleszületett jellemzőktől, illetve attól, hogy milyen minőségben és mennyiségben használják a gyermek környezetében az anyanyelvet. Az iskolai tanulás ráadásul sok olyan követelményt állít a hatéves gyermekek elé, amelyeknek hirtelen és tudatosan kell megfelelniük. Alkalmazkodniuk kell az új elvárásokhoz és kommunikációs módokhoz, szabályozniuk kell a figyelmüket, emlékezetüket, gondolkodásukat, érzelmeiket is. Feladattudat, kitarthatóság és teljesítményigény, azaz egy magasabb szintű önszabályozás szükséges az iskolai sikerhez. És ahogy láthatjuk, a gyermek anyanyelvi tudása meghatározó iskolai életének minden értékelhető területén mind a kognitív folyamatokat, mind a szociális fejlettséget tekintve. (Séra, Bernáth, 2004)

→ Ha szívesen elmélyedne az iskolakezdés kihívásainak témájában, figyelmébe ajánlom kötetünk 1. fejezetét (Böddi Zsófia: Az iskolába lépő gyermek. Javaslatok az óvoda-iskola átmenet támogatásához).

→ Ha többet szeretne megtudni a fejlesztési folyamatról, tanulmányozásra ajánlom a 4. fejezetet (Svraka Bernadett: Preventív kognitív fejlesztés az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában).

1.2. Korai nyelvoktatás

A jelenleg hatályos NAT kimondja, hogy legkésőbb a 4. évfolyamon, de amennyiben a feltételei adottak, az általános iskola 1–3. évfolyamán is megkezdhető az idegen nyelv tanítása. (NAT, 2012) Sok iskola él is ezzel a lehetőséggel, és emelt szintű nyelvi osztályokat, irányultságokat, tagozatokat indít (ezúttal ide sorolhatjuk a két tanítási nyelvű programokat is, hiszen ebben a képzésben első osztálytól kezdve tanulják a tannyelvet a gyerekek).

A korai nyelvoktatás a 10 év alatti tanulókra irányul, tehát kifejezetten az alsó tagozatos korosztályt célozza meg. Az ő gondolkodásuk jelentősen eltér egy tanulásban tapasztalt, gyakorlott tanulóétól, ezért a sikeres alsó tagozatos idegen nyelvi tanóra más módszereket, pedagógiai eszközöket igényel (Kovács, 2009). A siker feltétele, hogy a kisiskolás a nyelvi és gondolkodási készségeinek megfelelő, érdekes, motiváló és kihívást jelentő tevékenységekben vegyen részt (Kuti, 2004). A siker pedig elengedhetetlen, hiszen célunk, hogy a tanulók (és a pedagógus is) motivált legyen a folyamat során, ezáltal is hozzájárulva a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez.

Az óvodás gyermekek és az iskolába lépő tanulók alapvető tevékenysége a játék. Amellett, hogy idővel egyre elvontabb tanulási stratégiákat fedeznek fel és alkalmaznak, az alsó tagozaton még sokáig játékos tevékenységekhez kötődik a gondolkodás fejlődése, így a játék a tanulás egyik módja. Játék közben a gyerekek kilépnek a helyzet adta korlátok közül, és biztonságosan kipróbálhatnak, megtanulhatnak bármit. (Kovács, 2009) Nyelvórákon ilyen tevékenység például a népi gyermekdalok, mondókák, gyermekjátékok eljátszása, a mesék, történetek dramatizálása, de a széles körben használt szóbeli utasításra adott testi válasz is, hiszen a gyerekek még nem kényszerülnek verbális kommunikációra idegen nyelven, hanem egyszerűen végrehajtják a kapott utasításokat (Kuti, 2004). A sikeres alsó tagozatos nyelvóráknak tevékenység- és játékközpontúaknak kell lenniük, a cél pedig mindig valamilyen probléma megoldása, tudás elsajátítása, és nem magának a nyelvnek a megtanulása.

Az alsó tagozatos gyermek elsősorban érzékszerveivel tudja és akarja megismerni a környezetét. Ahhoz, hogy nyelvórai keretek között tevékenység- és játékközpontú módon próbáljuk reprodukálni a már megismert természetes nyelvelsajátítási lépéseket, rengeteg manipulációnak teret engedő tárgyra, szemléltető eszközre van szükség és emellett nagy térre ahhoz, hogy a mozgásigény kielégítésére is legyen mód. (Kovács, 2009)

A tevékenykedésen túl a gyermeki nyelvtanulás harmadik fő tényezője a beszéd. A világ, a közvetlen környezet és az adott helyzet megismerése számukra a másokkal való beszélgetésben is megvalósul. Idegen nyelven ez eleinte a felnőttel, játékos formában, ritmikusan, dalokkal, mondókákkal, azaz rögzült struktúrák segítségével történik. A nyelvtanító mintája itt kritikus, főleg az első, utánzásra épülő szakaszban, mert a gyerekek kitűnően megfigyelik, és hűen utánozzák a pedagógus kiejtését, artikulációját, intonációját, a nyelvi tempót és ritmust. Később ez az idegen nyelvű kommunikációval történő tanulás kiterjed a csoport- vagy osztálytársakra is, ekkor a nyelvórák munkaformái között már igen hatékony a páros vagy a csoportmunka. (Kovács, 2009)

A kisiskoláskori nyelvelsajátítás negyedik pillére az ismert helyzetekhez, struktúrákhoz való vonzódás. Mivel a gyerekek gondolkodása cselekvésre épül, a társas helyzeteket is azok segítségével értik meg igazán. A beszélgetőtárs szándékát (és bennük a szavakat) annak tettein keresztül próbálják megfejteni. Elképzeléseiket ellenőrizni is akarják a másikon, ami pedig csak úgy megy, ha a tanuló maga is kommunikál. Ilyen kezdő nyelvi szinten ehhez tökéletes alapot adnak a dalok, mondókák, versikék, rigmusok, amelyeknek alsó tagozaton a nyelvóra alapját kell adniuk. (Kovács, 2009) Ugyanígy alkalmasak erre a dramatikus játékok is, melyek nemcsak nyelvi, hanem érzelmi alapot is biztosítanak a tanuláshoz, hiszen életkorilag megfelelőek, valamint teret és időt engednek a nyelvi fejlődéshez.

1.3. Tartalomalapú nyelvoktatás

A tartalomalapú nyelvoktatás viszonylag új törekvés az idegennyelv-oktatásban, hazánkban az 1990/2000-es években kezdett elterjedni. Az elgondolás lényege, hogy a nyelv a folyamat során beágyazódik az elsajátításra váró tartalomba, így nem tárgya lesz a tanulásnak, hanem eszköze (*Content and Language Integrated Learning*). Ekképpen a nyelvtanuló egy időben fejleszti nyelvtudását, nyelvi képességeit, valamint a tartalomhoz kapcsolódó tudását és az ehhez szükséges készségeit. (Göröcsné, 2014)

Az iskolába lépő gyermek gondolkodásának alapja, amint azt láttuk, a tevékenykedés, a beszéd, az érzékszervekkel történő megismerés és az ismert helyzetek biztonsága. Ahhoz, hogy a tanulóiban fennmaradjon a megismerés vágya és igénye, érdekes és értékes tartalomra van szükségük. A nyelv számukra csak közvetítő eszköz, a cél egy probléma megoldása, egy téma felfedezése lesz, vagy akár egy egész tantárgy tanulása (idegen nyelven), nem pusztán a nyelv megtanulása (Kovács, 2018). A dráma ennek az elsajátítandó tartalomnak egy lehetséges alternatívája, ahol a kisiskolás gyermek egy elképzelt, megoldásra váró helyzetet igyekszik megoldani a rendelkezésére álló nyelvi és társas eszköztárának segítségével.

1.4. A dráma a korai idegennyelv-tanításban

A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelyben egy kitalált helyzet kitalált szereplői valós problémákat próbálnak megoldani, ebből pedig valódi tapasztalatokat gyűjtenek és valódi tudást halmoznak fel (Kaposi, 2008). A drámajátékok feladata a harmonikus személyiségformálás, valamint a kommunikáció, a kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás megkönnyítése, elősegítése (Gabnai, 1999). A „drámázó” gyermek nem passzív befogadó, hanem a folyamat aktív jelentésadója, jelentésteremtője. Felhasználja meglévő tapasztalatait, hogy új ismereteket szerezzen, összefüggéseket alkosson, feltárja ezek jelentését, azaz hogy tanuljon (Neelands, 1994). A dráma tehát nem más, mint játék, együttes tevékenység, ami a sikeres korai nyelvtanulásban létfontosságú.

A dráma idegen nyelvi tanórán való felhasználása számtalan pozitív hatást generál. Legfőbb tulajdonsága, hogy játékra épül, játszva tanít, középpontjában a gyermekkel, így hangsúlyosan személyiségfejlesztő. Önismeretre, pontos önkifejezésre és önálló gondolkodásra nevel. Sokszínű és sokféleképpen alkalmazható elemei vannak, rugalmasan alkalmazkodik minden életkorhoz, elsajátítandó ismerethez. Megkönnyíti a különböző tantárgyi ismeretek összekapcsolását, integrálását. Mivel gyakran csoportos élmény, erősíti a résztvevők közötti partneri viszonyt, az empátiát. (Demeter, 2008) Aktivitásra, részvételre, összpontosításra serkent, elősegíti a térbeli biztonságot és az időérzékletet. Az így megszerzett tapasztalatok viselkedési bátorságot nyújtanak a hétköznapi életben, elősegítik a kiegyensúlyozott interperszonális kapcsolatok kialakulását. (Gabnai, 1999)

A dráma többféle formában jelenhet meg az idegennyelvi tanórán, és számtalan lehetőséget nyújt a tartalommal való megtöltésére.

Dramatikus tevékenységformák:

- Gyakorlatok: a dramatikus tevékenységek A típusa, a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok gyűjtőneve. A szabályjátékok központi eleme maga a szabály és annak betartása. Ezek gyors, rövid tevékenységek, melyek közkincsként forognak a pedagógusok között. A helyzetgyakorlatok rövid, sok részletükben kötött, konkrét problémahelyzetek, amelyeknek a lezárása a cél.
- Dramatikus játékok: a dramatikus tevékenységek B típusa, a „mintha” játékokhoz állnak a legközelebb. A helyszín, a probléma és az idő kötött, de a helyzetek vége nyitott. Kreativitást és spontaneitást igényelnek.
- Színházi forma: a dramatikus tevékenységek C típusa, célja egy műsor vagy előadás megalkotása.
- Tanítási dráma: a dramatikus tevékenységek D típusa, a történet vagy probléma megjelenítésének célja, hogy a résztvevők minél jobban megélik, átéljék és megértsék azt.
- Szakértői dráma: a dramatikus tevékenységek E típusa. A csoport többféle tantárgyi ismeret felhasználásával igyekszik valós időben megoldani egy problémát.
- Színházi nevelési program: a dramatikus tevékenységek F típusa. Leginkább a középiskolás korosztályt célozza meg. A tudatos színházi nézővé való nevelést tűzi ki célul, részét képezi maga a színház, mint szervezet.

A hatféle dramatikus tevékenység mindegyike beilleszthető a nyelvórákba (természetesen az adott intézményi, képzési, tanulói, tanítói sajátosságokat figyelembe véve). A gyakorlatok és a dramatikus játékok bármelyik nyelvórán megjelenhetnek, igazíthatók bármilyen témához és nyelvi szinthez, és nem igényelnek túl sok időt és előkészületet. A színházi formát is alkalmazta már minden nyelvtanító, aki valaha előadást vagy műsort állított össze egy különleges alkalomra. A tanítási dráma, a szakértői dráma és a színházi nevelési program már tudatosabb drámapedagógiai háttér munkát és nyelvi tudatosságot igényel, ezért ezeket inkább a két tanítási nyelvű képzésben résztvevő tanulókkal lehet megvalósítani. Az óvoda-iskola átmenetet tekintve leginkább a gyakorlatok, a dramatikus játékok és a színházi forma áll közel a kisiskolás gyermekek életkori sajátosságaihoz és nyelvi szintjéhez.

A sikeres nyelvórákhoz a dráma kivételes módon képes hozzájárulni. A gyermek úgymond birtokba veheti általa az idegen nyelvet, megtöltve azt a maga vagy más

szereplő személyiségével. A szöveg így jelentőségteljes és emlékezetes marad számára. Kommunikációra bátorít, akár nonverbálisan vagy minimális nyelvhasználattal is, a tanulók ezáltal megszokják, hogy idegen nyelven próbálják kifejezni önmagukat. A különböző helyzetek különböző stílusú és szintű nyelvtudást igényelnek, így a dráma ideális terepe a megszokottól eltérő nyelv felfedezésének és a differenciálásnak is. A különböző tanulási stílusok felfedezésében is nagy szerepe van, hiszen a kisiskolás olyan módon fogadja be a nyelvet, a nyelvi struktúrákat (vizuálisan, auditívan vagy mozgásosan), ahogy számára a leghatékonyabb. A jól előkészített dramatikus tevékenységben nincs szükség a nyelvi szerkezetek jelentésének aprólékos elemzésére, megbeszélésére, mert a nyelv csak eszköz a mögöttes gondolat átviteléhez, a helyzet önmagában tisztázza a jelentést. A dráma ezért kitűnő módja a nyelvhez tartozó kultúra közvetítésének is. (Phillips, 1999)

Gondolja át!

- *Ön szerint egy elsős kisgyerek milyen mindennapi iskolai tevékenységeire van hatással az anyanyelvtudás? Soroljon fel minél többet!*
- *Mely tantárgyak területén kerül hátrányba az a gyermek, akinek anyanyelvi készségei elmaradást mutatnak? Miért?*
- *Válassza ki 3 tanulóját, és állapítsa meg, az idegen nyelv elsajátításának mely szintjén állnak!*
- *Gyűjtsön a saját gyakorlatából játékokat, feladatokat, szituációkat, dalokat, mondókákat, meséket, történeteket a korai nyelvtanítás négy alappillérehez!*
- *Válasszon ki egy szívesen alkalmazott nyelvórai játékot, feladatot! Hogyan tudná megváltoztatni, kiegészíteni úgy, hogy mind a négy alappillért megcélolja?*
- *Gondolja végig, a dráma milyen pozitív hozadékát szeretné meghonosítani nyelvóráin! Miért?*

2. A dráma alkalmazása az idegen nyelvi foglalkozásokon

A fejezetet a már megismert nyelvtanulási lépések szerint két részre osztottam. Először a csendes szakaszhoz, az egyszavas, illetve a távirati stílusú kommunikáció fázisaihoz köthető gyakorlatokat és dramatikus játékokat teszem olyan rendszerbe, amely könnyen beépíthető az 1-3. osztályban indított nyelvi órákba, illetve a 4. osztályban elkezdett nyelvelsajátítási folyamat első lépéseibe. Ezt követően a színházi formát ál-

lítom a középpontba, az *Aranyfürt és a három medve* című mese feldolgozásának és előadásának egy lehetséges módját mutatom be. Minden, ami itt található, természetesen csak javaslat, minden részletét érdemes a helyi jellegzetességekhez, lehetőségekhez igazítani.

