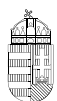


Bauer Zita, Császár Lilla, Géczi-Laskai Judit, Kolláth Erzsébet,  
Kolosai Nedda, Mihalovics Csilla, Rádi Orsolya Márta

# Jó gyakorlatok az egész napos nevelés megvalósításához



Készült az EFOP-3.1.2-16-2016-00001  
A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli  
iskolaelhagyás csökkentése céljából



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

SZÉCHENYI 2020



Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



**Bauer Zita, Császár Lilla, Géczi-Laskai Judit, Kolláth Erzsébet,  
Kolosai Nedda, Mihalovics Csilla, Rádi Orsolya Márta**

# **Jó gyakorlatok az egész napos nevelés megvalósításához**

Szerzők:

Bauer Zita, Császár Lilla, Géczi-Laskai Judit, Kolláth Erzsébet, Kolosai  
Nedda,  
Mihalovics Csilla, Rádi Orsolya Márta

Sorozatszerkesztők:

Szivák Judit és Csányi Kinga

Szerkesztők:

Kolosai Nedda, Lehmann Miklós, Rádi Orsolya Márta

A tanulmányokat lektorálta:

Eszterág Ildikó

ISSN 2676-9174

ISBN 978-963-489-138-3 (print)

ISBN 978-963-489-139-0 (pdf)

Kiadó:

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2019

# Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	9
<b>A kötet struktúrája</b> .....	10
<b>A módszertani útmutató tanulásfelfogása</b> .....	15
Irodalomjegyzék .....	16
<b>Az egész napos nevelés elméleti háttere</b> .....	17
Irodalomjegyzék .....	24
<b>1. Szabad játék az iskolában</b> .....	25
1.1 Szabad játék az iskolai egész napos nevelésben .....	25
1.1.1 Játékbarát iskolákat! .....	29
1.2 A szabad játék pedagógiai haszna, pozitív hatásai .....	29
1.2.1 Miért gondolkodunk a szabad játéktevékenység hasznáról? .....	29
1.2.2 Milyen pedagógiai haszna lehet a szabad játéktevékenységnek? .....	30
1.2.3 Mit „fejleszt” a játék? - Az iskolai szabad játék pozitív hatásai .....	30
1.2.4 A szabad játéktevékenység pozitív hatásai a személyiség alakulására ..	30
1.2.5 A társas alkalmazkodás, a társas viszonyulás tanulása .....	32
1.3 Fontos kérdések a szabad játékról .....	33
1.4 Alapfogalmak .....	35
1.4.1 A nagymozgásos, szabadban és szabadon játszott játék fontossága ...	36
1.5 Módszertani alapelvek és a megvalósítás lépései .....	38
1.5.1 Az iskolai szabad játéktevékenység ideje .....	39
1.5.2 Az iskolai szabad játéktevékenység terei .....	40
1.5.3 Eszközök, játékszerek .....	42
1.5.4 Egy példa jó iskolai gyakorlatra .....	44
1.6 Értékelési szempontok az önreflexióhoz .....	45
Irodalomjegyzék .....	46
Hivatkozott weboldalak .....	49
<b>2. A természetsarokban rejlő lehetőségek a Víz világnapjához kötődő tematikus fókuszú tevékenység-feldolgozáson keresztül</b> .....	51
2.1 A természetsarok, mint módszertani jó gyakorlat kapcsolódása a kötet témáihoz .....	51
2.1.1 Kapcsolódás az