Olvasás közben érdemes szem előtt tartani és megválaszolni három alapkérdést annak érdekében, hogy könnyebb legyen a dramatikus tevékenységek beillesztése a saját pedagógiai gyakorlatba.

1. Melyik évfolyamon, melyik nyelvi csoportjában tudná elképzelni az adott tevékenységet?
2. Milyen nyelvi egységhez, milyen készség fejlesztéséhez tudná kapcsolni?
3. Hogyan változtatná meg a tevékenységet, hogy a lehető legjobban illeszkedjen a tanulóihoz?

2.1. Gyakorlatok és dramatikus játékok a nyelvelsajátítás kezdő szakaszaiban

Amint azt láttuk, az idegennyelv-elsajátítás első lépése a megfigyelés. A kisgyermek megfigyeli a kommunikációs helyzetet, a benne lévő szereplőket, az általuk használt nyelvet, és megpróbálja kikövetkeztetni a tartalmukat. Ő maga nem feltétlenül kommunikál, vagy csak nonverbális eszközökkel próbál részt venni a helyzetben. Ez a csendes szakasz leginkább az első nyelvórákon részt vevő gyerekekre jellemző, de néha elhúzódhat hetekre, hónapokra is. Az is teljesen természetes, hogy a gyerekek eleinte magyar nyelven reagálnak helyzetekre, ilyenkor a tanító feladata, hogy jó nyelvi példát mutatva megpróbálja fenntartani az idegen nyelvű kommunikációt. Ugyanakkor már az első alkalmakkor is lehet olyan tanulónk, aki ismétléssel, egy-egy szóval, vagy akár távirati stílusban, szavak egymás mellé helyezésével próbál kommunikálni idegen nyelven. Az ilyen módon vegyes csoportösszetétel nem akadály a dramatikus tevékenységeknek, a gyerekek nagyon sokat tanulnak egymástól.

A gyakorlatok és dramatikus játékok célja a megismerkedés, a kapcsolatteremtés, a csoport légkörének kialakítása, a megismerő funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet) és az általános készségek (ritmusérzék, testséma, téri orientáció és tájékozódás) fejlesztése sok mozgással és egyre gazdagodó idegen nyelvvel. Láttuk, hogy ezek alapvető fontosságúak az iskolai sikerhez. A most bemutatásra kerülő dramatikus alaptevékenységek a csendes időszakban, illetve az egyszavas kommunikáció ideje alatt kitűnően alkalmazhatók, de a későbbi szókincs bővítéskor újra felhasználhatók. Egysze-

rúek, gyorsak, és szinte soha nem teszik ki az egész foglalkozást, csak annak egy-egy részét. Van úgy, hogy csak a bevezető vagy a befejező részben jelennek meg, de olyan is lehet, hogy a tanóra fő részében a rögzítést vagy az elmélyítést szolgálják, attól függően, hogy mi az óra célja. Mivel azonban idegen nyelvi kommunikációra ösztönözzük a gyereket, minden esetben nyelvi előkészítést, megalapozást igényel az olyan tevékenység, ahol a tanulónak meg kell szólalnia. A tevékenységeket röviden, távirati stílusban fogalmaztam meg, hogy teret engedjek a megváltoztatásuknak, kiegészítésüknek, kreatív újragondolásuknak.

2.1.1. Megismerkedés, kapcsolatteremtés, csoportalakítás

Tanuld meg a nevem!

Körben állva minden gyerek elmondja a nevét, ezt közösen mindenki eltapsolja. Alkotható hozzá dallam is. A gyerekek egy labdát egymásnak dobva megszólítják azt, akinek dobják, vagy megnevezik azt, akitől kapták a labdát.

Kapcsolatteremtés zenére

Szöveg nélküli zene szól, amire a gyerekek mozognak, ki hogyan akar. Amikor a zene elhallgat, abba a testhelyzetbe merevednek, amiben voltak a csend beálltakor. Mikor ez már gördülékenyen megy, a zene alatt párt keresnek, akivel kisujjal összekapcsolódnak, és tetszés szerint együtt mozognak.

Kapcsolatteremtés énekkel

Egy már ismert dalra vagy mondókára mozognak a gyerekek a teremben, és aki mellett elhaladnak, azt megérintik. Eleinte megszámolhatják, hány társukat érintették meg, később el is mondhatják, volt az, és elmondják a tulajdonságait, stb.

Daloló telefon

A gyerekek körben ülnek. A mellettük ülő felé fordulva közösen énekelnek egy ismert dalt, vagy elmondanak egy mondókát telefonálást imitálva. A dal vagy mondóka első sorát az egyik mondja, majd a másik átveszi a szót. A harmadik sort ismét az első mondja és így tovább. Később szerepet vagy beszédhelyzetet is imitálhatnak közben (pl. korholó anyuka és sajnálkozó gyerek). A párok elő is adhatják a telefonbeszélgetést.

Varázsló

A játék vezetője (eleinte a tanító, később tanuló is lehet) elmond egy varázsigét, meglengeti a varázspálcáját, és megnevez egy állatot, amivé a többieket átváltoztatja. A legélethűbb átváltozó lehet a következő varázsló.

Hogy vagy ma?

A tanulók választanak (vagy képkártyán kapnak) egy érzelmet: hogyan érzik magukat aznap. Egy ismert, rövid párbeszédet (pl. Hogy vagy ma? Köszönöm, jól.) párban begyakorolnak az adott érzelemnek megfelelően. Ezt azután előadhatják, a többiek pedig megpróbálják kitalálni a szereplők érzelmeit.

Csak le ne essen!

A gyerekek körben állva egy lufit ütögetnek, és megpróbálják azt a levegőben tartani, miközben minden egyes ütésre kimondanak egy szót. Ez a szó lehet a következő kerek tízes 1 és 100 között, a hét napjai, a hónapok visszafelé, tantárgyak, színek, állatok, ételek, ruhák, stb. A lufihoz bárki hozzáérhet, nincs kötött sorrend. Nagyobbaknál neheztésként lufi helyett használhatunk papírgalacsint.

2.1.1. A megismerő funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet) fejlesztése

Érints meg ilyet!

A gyerekek megfigyelik a tantermet, odafutnak és megérintenek egy tárgyat, amit a játékvezető (eleinte a tanító, később egy tanuló) megnevez; szín, forma, ruha, testrész, iskolai tárgy, játékszer stb. A leggyorsabbak mondhatják a következőt.

Tükörjáték

A tanulók figyelik és utánozzák a tanítót, aki lassú mozdulatokkal cselekvéseket imitál. Ezeket később kísérheti szavakkal, dallal, mondókával, szöveggel is. A gyerekek ezután párban játsszák ugyanezt, egyikük a vezető, a másik követi. Ha gördülékenyen megy, hárman is játszhatják, ahol egyikük vezet, a másik kettő követ.

Kit hallasz?

A gyerekek körben állva valamilyen halk hangot adnak ki (csoszogás, szuszogás, stb.). A kör közepén álló gyerek csukott szemmel kiválaszt egy hangot, és megpróbál köze-

lebb lépni a hang forrásához. Megnevezheti a hangot, amit hall (pl. kuncogás), vagy a jó memóriájúak akár a hangot kiadó társukat is. Ha bármelyik sikerül, helyet cserélnek.

Igaz-hamis székek

A gyerekek két oszlopban állnak egymás mögött, velük szemben a falnak támasztva két szék. Az egyik szék jelenti az igazat, a másik a hamisat. A játékvezető mond egy állítást, a két oszlop első helyén álló tanulók eldöntik, hogy igaz-e vagy sem majd odafutnak a székekhez, és megpróbálnak gyorsan ráülni a megfelelőre. Amelyik csapathoz tartozó tanuló először ül rá a helyes választ jelző székre, pontot szerez a csapatának.

Ez hallatlan!

A játékvezető (eleinte a tanító, később egy tanuló) hétköznapi tárgyakkal ad ki szokatlan hangot. A gyerekek csukott szemmel fülelnek, majd megpróbálják kitalálni, milyen tárgyat használt (pl. könyv lapjainak fújása, letámasztott vonalzó pattogása az asztalon, stb.).

Ízlik?

A tanulók csukott szemmel, ízlelésük segítségével megpróbálják felismerni a gyümölcsöket, zöldségeket, italokat. A nagyobbak megpróbálhatják azonosítani az élelmiszer-csoportokat, az alapízeket, vagy megnevezni, hogy a nyelv melyik részén érzékeljük őket.

Vadászkutya

A gyerekek megpróbálják szaglás alapján megtalálni a teremben elrejtett, erős szagú vagy illatú tárgyat (ragasztó, kölni, tonhal, őrölt kávé stb.). A nagyobbakkal lehet szabad asszociációs játékot indítani a tárgyról vagy az illatáról.

Éjjeli rajz

A gyerekek párban dolgoznak. Egyikük behunyt vagy bekötött szemmel megpróbál lerajzolni valamit, amit a másik „diktál” neki, majd cserélnek. Új párt keresve megpróbálják kitaláltatni vele, mit ábrázol a kép.

Mi hiányzik?

Egy jól látható helyen a tanító tárgyakat halmoz fel, majd letakarja őket. A gyerekek egy adott jelre felemelik a leplet, és megszabott idő alatt próbálják megjegyezni, mi-

lyen tárgyakat látnak. A közös megbeszélést követően a tanító kivesz egyet a tárgyak közül úgy, hogy a gyerekek ne lássák. A tanulók megpróbálják felidézni, mi hiányzik. A tanító be is csempészhethet tárgyat a halomba, vagy meg is változtathatja a tárgyak helyét.

Mindentudó pálca

A gyerekek megpróbálják kitalálni, mi mindenre jó egy fapálca. Akinek van ötlete, eljátszsa azt a bottal (pl. teniszütő, fakanál, varázspálca, gitár stb.), a többiek megpróbálják kitalálni és megnevezni, mi az, vagy mit lehet vele csinálni.

2.1.3. Általános készségek (ritmusérzék, testséma, téri orientáció) fejlesztése

Ritmuskígyó

A gyerekek körben ülnek. Ismert dal vagy mondóka egyenletes lüktetésére a tanító kitalál egy könnyen megjegyezhető, ritmikus mozdulatot, a mellette ülő megismétli, majd hozzátesz egy újat és így tovább, amíg a mondóka vagy dal tart. Lassú tempójú, illetve több versszakos dal vagy mondóka szükséges hozzá.

Élő tárgyak

A gyerekek 3-4 fős csoportban eljátszanak, megjelenítenek egy tárgyat, amit a játékvezető megnevez (asztal, mászóka, számítógép, stb.). Ugyanennek egy variációja, amikor a csapatok nem tárgyakat, hanem fantázialényeket jelenítenek meg, amelyeknek szokatlan mennyiségű testrészei vannak (pl. 5 feje, 2 lába és 3 keze).

Festő és műalkotásai

A festő (először a tanító, később a tanulók) elmeséli, kit festett le a festményén, mit visel, mit csinál, mi van a kezében, mellette, stb. Eközben a gyerekek megpróbálják minél pontosabban felvenni az elképzelt festmény testhelyzetét. Ezután a tanulók párokat alkotva felváltva lehetnek festők és műalkotások.

Mozgó szoborcsoport

A csoport tagjai megpróbálják némán eljátszani, mit csinálnának azon a helyen, amit a játékvezető jelöl ki a csoportnak (Pl. játszótér – hintázás, csúszdázás, homokozás, fogócska stb.). A gyerekeknek mozogniuk kell, de nem ütközhetnek össze.

Hogy nézel ki?

A tanulók szabadon járkálnak a teremben, és megpróbálják a többiek külsejét alaposan megfigyelni. Megadott jelre a hozzájuk legközelebb álló társuk háta mögé állnak háttal. Emlékezetből el kell mesélniük, hogy néz ki a társuk, aki mögött épp állnak.

Némajáték

A tanító elmesél egy rövid, egyszerű történetet (pl. magból fa cseperedése, termés érése, vihar, levélhullás, tél, majd újra tavasz), amit a gyerekek némán eljátszanak.

Vidéki séta

A némajáték egy variációja. A teremben vidéki sétára indulnak a gyerekek egyénileg vagy párban. Eljátsszák, hogy átmennek egy erdőn, átkelnek egy folyón, átvágnak egy legelőn, ahol állatokat látnak, elered az eső, felmásznak egy dombra, majd lejönnek róla, betérnek egy faluba, a helyi iskolába és megérkeznek.

Vakjárás

A gyerekek önállóan, bekötött szemmel, óvatosan járkálnak a teremben. Ha érzékelnek valakit, kinyitják a szemüket, és előadnak egy előre megbeszélt párbeszédet (pl. Mit szeretsz? Az almát.). Megjegyzik, kivel találkoztak, becsukják a szemüket, és lassan tovább mennek. A végén megbeszélik, összegzik, kivel találkoztak és ki mit szeret.

2.2. Színházi forma a nyelvórán: Aranyfürt és a három medve

A következőkben az *Aranyfürt és a három medve* című mesén keresztül szeretném bemutatni, hányféle fejlesztési lehetőséget tartogat egy-egy mese vagy történet idegen nyelvű előadása és az arra való felkészülés.

→ Ha többet szeretne olvasni a mesékben rejlő nevelési lehetőségekről, figyelmébe ajánlom kötetünk 3. fejezetét (Kerekes Valéria: *Anyanyelv, irodalom, játék – mesefeldolgozás és hatásai*).

A színházi forma általában igen elterjedt a nyelvórákon, elég csak az olyan szituációs feladatokra gondolnunk, amelyekben a tanulók valamilyen nyelvi struktúrát begyakoroltató rövid jelenetet játszanak el a társaikkal. Az ilyen jellegű tevékenységek gondos

előkészületet igényelnek mind dramatikusan, mind nyelviileg. Mivel sokféle képzés, pedagógus, nyelvi csoport és mesevariáció létezik, igen nehéz lenne konkrét, mindenki számára azonnal használható óravázlatokat készíteni. Ezért inkább az elsajátítandó tartalmak köre épülő, lépésről lépésre követhető javaslatokkal, ötletekkel ellátott tematikus tervet kínállok, amelyet bárki tetszése szerint feltölthet egy adott csoport szintjéhez igazított nyelvi tartalommal, vagy módosíthat a saját igényeinek megfelelően. A sikeres megvalósításhoz jó, ha a tanulók legalább a távirati stílusú kommunikáció szintjén állnak idegen nyelven, már találkoztak valamilyen dramatikussal, ismernek néhány állatot, ételt és berendezési tárgyat, illetve legalább 36-60 nyelvórai tapasztalat áll a hátuk mögött.

A fejezet mellékletében megtalálható tematikus terv tíz órából áll, de ez igény szerint módosítható. A tíz foglalkozás alatt a mesét részekre bontva, folytatásos történetként ismerik meg a gyerekek, az egyes részekhez kapcsolva az elsajátítandó nyelvi és nem nyelvi tartalmat. A nyelvi tartalom szolgáltatja a struktúrát, amelynek révén a tanulók elsajátítják a nem nyelvi tartalmat. A dramatizálható részekre bontott mese (magyar nyelven) szintén a melléklet része. A tematikus terv nem tér ki az előadáshoz szükséges jelmezek, maszkok és díszletek elkészítésére, ezek megalkotása a megadottakon túli többlettartalmat, egyéb nyelvi struktúrákat és időt igényelhet.

A terv csak a főbb ismeretanyagot, tevékenységeket, fejlesztési területeket, módszereket és munkaformákat tartalmazza, ezeket természetesen érdemes konkrét lépésekre, tevékenységekre lebontani, megtartva a nyelvórák hármass felépítését: bevezetés, ráhangolás, majd az ismeretek mélyítése, rögzítése és végül a befejezés, összegzés. (Göröcsné, 2014) A tematikus terv utolsó két foglalkozása maga a főpróba és az előadás, ezért érdemes a tanulókkal már az első órákon 4-5 fős csoportokat alkotni, amelyek az egész folyamat során változatlanok maradnak.

3. Adaptálási javaslatok a tematikus tervhez

A tematikus terv áttekintése után automatikusan adódik a kérdés: hogyan adaptálható mindez az egyéni igényekre? Négy területet érdemes végiggondolni annak érdekében, hogy akár ez a tematikus terv, akár egy másik testre szabható legyen: a fejlesztési kívánt készségeket, képességeket, a nyelvi és nem nyelvi tartalmat, illetve a sikeres dramatizáláshoz szükséges tapasztalatot.

3.1. Fejlesztési területek

A tematikus tervben a következő fejlesztési területek kerültek a középpontba: érzékelés, észlelés, figyelem, koncentráció, emlékezet, motiváció, képzelet és együttműködés. A nyelvi fejlesztés területei pedig a hallás utáni szövegértés, az olvasás- és a beszédképesség, valamint a szókincs. Mivel szóbeli kezdő szakasról van szó, az olvasási készségeket csak korlátozottan fejlesztjük, az írásképességnek pedig csak a megalapozása történik. A terv adaptálásakor érdemes végiggondolni, milyen más területeket kívánatos fejleszteni az adott csoportban, majd a tevékenységeket ezekhez a területekhez kell igazítani.

3.2. Nem nyelvi tartalom

A meséhez kapcsolódó nem nyelvi tartalom alapvetően határozza meg a nyelvit, mivel a nyelv ebben az esetben „csak” eszköz. A jelen tematikus terv három fő témára épül: az állatokra, az ételekre és a bútorokra. Az állatokra fókuszáló foglalkozásokon a tanulók felismernek és megneveznek néhány erdei állatot, meghatározzák táplálékaikat, élőhelyeiket, leírják és imitálják a mozgásukat, illetve csoportosítják őket ezen szempontok alapján. Az ételek témájában a gyerekek felismerik és megnevezik a főbb reggeli ételeinket, azonosítják alapízeiket, és kifejezik a maguk és mások preferenciáit. A közvetlen környezetük berendezési tárgyait megnevezik, leírják bizonyos jellemzőiket, valamint elhelyezik őket a térben. Ezeken a témákon belül természetesen számtalan más tartalmat is kijelölhetünk. A nem nyelvi tartalom meghatározásakor érdemes a tanulók egyéb tantárgyi ismeretanyagából meríteni, hiszen így nemcsak mélyül a tudásuk, hanem a gondolkodásuk is fejlődik, gazdagodik.

3.3. Nyelvi tartalom

Mivel a cél a tartalomalapú nyelvtanítás, a nem nyelvi tartalom szorosan összeolvad a nyelvi tartalommal. A már említett három témához kapcsolódó szókincs egyszerű és rövid nyelvi struktúrákra épül: a jelen idejű szokások, a képességek, a tetszés–nem tetszés kifejezése, a felszólító mód, a tárgyak minősítése, illetve elhelyezkedése a térben. Hangsúlyt kap továbbá a kiejtés, a hangerő, a hangsúly, az intonáció, és maga az idegen nyelvű kommunikáció is (felnőttel vagy társsal). Ám a nyelvi tartalmat maga a nyelv is meghatározza: más nyelvi struktúrákat választana egy angol, egy német vagy egy szláv nyelvet tanító pedagógus. Épp ezért javasolt az *Aranyhaj* és a *három medve* meséjét a fejlesztési területek meghatározása után az adott élő nyelvre lefordítani vagy átalakítani

úgy, hogy a tartalom által meghatározott szókincset és nyelvi struktúrákat lefedje. Csak ezután következhet a dráma beépítése a megvalósításba.

3.4. Dramatikus felkészültség

A fejlesztési területek és a tartalom mellett a tanulók drámatapasztalatai is meghatározzák a tevékenységek, játékok kiválasztását. Ebben a tematikus tervben nagyrészt szabályjátékok és dramatikus játékok találhatók, amelyek kifejezetten alkalmasak egy kezdő csoport drámába történő fokozatos bevezetésére. Ha olyan tanulói csoportra kell adaptálni a tematikus tervet, amelyben tapasztaltabb „drámázók” is vannak, akkor javasolt a nyitottabb végű helyzetgyakorlatok, vagy akár a rövidebb improvizációk használata is (megfelelő nyelvtudás esetén).

Látható, hogy a tartalomalapú dramatikus nyelvórák tervezése eleinte ugyan hosszadalmasabb folyamat, de az idő előrehaladtával egyre könnyebbé válik, és egyre inkább megmutatkoznak azok az előnyei, amelyek kiemelik a hagyományos nyelvórák közül.

4. Értékelési szempontok a dramatikus tevékenységekhez

A dramatikus tevékenységek egyéni helyzetbe vagy a saját pedagógiai gyakorlatba való tudatos beillesztése könnyebb feladat, mint amilyennek elsőre tűnik. Egy adott dramatikus tevékenység két dimenzió mentén értékelhető: általános személyiségfejlesztő hatása és a megvalósításhoz szükséges nyelvi szintje alapján. Mindkét tekintetben alkalmazkodnia kell az adott csoport életkorához, nyelvi igényeihez, jellemzőihez.

Az általános személyiségfejlesztő hatás az általa fejlesztett területekben, készségekben rejlik. Ezek alapján könnyedén azonosítható és az adott óra céljának alárendelhető egy-egy tevékenység:

- a kapcsolatteremtés elősegítése,
- bemutatkozás és a társak megismerése,
- a csoport légkörének kialakítása,
- az érzékelés, észlelés fejlesztése,
- a figyelem, koncentráció erősítése,
- az emlékezet fejlesztése,
- a képzelet, fantázia kiaknázása,
- a verbális és nonverbális kommunikáció fejlesztése,

- a ritmusérzék fejlesztése,
- mozgásfejlesztés,
- a testséma erősítése,
- a téri orientáció, tájékozódás fejlesztése.

A készségfejlesztés elsődlegessége mellett kritikus feltétel, hogy az adott csoport életkorának és szociális érettségének megfelelő legyen az adott tevékenység. Ha a gyerekek szintjét túlságosan alul- vagy túlbecsüljük, nem találják majd élvezetesnek a feladatot. Ez természetesen nem javíthatatlan hiba, de a következő alkalmak tudatosabb előkészítést igényelnek majd.

A nyelvi fejlesztés szempontjából figyelembe kell venni a tanulók nyelvi fejlődésének szintjét:

1. megfigyelés – csendes szakasz
2. egyszavas kommunikáció – utánzás
3. távirati stílusú kommunikáció – szótárrobbanás
4. mondategységek kialakítása
5. árnyalt mondatalkotás, szabályok megalkotása, kipróbálása

Az adott dramatikus tevékenységnek nemcsak a nyelvi fejlettségnek, de a sikeres nyelvtanuláshoz szükséges alappilléreknek is meg kell felelnie:

- az érzékszervi megismerés elsődlegessége – manipuláció, mozgás,
- tevékenység- és játékközpontúság,
- a másokkal való interakció jelentősége,
- az ismert helyzetekhez, struktúrákhoz való vonzódás.

És mindenekelőtt tartalomalapúság! Ahhoz, hogy a foglalkozás alakot öltjön, meg kell tudni fogalmazni, mi az a tartalom, az a tudás, amelynek a birtokában távozik majd a tanuló a tanóráról. Ha ezeket a szempontok hangsúlyt kapnak tervezéskor, az alsó tagozatos nyelvvóra nemcsak élvezetes, hanem minden szempontból fejlesztő hatású lesz.

5. Reflexiók a tanulási folyamatra

- Milyen új információt tudott meg a kisiskoláskori anyanyelvi készségekről, képességekről?
- Ön szerint hogyan befolyásolja a korai idegennyelv-oktatás az alsó tagozatos tanulók anyanyelvi fejlődését? Miért?
- Mit jelent a tartalomalapú nyelvtanítás?
- Hogyan szolgálja a dráma az idegennyelv-elsajátítást?
- Soroljon fel a hatféle dramatikus tevékenységből hármat!
- Nevezzen meg három gyakorlatot vagy dramatikus játékot, amelyet szívesen beépítene a mindennapi gyakorlatába!
- Válassza ki a három leggyakrabban használt nyelvórai tevékenységét és alakítsa át őket úgy, hogy legyen dramatikus részük!

Irodalomjegyzék

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012). *Magyar Közlöny* 66, 10635–10847.
- Atkinson R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. és Bem, D. (1994). *Pszichológia*. Budapest: Osiris – Századvég.
- Demeter L., K. (2008). *Játszótárs*. Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5–10 éveseknek. Szentendre: Geobook Hungary.
- Fehérvári A. Végzettség nélküli iskolaelhagyás. Fogalmak, okok, ajánlások, beavatkozások. Letöltve: 2019. január 27-én: http://elteik.edu20.org/files/13611/Korai_iskolaelhagyas_Szakmai_anyag_lmsauth_5b015c8b3c5954e734fd540b3f8c334eaa-a5c824.docx
- Gabnai K. (1999). *Drámajátékok*. Budapest: Helikon.
- Göröcsné Muzsai V. (2014). Tartalomalapú nyelvtanulás és -oktatás a korai szakaszban: innovatív tananyagok és -eszközök, tanulásszervezési formák és módok. In Márkus É. és Trentinné Benkő É. (szerk.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata* (pp. 357–371). Budapest: ELTE Eötvös.
- Győri M. (2004). Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 243–264). Budapest: Osiris.
- Kaposi L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In Kaposi L., Lipták I. és Mészáros B. (2008), *Tanítási dráma. A drámapedagógia a hátrányos helyzetű*

tanulók integrált nevelésének szolgálatában (pp. 3–4). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.

- Kaposi L. (szerk.) (2013). *Játékkönyv*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kovács J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös.
- Kovács J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös.
- Kuti Zs., Bors L., Jilly, V., Kovács, J., Morvai, E., Szilágyiné Hodossy Zs. és Trentinné Benkő É. (2004). *Idegen Nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanulásához*. Letöltve: 2019. január 27-én: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/idegen_nyelvi_program_20040910.pdf
- Nahalka I. (2003). A tanulás. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (pp. 103–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Neelands, J. (1994). Dráma a tanulás szolgálatában. In Kaposi L. (szerk.), *Színházi füzetek VI.* (pp. 5–8). Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság és Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Sárvári T. (2014). A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In Márkus É. és Trentinné Benkő É. (szerk.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata* (pp. 286–306). Budapest: ELTE Eötvös.
- Séra L. és Bernáth L. (2004). Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 265–276). Budapest: Osiris.
- Takács G. (2008). A dramatikus tevékenység rendszerezése. In Kaposi, L., Lipták I. és Mészáros, B. *Tanítási dráma. A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. (pp. 32–37). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.

Mellékletek

1. melléklet: Az Aranyfürt és a három medve szövegkönyve

1. Aranyfürt elindul

- Mesélő: Egyszer volt, hol nem volt, élt egyszer egy aranyszőke hajú kislány. Aranyfürt volt a neve. Aranyfürt édesanyjával élt egy házikóban az erdő szélén. Aranyfürt nagyon szeretett az erdő állataival játszani: a nyulakkal ugrabugrálni, vagy a rókával szaladgálni. Édesanyja gyakran figyelmeztette:
- Anya: Ne menj túl messze az erdőbe, Aranyfürt!
- Aranyfürt: Rendben, Anya!
- Mesélő: Egy nap azonban Aranyfürt nem hallgatott az édesanyjára, és mélyen bemerészkedett az erdőbe.

2. A három medve

- Mesélő: Az erdő mélyén élt egy medvecsalád: Mama medve, Papa medve és a kis Medvebocs. A három medve szerette a zabkását reggelire.
- Papa medve: Szeretem a zabkását!
- Mama medve: Én nagyon szeretem a zabkását!
- Medvebocs: Én imádom a zabkását!

3. A medvék reggelije

- Mesélő: Egy reggel Papa medve kiöntötte a zabkását három tálba.
- Papa medve: Tessék, a zabkásád.
- Mama medve: Köszönöm! Szeretem a zabkását!
- Medvebocs: Köszönöm! Én is szeretem a zabkását!
- Papa medve: Jaj, ez a zabkása forró!
- Mama medve: Igen, ez nagyon forró!
- Medvebocs: Igen, ez túl forró!
- Papa medve: Menjünk egyet sétálni!
- Mesélő: A három medve elment sétálni, hogy a zabkása kihűlhessen.

4. Aranyfürt és a medvék reggelije

Mesélő: Aranyfürt épp a medvék házához érkezett. Mit látsz, Aranyfürt?
Aranyfürt: Nicsak, egy házikó! Menjünk be!
Mesélő: Aranyfürt bement a házba. Mit látsz, Aranyfürt?
Aranyfürt: Nicsak, zabkása! Szeretem a zabkását! Hű, de éhes vagyok!
Mesélő: Aranyfürt leült, és megkóstolta Papa medve reggelijét.
Aranyfürt: Jaj! Ez forró!
Mesélő: Aranyfürt megkóstolta Mama medve reggelijét.
Aranyfürt: Jaj! Ez nagyon forró!
Mesélő: Aranyfürt megkóstolta Medvebocs reggelijét.
Aranyfürt: Mmm! Ez pont jó! Szeretem a zabkását!
Mesélő: Aranyfürt megette Medvebocs zabkását.

5. Aranyfürt és a medvék széke

Mesélő: Aranyfürt meglátta a medvék szobáját. Mit látsz, Aranyfürt?
Aranyfürt: Nicsak, három szék! Elfáradtam. Próbáljuk ki őket!
Mesélő: Aranyfürt leült Papa medve székére.
Aranyfürt: Jaj! Ez túl nagy!
Mesélő: Aranyfürt leült Mama medve székére.
Aranyfürt: Jaj! Ez túl kicsi!
Mesélő: Aranyfürt leült Medvebocs székére.
Aranyfürt: Mmm! Ez pont jó!
Mesélő: Hirtelen a szék apró darabokra tört Aranyfürt alatt!

6. Aranyfürt és a medvék ágya

Mesélő: Aranyfürt meglátta a medvék szobáját. Mit látsz, Aranyfürt?
Aranyfürt: Nicsak, három ágy! Elfáradtam. Próbáljuk ki őket!
Mesélő: Aranyfürt lefeküdt Papa medve ágyára.
Aranyfürt: Jaj! Ez túl nagy!
Mesélő: Aranyfürt lefeküdt Mama medve ágyára.
Aranyfürt: Jaj! Ez túl kicsi!
Mesélő: Aranyfürt lefeküdt Medvebocs ágyára.
Aranyfürt: Mmm! Ez pont jó!
Mesélő: Aranyfürt elaludt Medvebocs ágyában.

7. Aranyfürt és a medvék találkozása

Mesélő: A három medve hazaért a sétából.

Papa medve: Nézzétek! Valaki evett a zabkásámból!

Mama medve: Valaki evett a zabkásámból!

Medvebocs: Valaki evett a zabkásámból és mindet felfalta!

Mesélő: A három medve meglátta a székeket.

Papa medve: Nézzétek! Valaki ült a székemen!

Mama medve: Valaki ült a székemen!

Medvebocs: Valaki ült a székemen és összetörte!

Mesélő: A három medve meglátta az ágyakat.

Papa medve: Nézzétek! Valaki aludt az ágyamban!

Mama medve: Valaki aludt az ágyamban!

Medvebocs: Valaki aludt az ágyamban, és még mindig benne van!

Mesélő: Aranyfürt felébredt. Megijedt, kiugrott az ágyból, és hazáig szaladt. Soha nem tért vissza a három medve házába, és soha nem kóborolt el az erdőben.

2. melléklet
Aranyfűrt és a három medve

Óra	Téma	Főbb didaktikai feladatok	Főbb fejlesztési területek (attitűdök, készségek, képességek)	Javasolt ismeretanyag, tartalom	Főbb dramatikus tevékenységek, játékok	Főbb módszerek (Mó), munkaformák (Mf), eszközök (E)
1.	Állatok és élőhelyük	Új ismeret feldolgozása és gyakorlása	• érzékelés, észlelés, figyelem • emlékezet, analógias gondolkodás • hallás utáni szövegértés, olvasás- és beszédkésztség • szókincs • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • kutya, macska, hal, róka, medve, nyúl, bagoly, erdő, tó, tanya • a jelen idő, szokás kifejezése • Nem nyelvi: • állatok és élőhelyük	• kapcsolatteremtés valamilyen medvés dallal (pl. Teddy bear dal) • erdei állatok felismerése képről vagy akár a hangjukról (pl. Érints meg ilyet! játék) és megnevezésük • állatok csoportosítása élőhelyük szerint • állítások igazságtartalmának eldöntése (pl. Igaz-hamis székek)	Mf: frontális, páros vagy csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz, önellenőrzés E: varázspálca, kép- és szóképek állatokról és lakóhelyükről, erdei állatok hangja
2.	Állatok mozgása	az ismeretek szilárdítása, ismétlés, rendszerezés	• megfigyelőképesség, utánzás • figyelem, koncentráció • hallás utáni szövegértés beszédkésztség és szókincs • mozgás fejlesztése • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • mozgás- és tevékenységfajták (fut, eszik, ugrik, elbújik, fára mászik, repül) • képesség kifejezése • Nem nyelvi: • az állatok mozgása	• bemelegítés a szókincs ismétlésével (pl. Csak le ne essen! játékkal) • állatok mozgásának utánzása (pl. Varázsló játék) • mozgásos némajáték egy medve utazásáról (pl. Vidéki séta játékkal, vagy The bear went over the mountain dallal) • a mese főszereplőinek bemutatása, az első jelenet felolvasása • az első jelenet eljátszása némajátékkal, tanítói narrálással	Mf: frontális és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz E: lufi, mese-könyv vagy hívképek, álarcok vagy jelmezek

3.	Állatok csoportjai	az ismeretek szilárdítása, ismétlés, rendszerezés	• megfigyelő-képesség, koncentráció, emlékezet • hallás utáni szövegértés, olvasás- és beszédképesség • szókincs • ritmusérzék • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • hús, növény, magok, húsevő, növényevő • jelen idő, szokás kifejezése • Nem nyelvi: • állatok csoportosítása különböző szempontok alapján	• ráhangolódás evéssel kapcsolatos dallal, a <i>Daloló telefon</i> játékkal (pl. I like to eat apples and bananas) • állatok és táplálékuk párosítása feladatlapon • plakátkészítés adott csoportosítási szempont mentén (élőhely, mozgás, táplálkozás) • a mese második jelenetének megismerése, megjelenítése szöveggel	Mf: frontális, páros és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, értékelés E: feladatlap, csomagoló papír, színes ceruza, ragasztó, képek, szókérták, álarok vagy jelmez
4.	Reggeli ételeink	új ismeret feldolgozása és gyakorlása	• érzékelés, észlelés • megfigyelő-képesség, koncentráció • ritmusérzék • hallás utáni szövegértés, olvasás- és beszédképesség • szókincs • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • zabkása, müzli, tej, kenyér, sajt, szalámi, kávé • szeret / Nem szeret kifejezése • Nem nyelvi: • a magunk és mások reggelije	• bemelegítés étellekkel kapcsolatos dallal, ritmuskígyóval (pl. Coffee, coffee, milk and sugar) • reggeli ételek felismerése, megnevezése pl. Érints meg ilyet! játékkal • saját preferencia kifejezése az ideális reggeli megalkotásával pl. Éjjeli rajz játékkal • a mese harmadik jelenetének megismerése, összekapcsolása az első kettővel	Mf: frontális, páros és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz, önellenőrzés, értékelés E: képkártyák, szókérták, színes ceruza, papír, álarok vagy jelmez

5.	Ízletes reggeli	új ismeret feldolgozása és gyakorlása	• érzékelés, észlelés, koncentráció • megfigyelőképesség, emlékezet • hallás utáni szövegértés, beszédkésztség és szókincs • téri orientáció, testséma • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: citrom, mo- gyoró, méz, édes, sós, savanyú, keserű • Nem nyelvi: ízlelésünk, információ gyűjtése, rendszerezése	• ráhangolódás pl. a <i>Mi hiányzik?</i> játékkal • az alapízek felismerése és megnevezése ételek kóstolásával (pl. Ízlik? játék) párban • mások preferenciájának felderítése pl. a <i>Vakjárs</i> játékkal. Az eredmények rögzítése közösen, a csoport kedvenc reggelijének kiválasztása. • a mese negyedik jelenetének megismerése, összekapcsolása az előzőekkel	Mf: frontális, páros és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz, értékelés E: ételek, papírtányér, képkártyák, közös táblázat, álarcok vagy jelmezek
6.	Főzőcske	az ismeretek szilárdítása, ismételés, rendszerezés	• érzékelés, észlelés • megfigyelőképesség, koncentráció • téri orientáció, testséma • hallás utáni szövegértés, beszédkésztség és szókincs • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: beletesz, kever, kivesz, kinyit, becsuk, tál, kanál. • a felszólító mód • Nem nyelvi: az egészséges reggeli	• bemelegítés érzékszervi feladattal, pl. a <i>Vadászskutya</i> játékkal • közös reggeli müzli elkészítése és ebből némajátékkal eljátszható mini történet alakítása • a reggeli elfogyasztása • a mese ötödik jelenetének megismerése, összekapcsolása az előzőekkel	Mf: frontális és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, magyarázat, munkáltatás, teljes testi válasz, önellenőrzés, értékelés E: ételek, evőeszközök, edények, álarcok vagy jelmezek

7.	A szobám	új ismeret feldolgozása és gyakorlása	• érzékelés, észlelés, téri orientáció • figyelem fejlesztése • hallás utáni szövegértés, beszédkésztség és szókincs • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • szék, asztal, ágy, ablak, ajtó, ház, szekrény • Nem nyelvi: • saját szoba berendezése, bemutatása	• rávezetés az érzékszervek aktivizálásával, pl. az <i>Ez hallatlan!</i> játékkal • rámutató monddókaival vagy dallal <i>Daloló telefon</i> játék (pl. Wind the bobbin up) • az új szókincs rögzítése pl. az Élő tárgyak játékkal • a saját szoba berendezése és bemutatása képkártyák segítségével párban • a mese hatodik jelenetének megismerése, összekapcsolása az előzőekkel	Mf: frontális, páros és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz E: üres szoba alaprajz, berendezési tárgyak képei kártyákon, álarcok vagy jelmezek
8.	Rakjunk rendet!	új ismeret feldolgozása és gyakorlása	• megfigyelőképesség, emlékezet, téri orientáció • hallás utáni szövegértés, beszédkésztség és szókincs • motiváció, képzelet, együttműködés	• Idegen nyelvi: • térbeli viszonyokat kifejező elöljárók vagy helyhatározók • a felszólító mód • Nem nyelvi: • tiszta, rendezett környezet	• bemelegítés a szókincs ismétlésével (pl. a <i>Tanuld meg a nevem!</i> játékkal) • a tanterem rendtelenné alakítása pl. az Érints meg ilyet! játék <i>Hozz ide egy ilyet!</i> játékká változtatásával, vagy más tevékenykedtető dallal (pl. This is the way) • rendrakás a teremben utasítás követésével • a saját szobák képének kiegészítése egyéb tárgyakkal, és a <i>Mi változott?</i> játék párban • A mese utolsó jelenetének megismerése és összekapcsolása az előzőekkel	Mf: frontális, páros és csoportmunka Mó: bemutatás, szemléltetés, munkáltatás, teljes testi válasz, önellenőrzés, értékelés E: a tanulók saját szobáinak képe az előző óráról, színes ceruza, álarcok vagy jelmezek

9.	Főpróba	az ismeretek szilárdítása, ismételés, rendszerezés	- figyelem, koncentráció, emlékezet - téri orientáció, testséma - beszédkésztség és szókincs - motiváció, képzelet, együttműködés	- Idegen nyelvi: - folyamatos idegen nyelvű kommunikáció, hangsúly, kiejtés, hangerő, intonáció - Nem nyelvi: - a színpadi elrendezés, elhelyezkedés	- rávezetés pl. a <i>Tükörjátékkal</i> - a teljes mese közös átismétlése - a csoportok önálló gyakorlása tanítói instruálással, segítséggel - szükség esetén díszlet készítése	Mf: frontális és csoportmunka Mó: bemutatás, munkáltatás, teljes testi válasz, ellenőrzés, értékelés E: álarcok vagy jelmezek, díszletek
10.	Előadás	az ismeretek szilárdítása, ismételés, rendszerezés	- figyelem, koncentráció, emlékezet - téri orientáció, testséma - beszédkésztség és szókincs - motiváció, képzelet, együttműködés	- Idegen nyelvi: - folyamatos idegen nyelvű kommunikáció, hangsúly, kiejtés, hangerő, intonáció - Nem nyelvi: - a színpadi előadásmód	- ráhangolódás pl. a <i>Hogy vagy ma?</i> játékkal - a mese közös átismétlése - a csoportok előadása - az előadások értékelése előre megadott szempontok alapján	Mf: frontális és csoportmunka Mó: bemutatás, munkáltatás, teljes testi válasz, értékelés E: álarcok vagy jelmezek, díszletek

5. Mozgás a játékban, játék a mozgásban

A testi nevelés kihívásai és lehetőségei az iskolába lépő gyermekek esetében

Kulcsszavak: minőségi testnevelés, gamifikáció, természetes mozgásformák, más műveltségi terület (magyar irodalom, matematika), akadálypálya, TARGET

A kisiskoláskorra a konkrét műveleti gondolkodás a jellemző, vagyis a gyermek a maga által felállított hipotézisek alapján a helyes megoldás kézzelfogható, konkrét kipróbálását végzi, hiszen életkori sajátosságai miatt erre képes. Éppen ezért elsőrendű eszköz számukra a mozgás, hiszen ennek a segítségével minden helyzet azonnal kipróbálható, és az eredmény azonnal kiértékelhető (Vass és Kun, 2010). Mindnyájan tapasztaljuk, hogy mennyire eltérő kompetenciákkal lépnek át a gyerekek az óvodából az iskolába, mennyi hiányosság van a részképességek (beszédfejlődés, mozgásfejlődés, értelmi és érzelmi fejlődés) területén. Ebben a fejezetben olyan jó gyakorlatokat szeretnénk bemutatni, amelyekből kiderül, hogy a mozgás pozitív beállítódást, felfokozott érzelmi állapotot eredményez, vagyis jellemzően belső motivációként működik, és segíti az óvoda-iskola átmenetet.

A rendszerszemléletű konstruktivista neveléstudomány két elemmel dolgozik: a rendszeranalízissel és az önszerveződés-elmélettel. A rendszeranalízis rekonstruál, az önszerveződés konstruál. A mozgásban mindkét elem megmutatkozik.

A módszertani útmutatónak ebben a fejezetében az önszerveződés kap jelentős szerepet. Elmélete szerint a nevelés nem más, mint tanácsadás, egyfajta kínálat, a tanítás-tanulás folyamatában résztvevők szabadságának elismerése, és annak biztosítása, hogy ehhez mindenki a maga individuális módján viszonyulhat. „A nevelés feladata az önszabályozás fejlesztésének megszervezése elsősorban más személyeken keresztül, másodsorban a pedagógiai rendszeren keresztül.” (Huschke-Rhein, 2003, idézi Boronyai és munkatársai, 2015). Az önszerveződés a pedagógus szerepfelfogása szempont-

jából azt jelenti, hogy engedi, hogy a gyermek megtegyen mindent, amit magától is meg tud tenni. Magát az önszabályozó folyamatot csak áttételesen, a rendszer kontextusának, illetve a tanulási környezetnek a megváltoztatásával tudja befolyásolni. Az önszabályozó tanulás feltételezi az önmegfigyelést, nyomon követést (monitorozást), a kontrollt és a szabályozást. Mindezt a tanulás során kitűzött cél elérése érdekében (D. Molnár, 2013).

Az önszabályozó tanulás tehát komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motiváció és a kognitív önszabályozó tevékenységek is (D. Molnár, 2013).

Pedagógusként és szülőként egyaránt azt tapasztalhatjuk, amire Boronyai és Csányi (2010) is rámutat a Hunpass vizsgálat eredményeinek kapcsán, hogy a tanulók a testnevelésóra negatívumai között vezető helyeken említik az unalmat, illetve az osztályozás létjogosultságát, esetleg a minősítés szempontjainak átláthatatlanságát. A korszerűtlenül megvalósított testnevelési tartalmak, a nem megfelelő szervezési megoldások, a tanulók által át nem látott értékelési rendszer mind-mind az érdeklődés csökkenését és a tárgytól való eltávolodást váltják ki. Módszertani összeállításunkban igyekszünk olyan példákat mutatni, amelyek biztosítják a tanulási motivációt, azt a motivációt, amely a tanulással összefüggő viselkedést elindítja, fenntartja és irányítja (Fejes, 2015).

A jó gyakorlat egy testnevelési tartalomra, a hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformákra ad példát és adaptálási lehetőségeket. Mivel a gyermekek alapvető tevékenységformája a játék, a testnevelésnek erre kell építenie. Ezen nem csupán a hagyományos értelemben vett testnevelési játékokat, illetve a játékos gyakorlatokat kell érteni (bár nyilvánvaló, hogy ezek motivációs hatása – többek között a szituációs érdeklődés kiváltása révén – igen magas), hanem a teljes folyamat „átkeretezését”, a tudás elsajátításának sajátos útját, a játékosítást (gamifikációt) is (Fromann, 2014).

1. A minőségi testnevelés jellemzői

Gondolja át!

- *Ön szerint miből fakadnak az iskolába lépő gyermekek közti különbségek?*
- *Ismeri-e a gyermekeket körülvevő család, barátok és pedagógiai környezet mozgáshoz kapcsolódó hagyományait és szokásait?*

- *Melyek azok a mozgástechnikák, játékelemek, segítő technikák, amelyek támogatják a gyerekeket az önálló, önellenőrző tanulásban?*

Csányi és Révész (2015) szerint a minőségi testnevelés megvalósításához szükséges irányelv az, hogy a testnevelésórákon a motoros tevékenységek mentén hangsúlyosan jelenjen meg a kognitív és az affektív fejlesztés is.

A minőségi testnevelés megvalósításának két alappillére: választ adni a „hogyan tanítsunk?” kérdésre (alapelvek), és megválaszolni a „mit tanítsunk” kérdést (normák, tartalmi keretek). A minőségi testnevelés említésekor arra gondolunk, hogy a tantárgy megváltozott, összetettebbé vált. A testnevelés és sport sajátosan összetett műveltségterület, amely magában foglalja az egészségmegőrzés és az egészség-helyreállítás eszközeinek mozgásos formáit, és a mozgásokhoz kapcsolódó elméleti ismereteket. Az iskolai testnevelés és sport aktívabb szerepvállalásra nevel. Mindezek következtében az iskolai testnevelés és sport nevelési hatásai jelentősen meghaladják a tananyag elsajátításának a szintjét (Csányi és Révész, 2015). A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, sőt a rekreáció és a rehabilitáció területén is.

Amint ezt végig gondoljuk, arra a következtetésre jutunk, hogy a pedagógus az egyénre koncentrál a fejlesztési feladatok végrehajtásakor, tehát a műveltségterületi célok, feladatok és az ezekhez rendelt tartalmak szükségképpen a differenciálás elvét követik.

Ennek értelmében megvalósul:

- a tanuló önmagához mért folyamatkövető értékelése (az erőfeszítés pozitív megerősítése)
- a fokozatosság elve
- elakadás esetén visszalépés
- mindenki számára biztosítani a gyakorláshoz szükséges időt
- különböző tömegű, méretű eszközök alkalmazása
- választható feladat és nehézségi fok alkalmazása, választható feladat-végrehajtási mód
- feladatkártyák alkalmazása
- segítségadás (tanár vagy társ által), társmegfigyelés, társtanítás

- kooperáció
- kontrollált versenyhelyzetek alkalmazása
- a „kiesős” játékok kerülése
- szabályalkotás a gyerekek bevonásával.

A felsoroltakból kitűnik, hogy a minőségi testnevelés a pozitív oktatási környezet megteremtésére törekszik. Ez nincs ellentmondásban azzal, hogy a problémákat kritikusan elemzi és konstruktív megoldásokat talál.

2. Az óvoda–iskola átmenet jellemzőinek figyelembe vétele a jó gyakorlat kiválasztásakor

A 6–10 éves gyerekek számára idegen a gyermeki műveltség tartalmainak részekre bontása. Szemléletükben a fejlődés és a fejlesztés élményegészekben zajlik, melyek jellemzői közé tartozik az öröm. A szabad játék és a mesehallgatás azért alapvető a fejlődés szempontjából, mert érzelmileg átfűtött képsorok megalkotásával és összefűzésével jár. Az iskolába lépve a játékok, a mesék, a történetek továbbra is fontosak maradnak, de a gyermek már tantárgyakkal találkozik, és a spontán tanulás mellett megjelenik a szándékos tanulás is.

Szerencsés az a kisgyerek, akinek az életében az óvodáskor után a játék és a mese a művészeti nevelésben is folytatódik. Az iskoláztatás első éveiben nyomasztóak lehetnek a kisgyermek számára az előbb szóban, később írásban megoldandó, ún. fejlesztő feladatok. Optimális az az iskolai gyakorlat, amelyben a gyermekek sokat mozoghatnak, énekelhetnek, táncolhatnak, rajzolhatnak, játszhatnak és beszélgethetnek, s mindennap hallgathatnak emlékezetből mondott vagy könyvből felolvasott mesét. Gyakori, hogy a pedagógusok egyengetik a tanulóvá vált hatévesek beszédének hangzását és nyelvi helyességét, ezzel pedig beszédbátorságában elbizonytalanítják őt ahelyett, hogy a gondolataira figyelnének. A hely- és helyzetváltoztató természetes mozgások olyan ismerős és kompetens környezetet, feladategyüttest jelenthetnek a gyermek számára, amelyben az érzelmi, hangulati élmények viszik a vezető szerepet, és húzzák maguk után az értelmi képességek fejlődését is. Az iskolába lépő gyermeknek kevés szabályt kell betartania testnevelésórákon, és azok is olyanok, amelyeket meg tud jegyezni, és amelyek mindig érvényesek. Egyértelmű, jól körülhatárolt vilá-

gában így szabadnak érezheti magát, ugyanakkor biztonságérzethez juthat, bizalmat és védelmet kaphat.

A fejlődés folyamatosan, ám rejtetten zajlik. A látványos minőségi változások hosszú átmeneti időszakok után jönnek létre, igen nagy egyéni eltérésekkel. Az emberi szellem kibontakozásának és megerősödésének tempója nem mérhető. Bizonyos teljesítmények meglétét vagy hiányát megállapíthatjuk, de a fejlődést folyamatosan követő méréseket nem ismerünk. A testnevelés szempontjából is fontos tudnia a pedagógusnak, hogy 5 és 7 éves kor között a végtagok megnyúlnak: arányuk a testhez képest megváltozik, kifejezett formája lesz például a csuklónak, a térdnek, erőteljesen megjelenik a lábboltozat. Ez azt is jelenti, hogy a végtagok erősebbekké, terhelhetőkké válnak. Ezt az új lehetőséget a nevelőnek ki kell használnia. A gyermekek ilyenkor nemcsak a finommozgásos ügyességet igénylő játékokban fejlődnek, hanem kifejezetten munka jellegű tevékenységet is szeretnének végezni. A beszédben a négy-öt évesek meggondolatlan, a „nyelv élvezetéből fakadó fecsegését” felváltja a meggondolt, nyelvtanilag is strukturált beszéd. A játékban is a céltudatosság, a tervezés, a kitalálás jelenik meg új elemként, a tanultakat, tapasztaltakat új helyzetekben használja fel a gyerek. A játékban új fejlődési fokozat az igazi együtt játszás, a szabályok közös alkotása, ez egyben a barátságok létrejöttének is az alapja (S. Pintye Mária, 2006). Ezeket használja ki a pedagógus, amikor a gamifikációra épít a tanításban, fejlesztésben.

3. A gamifikáció mint a minőségi testnevelés megvalósításának jó gyakorlata

A gamifikáció a játékoknak és a játékelemeknek az élet más területein történő alkalmazását jelenti annak érdekében, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye (Fromann és Damsa, 2016). Az alábbiakban azt mutatjuk be, miért fontos, és hogyan alkalmazható a játék a testnevelés során az óvodából iskolába lépés időszakában és kisiskolás korban.

A testnevelés a testkultúra közvetítésével járul hozzá a művelt ember formálásához. A mozgásformák kipróbálásával, azok sokoldalú gyakorlásával, valamint mozgásos játékokkal szerez a kisgyermek olyan tapasztalatokat, amelyek megalapozzák mozgásbiztonságát, és lehetőséget teremtenek a mozgásműveltség további építésére.

Az óvodai testnevelésben elsősorban a testi és szellemi fejlődés elősegítése miatt tartjuk nélkülözhetetlen eszköznek a játékot. Ennek során alakul és fejlődik a gyerme-

kek figyelme, gondolkodása, képzelete, emlékezőképessége, akaratereje, tudatosodhat önmagukhoz és társaikhoz való viszonyuk. A játékos feladatokat, illetve a mozgások jelentős részét az óvodáskorú gyermekek gyakorlatilag játéknak tekintik.

→ Ha szívesen olvasna még a játékokról és az iskolába lépő gyermek pszichés jellemzőiről, kötetünk 1. fejezetét ajánlom figyelmébe (Böddi Zsófia: Az iskolába lépő gyermek. Javaslatok az óvoda–iskola átmenet támogatásához).

Mivel mozgásos játékokról beszélünk, a fizikai ingerek a játék során – mintegy észrevétlenül – járulnak hozzá a testi fejlődéshez. Az óvodai nevelésben, illetve a kisiskolások testnevelésében elsősorban a szerep- vagy utánzójátékokat, valamint az egyszerűbb feladat- és szabályjátékokat célszerű alkalmazni.

Az alapvető mozgáskészségek fejlődésének időszaka 1–7 éves kor közé esik, az óvoda–iskola átmenet pedig ennek az időszaknak a végére, 6–7 éves korra. Tehát az elsős gyermekek esetében még az alapvető mozgáskészségek fejlődését segítjük elő. Aki ezen a téren nem szerzi meg a kellő mozgástapasztalatot, az jelentős hátrányba is kerülhet a társaival szemben (Boronyai és mtsai, 2015).

Az iskolai testnevelés, túl azon, hogy biztosítja a megfelelő mozgástapasztalatot, azt is célul tűzi ki, hogy megszerettesse magát a testneveléssel, hiszen ez egyszerre egyéni és társadalmi érdek is. Aki megszereti a testnevelést, nagy valószínűséggel beépíti az életvitelébe az örömforrásként funkcionáló testedzést, fizikai aktivitást.

A játékos mozgások természetesen vonzzák a kisiskolásokat. A játékok konkrét formái az életkornak megfelelően változnak, a szabályok bővülésével a versengés és a teljesítmény irányába mozdulnak el. A játék, az eddig ismertetett sajátosságokon túl, még számos más funkciót is betölthet: segít többek között az önismeretben, az erények, hibák, hiányosságok felismerésében. A játék révén nőhet a gyerekek önbecsülése, és megtanulják reálisan megítélni önmaguk és mások teljesítményét.

Napjainkban korlátozottá vált annak a lehetősége, hogy a gyermekek természetes mozgásigényüket kielégítsék, ezáltal mozgásfejlődésük optimális ütemben alakuljon. Ennek okai között említhetjük a társadalmi változások hatásait, a különféle digitális eszközök megjelenését.

A mozgásfejlesztés újszerű megközelítése alapján nem a sportági mozgásformák elérését célszerű a középpontba helyezni, hanem a holisztikus, komplex személyiségfej-

lesztést, amely a mozgásos cselekvésen keresztül kognitív és affektív fejlesztést is szolgál. Ennek a szemléletnek a gyakorlatban való érvényesülését támogatja a gamifikáció.

Fromann (2014) szerint a játékba való bevonódást három lényeges tényező jelenléte alakítja ki:

- *Optimális terhelés.* Erről akkor beszélhetünk, ha a játékos képességei és a tőle elvárt feladat, valamint a játék adta eszköztár és mozgástér egyensúlyban van. Ekkor a játékos a flow-hatást éli át, melynek során nemcsak sikerélményt ér el, hanem a cselekedet örömet is jelent számára.
- *Ideális beszíntezés.* Szükség van egy „nagy cél”-ra, melyet a játékos mindvégig szem előtt tart. A játékos a játék során folyamatosan részese egy „nagy történet”-nek, mely értelmet ad minden cselekedetének. Fontosak továbbá a kisebb célok is, amelyek a végső cél elérését teszik lehetővé.
- *Ideális jutalomrendszer.* Fontos, hogy a játékos minden kis cél elérésekor jutalmat kapjon, és ezáltal folyamatos pozitív visszacsatolásban részesüljön. A jutalomnak mindig arányosnak kell lennie az elért céllal, ez kell ahhoz, hogy a gyerek ne érezzen aszimmetriát. Ezáltal az igazságérzete sem sérül. (Fromann, 2014).

4. Gyakorlatok a természetes mozgásformák alkalmazására, alakítására

4.1. Akadálypályákon való mozgás meséhez kapcsolva

A jó gyakorlat, amelyet ebben az alfejezetben ismertetünk, az akadálypályákhoz igazított hely- és helyzetváltoztató természetes mozgás. Az órák során az értékelést meghatározó rész-visszajelzések megszerzésének módja tartalmaz játékosított elemeket. A bemutatható tornaelemek pontértéket kaptak (1–3 pontot ért egy elem, nehézségtől függően), és az egyes szintek eléréséhez szükséges pontszámokat is meghatározták. Az osztályzatokat szinteknek feleltetjük meg, amelyek elérési útját, az ahhoz vezető stratégiákat a tanulók önállóan alakítják ki. Maguk hoznak döntést például arról, hogy hány 1, 2 és 3 pontos elem gyakorlására fordítanak időt a sikeres bemutatás, teljesítés érdekében. Kíváncos a tananyag minden elemét a rendszerbe vonni, továbbá több gamifikációs összetevőt is alkalmazni, úgymint a jutalmak rendszerét, a különleges feladatok lehetőségét, illetve a szintek nagyobb hangsúlyú megjelenítését. Ennek részletesebb bemutatása történik meg ebben az alfejezetben.

A testnevelésórák kedvelt gyakorlatsorozata az akadálypályákon történő futás. A pálya kialakításakor a következőkre kell odafigyelni:

- A rendelkezésre álló szereket sokoldalúan használjuk ki a fejlesztés érdekében.
- Nagyobb létszám esetén több helyről is indítható legyen a gyakorlás.
- Mindenki ugyanabban a sorrendben végezze a gyakorlatokat.
- Ismert, a csoport előzetes tudásának megfelelő feladatokat tervezzen a pedagógus.
- Vonjuk be a tervezésbe a tanulócsoporthoz is.
- A gyakorlatokat minden szeren mutassa be vagy mutattassa be a pedagógus.
- A kialakított pályán változzanak az igénybe vett izomcsoportok.
- Határozzuk meg a követési távolságot.
- Az ismétlések számát szerenként tervezzék meg a tanulók.

Tartalom: természetes mozgások

Létszám: max. 24 fő

Eszközök az alappályához: 24 db bója, 12 db polifoam, 6 db pad, 24 db felfújható egyensúlyozó párna (diner)

A gyakorlat leírása: a gyerekeknek egy akadálypályát kell berendezniük a számmal jelzett kiindulóponttól a nyilakkal meghatározott útvonalon (1. sűrű, sötét erdő; 2. ritkás erdő; 3. mocsár; 4. hegytető; 5. vízpart; 6. tisztás). A berendezés és a „Rajta!” vezényszó elhangzása után a tanulóknak teljesíteniük kell a kialakított pályát. 6 kiindulópontot határozunk meg (a rajzon kék négyzetben fehér számokkal). Minden csoportnak megvan a maga útvonala, amelyet 3 perc alatt kell teljesíteniük. Differenciálásra ad lehetőséget, ha feladatkártyákra rajzolunk minden csoportnak egy útvonalat, de választhatnak, hogy a rendelkezésre álló 2 percben újat találnak ki, vagy megépítik azt, amit javasoltunk. Az egyszer berendezett útvonal az egész végrehajtás alatt (3 x 4 perc, lásd lent) nem változik. A bójákat (zöld háromszögek) csak szlalomban lehet kerülni, a dinerekre rá kell állni (narancssárga pontok). A polifoamokat (kék kisebb téglatest) tetszőlegesen helyezhetik el a csoportok, pókjárásban kell átmenni rajtuk. A tornapadon (bordó téglatest) hason kell húzniuk magukat.

A kerettörténet: *A nyúl meg a sün című népmese (részlet)*²²

Ezt a mesét még a nagyapámtól hallottam. Az pedig, amiről szól, így történt hajdanában: Őszre járt az idő. Vasárnap reggel volt, virágzott a pohánka, a nap fenn ragyogott a tiszta égen, a tarlón fürgén surrant tova a langyos szellő, a magasban énekeltek a pacsirták, a méhek vígan döngicséltek a virágok körül, az emberek a templomba ballagtak; boldog volt minden teremtetett lélek, elégedett volt a sündisznó is. Kint állt a kapujában, karját összefonta, kikukkantott a reggeli fuvalomba, és egy nótácskát brummogott maga elé. Dünnyögte, zümmögte jól is, rosszul is, hol hegyesen, hol meg reszelősen, egyszóval olyasformán, ahogyan egy ilyen szép őszi vasárnap reggelen egy sündisznó nótázgat. Hát ahogy félhangon dudorászik, egyszerre csak gondol egyet, s úgy megőrül neki, hogy rá is fütytyent. Mit támogassa ő itt tétlenül a kapufélfát, amíg odabent az asszony a családot mosdatja meg öltözteti? Inkább jár egyet a ház körül, megnézi, hogy áll a répa. Mert a lakása körül bőven termett a répa, és tudni való, hogy a sündisznó igen kedveli ezt az ételt; így hát nem csoda, hogy a mi barátunk is erősen a szívéen viselte a termés sorsát. Úgy is tett, ahogy elgondolta: becsukta szépen a kiskaput, és nekivágott a mezőnek. Nem jutott messzire, csak a mező szélén a kökénybokorig, s ott éppen le akart térni a répatábla felé, amikor szembetalálkozott a nyúllal. Az is hasonló járatban volt: a káposztaföldjét akarta megsejmelni. Mikor a sün észrevette a nyulat, szerencsés jó reggelt kívánt neki. Hanem a nyúl a maga módján szerfölött előkelő úr volt, amellettdölyfös is, kényes is; eszébe sem jutott, hogy fogadja a sün köszönését, hanem csak úgy foghegyről, kevély gúnnnyal odavetette neki: – Hát te mit lótsz-futsz már ilyen korán reggel a réten? – Sétálok – felelte tisztességgel a sün. – Sétálsz? – kacagott a nyúl. – Ha nem csalódom, jobbra is használhatnád a lábadat, mint sétafikálásra! Ez a pökhendiség mérhetetlenül bosszantotta a sünt. Mindent békésen el tudott viselni, csak azt az egyet nem, ha a lábát emlegették. Hát nem épp elég baj neki, hogy görbe lábúnak született, még csúfolják is érte! – Te talán azt hiszed, hogy többre mégy a lábaddal, mint én? – vágott vissza kelletlenül. – Azt hát! – felelte hetykén a nyúl. – Tudod, mit? Tegyük próbát! – ajánlotta a sün. – Fogadjunk, hogy elhagylak, ha versenyt futunk! – Tiszta nevetség! Ezzel a karikalábbaddal? – kevélykedett a nyúl. – De ha olyan nagy kedved van rá, nem bánom, legyen meg. Mi a tét? – Egy arany meg egy üveg pálinka – mondta a sün gazda. A nyúl fölényesen kidüllesztette a mellét, még a bajusza is remegett a

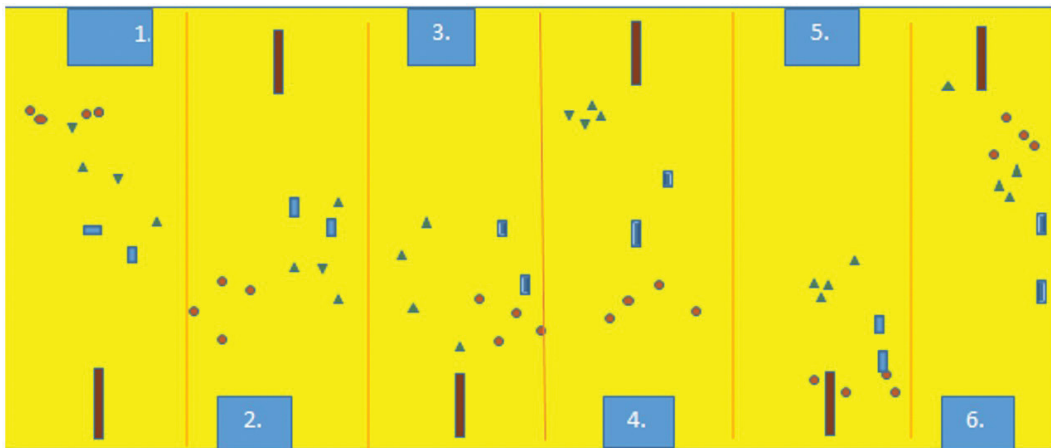
²² *A nyúl meg a sün című népmese (részlet).* Letöltés: <https://www.nepmese.hu/mesetar/nepmesek/mesek/a-nyul-meg-a-suen> (2019. 03. 10)

nagy önteltségtől, mikor kezet nyújtott a sünnnek: – Itt a kezem, nem disznóláb! Állom a fogadást. Rajta, kezdjük! – No, annyira azért nem sürgős – felelte a sün. – Én még ma nem ettem egy falatot sem, éhes vagyok, előbb hazamegyek, és jól megreggelizem. Ki hallott olyat, korgó gyomorral versenyt futni? Hanem ha neked is úgy tetszik, fél óra múlva itt találkozunk.

Mi történhetett? (A gyerekek jóslatainak meghallgatása). Aki ismeri a mesét, az is teljesítse a próbákat, aki nem ismeri, találjon ki hozzá kalandokat!

Van, aki a sűrű, sötét erdőben, ki van, aki a ritkás erdőben, míg mások a mocsárban laknak. De olyan is akad, aki a hegytetőről, a vízpartról vagy a tisztásról indul. (Itt el kell mondani a neveket: a különböző kiindulópontokhoz rendelt csoportok tagjait). A gyerekek teljesítsék az első próbákat!

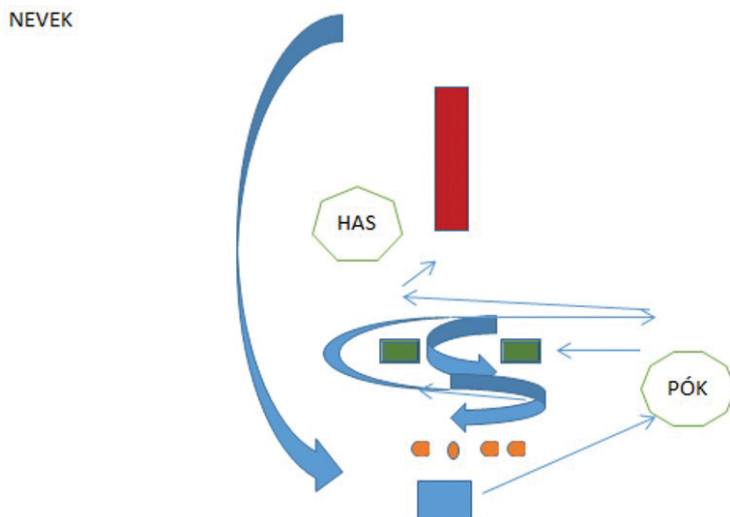
A terem egy lehetséges berendezése:



1. ábra. A testnevelés szaktanterem berendezése. Terek és szerek.²³

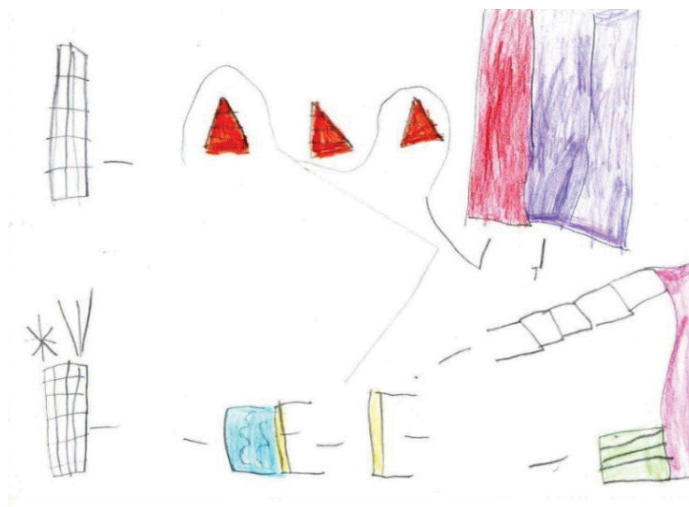
²³ Forrás: saját rajz.

Előre kiadott feladatkártya (példa) az akadálypálya rajzos tervezésével:



2. ábra. A tanórai feladatkártya a fenti akadálypálya egy játékrészén való tevékenykedtetéshez.²⁴

A tanulók 6 testnevelésórán folytathatják a kalandjaikat, mindig bővítve az akadálypályát és a mesét.



3. ábra. Egy 6 éves kislány rajzos terve: „Elindulsz, mindenki egymás után, a nyuszi, a ló és a többi állat, és átfutsz a fák között, átmászol a puha földön, dombon. És felmászol egy magas fára, lecsúszol az oldalába.

Puha földre érkezel, átugrod a csapdákat és odaérsz a medvéhez, dörömbölsz.”²⁵

²⁴ Forrás: saját rajz.

²⁵ Forrás: saját gyűjtés.

Egy példa a rajz és a mese továbbszövésének a kivitelezésére: bóják, szivacsok egymáson (téglaként elcsúsztatva), KTK-elem vagy pad a bordásfalra szerelve, szivacsra, polifoamra érkezés. Majd futás gátak fölött, végül rá kell csapni egy zsámoly tetejére. A szivacsokon négykézláb kell átkelni.

Egy másik példa a tanulók tervezésére:



4. ábra. Egy 8 éves, első osztályos fiú rajzos terve: nem mondott hozzá történetet, a csoport fűzte tovább a mesét.²⁶

A csoport által kitalált történet a rajzhoz: a mocsárnál gyülekeznek az állatok, akik versenyt futnak. Itt csak úgy lehet átjutni, hogy magasan ugrándoznak egy-egy szilárd földdarabkán. Ez egészen a falig megy, ott pedig át kell bújni egy csapda alatt, onnan a tisztásra érnek az állatok, ahol csak futnak, míg egy másik mocsárhoz nem érnek. Vagy az erdőbe. Ehhez összeépíthető gátak szükségesek, valamint egy összecsuksukható alagút.



5. ábra. Összecsuksukható alagút.²⁷

²⁶ Forrás: saját gyűjtés.

²⁷ Forrás: <https://www.gyereksportszer.hu/Maszo-alagut-IPLAY-887018>. Letöltve: 2019. június 11-én.

A mindennapos testnevelés lehetővé teszi, hogy a folyosón, tanteremben, aulában berendezett – egyszerűbb – pályák és a szaktantermi nagyobb pályák egyaránt berendezhetők legyenek. A tanulók az előző tanóra előtt átadják és elmagyarázzák ötleteiket a pedagógusnak, aki beépíti a keretmesébe. Egyszerre több ötlet is megvalósítható. A tanulók választhatnak, hogy a kirakott akadálypálya egy részletét vagy az egészét járják-e be a rendelkezésre álló 3 x 4 percben. A 3 perces aktív intervallumok között a mozgások megbeszélése, az ön- és társértékelés folyik. A pedagógus felírja a pontra váltott teljesítéseket. Az eszközök előkészítése és elrakása, valamint az előkészítő és/vagy óra végi játékok a 45 perces tanóra fennmaradó részébe tervezendők.

Kritikus momentumok: érdemes megadni az induló útvonalat a csapatoknak, hogy a tanulók a pályán ne ütközzenek, ne várakozzanak. Mivel 6 különböző irányból indulhatnak a gyerekek, érdemes megadni, hogy egy 3 perces részben minimum hány akadályon kell átküzdeniük magukat. Más-más állat bőrébe bújva is végrehajtható a pálya, de úgy is, hogy a nyuszika minden akadálynál találkozik egy másik állattal, akinek a mozgását utánozni fogja (rák, pók, sánta róka, foka, medve stb.). Ebben az esetben feladatkártyákkal segítsük a tanulókat, hogy melyik akadálynál milyen módon teljesítsék azt. A feladatok értékelésénél az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

- a minimális feladatszám teljesítése esetén 3 pont jár
- a minimum végrehajtás fölötti teljesítés + 1 pont
- rajzos terv készítése: 3 pont
- a rajzhoz fűzött magyarázat (miből lehet felépíteni az akadályt): + 1 pont
- a mesébe, történetbe való beillesztés: + 1 pont
- a javított, önkorrekcióval végrehajtott megoldás + 1 pontot ér
- a végrehajtás során a tanuló kívárta-e a sorát: + 1 pontot ér, ha igen
- segítette-e a társát a mozgásforma végrehajtásában: + 2 pont
- fegyelmezett végrehajtás: + 1 pont

Alkalmanként:

„A” szint: 10 pont vagy annál magasabb pontszám

„B” szint: 7 – 9 pont

„C” szint: 6 pont vagy az alatti teljesítés

A pontrendszerek egyik nagy előnye az, hogy elsősorban a fejlődésre, illetve a felhalmozásra, gyűjtögetésre fókuszálnak. Ameddig a hagyományos, jegy alapú értékelés átlago-

kat számít (az év során összegyűjtött eredményekből), addig a pontok a fentiek miatt lehetőséget adnak a gyarapodás és a haladás érzetének átélésére, valamint e gyarapodás és haladás vizualizációjára.

4.2. Akadálypályákon való mozgás a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület tartalmának felhasználásával

Ebben a példában az akadálypályához kapcsolható feladatok másik variációját ismertetjük. Az órák célja változatlanul az, hogy a gyerekek képesek legyenek a hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformák kivitelezésére a fenti akadálypályán. (Az alábbi jó gyakorlatban a rajzos tervek vagy a történet/mesekockák helyett használhatunk feladatkartyákat is.)

Tartalom²⁸: futás az ütközések elkerülésével különböző irányokban és sebességgel; megindulásokkal és megállásokkal; meghatározott, majd önállóan alkotott mozgásútvonalakon. Utánzó mozgások. Ugrások és szökdelések, talajra érkezések. Helyváltoztató mozgások egyszerűbb akadálypályán. *Magyar nyelv és irodalom*²⁹: Az aktív szókincs bővítése, pontosítása szövegkörnyezetben történő értelmezéssel és képek, képzetek, képi kompozíciók fogalmi megfeleltetésével. Mondatok összekapcsolása. Összefüggő mondatok alkotása képek, képsorok alapján, adott vagy választott témáról.

A tartalom megvalósításával elérhető cél:

- magas kognitív kihívás támasztása, valamint közepes, alacsony-közepes motoros terhelés
- A tanulók tudnak gyorsan, illetve kitartóan futni, igyekeznek iramukat a távhoz és a futás közbeni akadályokhoz igazítani. Alkalmazzák az ugrástechnikákat. Képesek egyszerű hely- és helyzetváltoztatásokra támaszban és függésben.

A gyakorlat leírása: Ezúttal 3 pályán haladnak végig a gyerekek (ez lehetőséget biztosít a differenciálásra is), és mindegyik pálya végén 1 vagy 2 mesekockát találnak. A kockák kis képeinek felhasználásával közösen találnak ki egy mesét, és ez alapján építik meg a pályát a következő órákra.

²⁸ Kerettanterv az általános iskola 1 – 4. évfolyamára. Testnevelés, 1. osztály. Letöltve 2019. június 7-én: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

²⁹ Kerettanterv az általános iskola 1 – 4. évfolyamára. Magyar nyelv és irodalom. 1. osztály. Letöltve 2019. június 7-én: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

Előkészületek:

- Megfelelő számú állomáshely kialakítása. A pedagógus a gyerekek segítségével is berendezheti a termet, de előre is megteheti azt.
- A tartalmat feldolgozó első tanórán a pedagógus minden akadálypálya végén elhelyez 1 vagy 2 db mesekockát.



6. ábra: Mesekockák³⁰

- A pedagógus hívja fel a gyerekek figyelmét arra, hogy kötött vagy szabadon választott sorrendben végezzék el az akadálypályákat (pl. a rajtok számának megfelelő sorban haladjanak, vagy mindig húzhatnak új pályát, de kétszer nem mehetnek ugyanazon az akadálypályán).

A pontozás, illetve a szintek megállapítása hasonló az eredeti elképzelésekhez. Ismét 6 tanítási óra áll rendelkezésre a pályák - tanulók általi - alakítására és a mesék továbbszövése.

4.3. Jó gyakorlat a *Matematika* műveltségterület tartalmának felhasználásával

A következőkben azt mutatjuk meg, hogyan használhatjuk a testnevelés fejlesztési feladatainak eléréséhez – esetünkben – a matematikai kompetenciákat. A gyakorlatokat a gamifikáció alkalmazásával is összekapcsoltuk. A példában az első osztályos testnevelésóra célja az, hogy az óra végére a gyerekek képesek legyenek különböző méretű lab-

³⁰ A kocka illusztráció. Letöltve 2019. június 7-én: https://www.google.com/search?q=sztorikocka&source=lnms&tb-m=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjHlpaGkdFiAhWKqIsKHbvxAKQ_AUIECgB&biw=1360&bih=657

dákkal/eszközökkel az általuk választott távolságból vízszintes és függőleges célfelületre célba dobni kétkézes alsó dobással.

Tartalom³¹: labdaügyesség-fejlesztés. Célba dobás kétkézes alsó dobással. *Matematika*³²: számfogalom kialakítása a 20-as számkörben. A valóság és a matematika elemi kapcsolatainak felismerése. Számok összeg- és különbségalakja. Összeadás, kivonás értelmezése. Összeadandók, tagok, összeg. Kisebbitendő, kivonandó, különbség. Az összeadás és a kivonás kapcsolata.

A tartalom megvalósításával elérhető cél:

- magas kognitív kihívás támasztása, valamint közepes, alacsony-közepes motoros terhelés
- a kétkézes alsó dobást gyakorlása külső fókusz mentén történő végrehajtással.

Előkészületek:

- A pedagógus feladatkártyát/menetlevelet készít a tanulóknak (akár többféle feladatlap is készülhet).
- Megfelelő számú állomáshely kialakítása, az állomáshelyeken megfelelő mennyiségű ceruza kikészítése. A pedagógus akár a gyerekek segítségével is berendezheti a termet, de előre is megteheti azt.
- A szükséges sorszámok kinyomtatása.
- A pedagógus hívja fel a gyerekek figyelmét arra, hogy kötött vagy szabadon választott sorrendben végezzék el a feladatot (pl. minden számolás után dobás, vagy fordítva, a dobások előtt minden feladatot meg kell oldani).

³¹ Kerettanterv az általános iskola 1 – 4. évfolyamára. Testnevelés, 1. osztály. Letöltve 2019. június7-én: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

³² Kerettanterv az általános iskola 1 – 4. évfolyamára. Matematika, 1. osztály. Letöltve 2019. június7-én: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

NÉV:

1. Végezd el az alábbi összeadásokat a falon elhelyezett számok eltalálásával! Ha eltaláltad, akkor írd be a megoldást!

$$8 + 9 = \dots \quad 7 + 7 = \dots \quad 6 + 5 = \dots \quad 5 + 8 = \dots$$

$$8 + \dots = 17 \quad 7 + \dots = 14 \quad 6 + \dots = 11 \quad 5 + \dots = 13$$

2. Végezd el az alábbi kivonásokat a talajon elhelyezett karikákba írt számok eltalálásával! Ha eltaláltad, akkor írd be a megoldást!

$$16 - 8 = \dots \quad 18 - 9 = \dots \quad 15 - 6 = \dots \quad 13 - 5 = \dots$$

$$16 - \dots = 8 \quad 19 - \dots = 9 \quad 15 - \dots = 9 \quad 13 - \dots = 8$$

3. Van 12 alma az asztalon. Hány alma marad, ha vacsorára 5-t megeszik a család és 2-t elcsomagol édesanya tízóraira. Számold ki, majd dobj annyi babzsákot a felfordított számolyba, amennyi marad!



7. ábra: Szántó Szilárd testnevelő által használt feladatkaartya³³

A feladat értékelésénél az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

- a menetlevél javítása után a helyes megoldásokat 3 ponttal jutalmazzuk
- a kétkezes alsó dobás pontos végrehajtására való törekvés: 2 pont
- a javított, önkorrekciónal végrehajtott megoldás + 1 pontot ér
- a végrehajtás során a tanuló kívárta-e a sorát: + 1 pontot ér, ha igen
- segítette-e a társát a mozgásforma végrehajtásában, ha ez szerepelt a menetlevelén/feladatkaartáján: + 1 pont
- segítette-e a társát a mozgásforma végrehajtásában, ha ez nem szerepelt a menetlevelén/feladatkaartáján: + 2 pont
- fegyelmezett végrehajtás: + 1 pont

Az órát az összegyűjtött pontok megvitatása, az egyéni célok megfogalmaztatása zárja. A menetlevelek eredményeit a pedagógus feljegyzi. Más dobásformák alkalmazásánál, rendszerezésénél újból és újból alkalmazható, eltérő matematikai tartalommal megtöltve.

„A” szint: 8 pont vagy annál magasabb pontszám

„B” szint: 6-7 pont

„C” szint: 5 pont vagy az alatti teljesítés

³³ ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola.

5. A gamifikációs jó gyakorlat adaptálási lehetőségei

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által javasolt kerettanterv összesen 75 órát ad első és második évfolyamon a hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformákra. Ez azt jelenti, hogy az első évfolyamon is teljesíthető a teljes 75 óra, noha nem célszerű. Mindenesetre bármilyen elosztás elképzelhető a két évfolyam között. Mint említettük, nem szükséges teljes 45 percen keresztül a hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformákat alkalmazni, tehát számolhatják a 2 tanórában megjelenő tevékenységsort 1 órának is, amit a 75 teljes 45 percből levonunk. Ha kiszámoljuk, a mindennapos testnevelés a két évfolyamra összesen 15 hétnyi teljes óraszámot biztosít erre a tevékenységformára (lásd a mellékletben).

Óvodás- és kisiskoláskorban fokozottan ügyelni kell a koncentráció és a szituációs érdeklődés fenntartására, mivel ebben a korban ez sokkal kisebb terjedelmű, mint a magasabb évfolyamok – felső tagozat és középiskola – diákjainál. Az akadálypályán való tájékozódási játék során a gyermekeknek „problémákat” kell megoldaniuk, és eközben a szemléletes-képszerű gondolkodás kerül előtérbe.

Az adaptáció során a következő kérdésekre kell válaszolnia a pedagógusnak:

Gondolja át!

- *Miért gamifikál?*
- *Milyen előnyöket érhet el?*
- *A tanulók ösztönzésén és viselkedésük megváltozásán túl esetleg más célokat is elérhet-e?*

A tervezést tehát a célra vonatkozó kérdésekkel kell indítani. A célok kijelölésén túl a játékosított rendszer végcélját is határozza meg a pedagógus.

- *Mit vár el a tanulótól?*
- *Hogyan változtassa meg a viselkedését a tanuló?*
- *Hogyan méri ezt a pedagógus?*

Itt a tervezett viselkedést kell megjelölni.

- *Kik vesznek részt a játékosított tevékenységben?*
- *Milyen típusú játékelemek és egyéb struktúrák a leghatékonyabbak az adott osztályban?*
- *Milyen típusú játékelemek a leghatékonyabbak az egyes gyermekek esetében?*

Tehát a **tanulók diagnosztikus értékelése, a megfigyelések rögzítése** is meg kell, hogy történjen.

- *Részletesen meg kell vizsgálnunk, hogyan fogjuk motiválni a tanulót.*
- *Milyen visszajelzéseket fog adni a rendszer, hogy további tevékenységre sarkalja a tanulókat?*
- *Meg tudja-e határozni a pedagógus, hogy miképpen motiválja a tanulót maga a gamifikáció mint rendszer?*
- *Gondolja át a pedagógus, hogy akkor is szórakoztató maradna-e a játék, vagy annak egyes elemei, ha kivenné a jutalmazást?*

Az adaptációs folyamat nagy részében a **tevékenységi folyamatok kidolgozása és megvalósításának értékelése** folyik.

Tehát a folyamatokat úgy kell kidolgoznia a pedagógusnak, hogy meg tudja határozni, mi és hogyan fogja motiválni a tanulókat a testnevelésórán, a természetes mozgásformákra épülő feladatok végrehajtásában (Zichermann és Linder, 2013).

A tanulás gamifikációja két megközelítéssel valósulhat meg: strukturális gamifikációval vagy tartalmi gamifikációval (Kapp és mtsi, 2014, idézi Fromann és Damsa, 2016)). Ezek közül talán az utóbbi jellemző a testnevelésórához köthető gamifikációs gyakorlatra. Tulajdonképpen a testnevelési tartalom változtatása nélkül motiváljuk a tanulókat mozgásformák alkalmazására, korrekciójára.

Az adaptációs folyamatban kiemeljük, hogy a pedagógus törekedjen arra, hogy feladatorientált motivációs klímát alakítson ki. Ebben leginkább a széles körben elterjedt **TARGET-modell** lehet a segítségére:

T (task) - feladat, célok, differenciálás, variációk

A (authority) - önállóság, választás és döntés lehetősége

R (recognition) - elismerés, jutalom (cél) elérhetősége

G (grouping) - csoportok összetétele, tanulásszervezés

E (evaluation) - az értékelés jellemzői

T (time) - idő, oktatás sebessége, tanulási időkeret (Csányi, 2018)

A TARGET-modell megjelenik a játékosítás folyamatában, hiszen a tanulási folyamat megélése, a hatékony és önálló tanulás gyakorlása, a meglévő tudás átalakítása a siker érdekében mind jellemzi a gamifikációs tanórákat, foglalkozásokat, tevékenységeket. Igyekeztünk ezt a kiemelt jó gyakorlatokkal bemutatni.

6. Reflexiók a tanulási folyamatra

- Fogalmazza meg, milyenek a tapasztalatai az iskolába lépő gyerekek mozgáshoz kötődő kompetenciái terén!
- Saját gyakorlatában milyen módszerek szolgálgák a természetes mozgásformák alakítását az iskola első két évében?
- Hogyan tudná adaptálni a gamifikáció eszközeit a saját gyakorlatához?

Az ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra: A testnevelés szaktanterem berendezése. Terek és szerek (Forrás: saját rajz.)
2. ábra: A tanórai feladatkártya az akadálypálya egy játékrészén való tevékenykedtetéshez (Forrás: saját rajz.)
3. ábra: Egy 6 éves kislány rajzos terve az akadálypályához. (Forrás: saját gyűjtés.)
4. ábra: Egy 8 éves, első osztályos fiú rajzos terve az akadálypályához (Forrás: saját gyűjtés.)
5. ábra: Összecsukható alagút (Forrás: <https://www.gyerekportszer.hu/Maszo-alagut-IPLAY-887018>. Letöltve: 2019. június 11-én.)--
6. ábra: Mesekockák. (Forrás: https://www.google.com/search?q=sztorikocka&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjHlpaGkdFiAhWKqIsKHbvxA-kQ_AUIECgB&biw=1360&bih=657) Letöltve: 2019. június 7-én.
7. ábra: Szántó Szilárd testnevelő feladatkártyája (A szerző engedélyével.)

1. táblázat (ld. a Mellékletben): 51/2012 (XII.21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete: Kerettanterv az általános iskola 1 – 4. évfolyamára: Testnevelés és sport. (Forrás: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) (2019. 04. 12.)

Irodalomjegyzék

- 51/2012 (XII.21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára: Testnevelés és sport. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltve 2019. április 12-én: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
- Aczél Z. (2015). A játékoság mint kulcskompetencia. Letöltve: 2019. március 2-án: http://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia
- *A nyúl meg a sün* (részlet). Letöltve: 2019. március 10-én: <https://www.nepmese.hu/mesetar/nepmesek/mesek/a-nyul-meg-a-suen>
- Boronyai Z. és Csányi T. (2011). HuNPASS avagy serdülőkorú fiatalok mozgásos aktivitásának szokásrendszere a számok tükrében. VIII. Országos Sporttudományi Kongresszus, Győr, V.18–20. Absztraktkötet (*Magyar Sporttudományi Szemle* 12 (46), 26.)
- Boronyai Z., Csányi T., Molnár L., Révész L. és Vass Z. (2015). *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések* (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységének jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle* 60 (3), 115–128.
- Csányi T. (2018). *A testkulturális műveltség szerepe a minőségi testnevelés európai keretrendszerében*. HIPE 2018 Nemzetközi Testnevelési Konferencia az Egészségfejlesztő Testmozgás fejlesztése érdekében. Konferencia-előadás. Letöltve: 2019. március 10-én: <http://www.mdsz.hu/hipe2018/2014/09/02/jennie-jordan/>
- Csányi T. és Révész L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Középpontban a tanulás. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Fejes J. B. (2015). *Célok és motiváció*. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Budapest: Gondolat.
- Fromann R. (2014). Gamification – betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. *Digitális nemzedék konferencia*.(1), 60–70. Letöltve: 2019. március 10-én: http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Okt_inf_DNK_READER.pdf
- Fromann R. és Damsa A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle* 66(3-4), 76–81.

- Huschke-Rhein, R. B. (2003). Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beltz Verlag, Beltz könyvek:15. Weinheim und Basel. Idézi: Boronyai Z., Csányi T., Molnár L., Révész L. és Vass Z. (2015). *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések* (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.
- Kapp, K. M., Blair, L. and Mesh, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Wiley Publisher. Oxford. Idézi: Fromann R. és Damsa A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. Új Pedagógiai Szemle 66(3-4), 76-81.
- Molnár É., D. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai.
- Pintye M., S. : Szövegértés-szövegalkotás. Tanítói kézikönyv. 2006. Kézirat. Letöltve: 2019. június 6-án: https://www.tanitonline.hu/?page=lessonbank_carousel_view&item=22
- Szilágyi I. (2006): Óvodából iskolába. In Szabó Mária (szerk.), *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszáról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Letöltve: 2019. március 10-én: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-ovodabol>
- Torgyik J. (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Budapest: Eötvös József.
- Vass Z. és Kun I. (2010). Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. Új Pedagógiai Szemle 60 (3-4), 140-150.
- Zichermann, G. és Linder, J. (2013). *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*. Miskolc: Z-Press.

Melléklet

Kerettanterv

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Hely- és helyzetváltoztató természetes mozgásformák	Órakeret 75 óra
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A cselekvésbiztonság formálása az alapvető mozgáskészségek tanulásának a folyamatában. Az egyéni, a páros és a csoportos tanuláshoz szükséges személyes és szociális kompetenciák fejlesztése. A mozgástanulás folyamatában a természetes hely- és helyzetváltoztató mozgásminták változatos és stabil végrehajtásának elérése – a helyi feltételek szerint – a Kölyökatlétika mozgásanyagának a beépítésével.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
MOZGÁSMŰVELTSÉG <i>Járások, futások, oldalazások, szökdelések és ugrások:</i> Helyben és haladással az ütközések elkerülésével; különböző irányokban és sebességgel; megindulásokkal és megállásokkal; irány- és sebességváltással; meghatározott, majd önállóan alkotott mozgásútvonalakon; dinamikus kar- és lábmozgásokkal összekötve; akadályok leküzdésével; dalra, énekre, zenére; menekülő, üldöző feladatokkal. Utánzó mozgások. Egyszerű, 2-4 mozgásformából álló helyváltoztató mozgások egyénileg, párban és csoportban végrehajtva. Ugrások és szökdelések, talajra érkezések. Helyváltoztató mozgások egyszerűbb akadálypályán. Járás, futás, oldalazás, szökkenés, szökdelés egy és két lábon, kettőzött szökdelés, galoppszökdelés, mint alapvető természetes mozgáskészségek, valamint kombinációik végrehajtása. <i>Lendítések és körzések:</i> Különböző testrészekkel; testhelyzetekben; irányokba; tempóban; ritmusban végrehajtott mozdulatok gyakorlása. <i>Hajlítások és nyújtások:</i> Testrészek, ízületek differenciált hajlítása és nyújtása; szimmetrikusan, aszimmetrikusan; különböző testrészek hajlítása és nyújtása helyváltoztató és egyéb helyzetváltoztató mozgások közben; hajlítások és nyújtások összekapcsolása helyváltoztatással, illetve eszközhasználatl.		<i>Matematika:</i> térbeli tájékozódás, síkidomok, törtek alapjai. <i>Környezetismeret:</i> tájékozódási alapismeretek. <i>Vizuális kultúra:</i> vizuális kommunikáció.

Fordítások és fordulatok:

Fordítások különböző testrészekkel, ellentétesen („csavardások”); fordítások és fordulatok különböző kiinduló helyzetekből; negyed, fél, háromnegyed és egész fordulatok helyben, ugrással; fordítások és fordulatok párban, tükörképben és azonosan; fordulatok különböző helyváltoztató mozgások közben, különböző eszközökkel és eszközökön.

Tolások és húzások:

Toló és húzó mozdulatok helyben, különböző erő kifejtéssel, testrészekkel és eszközökkel; nagyobb tömegű eszközök húzása és tolása fokozódó erő kifejtéssel, csoportosan. Közös egyensúlyi helyzetek megtalálása párokban toló és húzó mozdulatokkal. Különböző testrészek emelése párokban.

Emelések és hordások:

Társemelések és társhordások 3-4 fős csoportokban, párokban. Különböző eszközök emelése és hordása az ízület- és gerincvédelem alapelveinek megfelelően.

Függés- és lengésgyakorlatok:

Mászókötélen, bordásfalon, alacsonygyűrűn, KTK-n, egyéb játszótéri eszközökön az egyéni kompetenciáknak megfelelően; „vándormászás” függőállásban vagy függésben.

Egyensúlygyakorlatok:

Különböző testrészeken és testhelyzetekben stabil és egyenetlen felületen; talajon, vonalon és különböző eszközökön, szereken fokozatosan nehezedő feltételek mellett (alátámasztás szélességének csökkentése, eszközmagasság, dinamikus kar-, törzs- és lábgyakorlatok bekapcsolása, helyben és haladással, fordulatokkal stb.); szimmetrikus és aszimmetrikus helyzetekben; közös súlypont megtalálásával párokban. Egyensúlyi helyzetek megtalálása lassú hely- és helyzetváltoztató mozgásokból; eszközök egyensúlyban tartása helyben különböző testrészekkel, illetve eszközökkel; egyéb egyensúlygyakorlatok.

Gurulások, átfordulások:

Vízszintes tengely és hossz tengely körül; különböző testrészeken, irányokba és sebességgel; társsal, társakkal; különböző kiinduló helyzetekből, előzetes vagy utólagos mozgással összekapcsolva.

Támaszok:

Karhajlítások és nyújtások támaszhelyzetekben; testsúlymozgatások (testsúlyáthelyezések), támlázás helyben különböző testhelyzetekben. Haladás kéztámaszos helyzetekben (utánzó mozgásokkal is): talajon, különböző irányokba, sebességgel, mozgásútvonalakon, mozgásirányokba; szerekre fel, szerekről le, szereken át; lépegetések kézzel és lábbal különböző támaszhelyzetekben; csúszások, kúszások, mászások, átbújások; talicskagyakorlatok; fel-, le-, átmászások eszközökre.

A természetes hely- és helyzetváltoztató mozgásokat alkalmazó játékok:

Szerepjátékok, szabályjátékok, feladatjátékok, alkotó, kreatív és kooperatív játékok, népi gyermekjátékok megismerése. A közösség összeteljesítményén alapuló versenyjátékok alkalmazása. A saját egyéni teljesítmény túlszárnyalását célzó versenyfeladatok.

ISMERETEK, SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

A térbeli tudatosság (érzékelés): elhelyezkedés a térben; mozgásirány; a mozgás horizontális síkjai; a mozgás végrehajtásának útvonala; a mozgás kiterjedése.

Az energiabefektetés tudatossága: idő, sebesség; erő kifejtés; lefutás fogalmak ismerete.

Kapcsolatok, kapcsolódások: testrészekkel; tárgyakkal és/vagy társsal, társakkal végzett gyakorlatok ismerete.

A tematikus területhez kapcsolódó mozgásos feladatok elnevezései. Az egyes mozgások vezető műveleteinek, tanulási szempontjainak fogalmi ismerete.

1. táblázat. 51/2012 (XII.21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete: Kerettanterv

az általános iskola 1–4. évfolyamára: Testnevelés és sport (Forrás: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet:

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html)

A szerzők bemutatása

Böddi Zsófia

Végzettségeit tekintve pszichológus, pszichológia szakos tanár és biológia szakos tanár. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékén dolgozik. Az alapképzésen kívül szakirányú továbbképzésekben is tanít, képzésvezetőként is dolgozik. Kurzusain törekszik a résztvevők aktivitására és a kooperációra építeni. PhD disszertációját az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában írta. Érdeklődési területei a pszichológiához, elsősorban a fejlődéslélektanhoz, ill. a pedagógusok szakmai fejlődéséhez kapcsolódnak.

Kerekes Valéria

Több mint egy évtizede dolgozik az ELTE oktatójaként. 2005-2015 között a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2015 óta a Tanító- és Óvóképző Kar hallgatói számára oktat főként játékpedagógiát és különböző módszertani tárgyakat. 2016 óta vezeti az ELTE TÓK Játékmentor Szakirányú Továbbképzését. Kutatási témái főként a játék és a mese kapcsolódási pontjainak feltárásán, különböző módszertani innovációk megalkotásán és tesztelésén alapulnak.

Kovács Magdolna Mária

Angol nyelvet tanít az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolájában. A kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztését tartja fontosnak a munkájában. A nyelvhasználat – beleértve a nyelvtanulást is – nem más, mint cselekvés. Ennek érdekében folytatott tanításának egyik jellemzője, hogy az élet különböző területeihez tartozó témákról szóló szövegek produkcióját és recepcióját valósítja meg a tanulócsoportokkal. A nyelvhasználóra összpontosít úgy, hogy a magyar nyelvre építve idegen nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai elemeket ötvöz a gyakorlatában.

Svraka Bernadett

Egyetemi tanársegéd, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék oktatója. Húszéves tanítói és gyógypedagógiai gyakorlattal rendelkezik, oktatói tevékenységét is az óvoda-iskola átment megsegítése, kognitív képességfejlesztés és az integráció, inklúzió témakörében végzi.

A Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatnál a diszkalkulia differenciáldiagnosztikájával és terápiájával foglalkozik. Megfigyeléseivel, kutatótanári tapasztalatával a Dékány Judit vezette Diszkalkulia Munkacsoport gyakorlati és kutatói munkáját segíti. A Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományi Doktori Iskolában folytat kutatásokat a matematikai szorongás prevalenciája és epidemiológiája körében.

Vári Péter

Testnevelő, röplabda szakedző, az ELTE TÓK Testnevelési Tanszékének vezetője. Tagja a 3-12 éves gyermekek mozgásos viselkedését vizsgáló műhelynek, és az érintett korosztály habituális fizikai aktivitási szokásrendszerét és mozgásfejlődését tanulmányozza. Azt kutatja, hogyan változik a 3-12 évesek pszichikus és motoros viselkedése pedagógiai hatások következtében. Emellett módszertani fejlesztő munkát végez a Magyar Diák-sport Szövetség számára.



MINDENKI ISKOLÁJA

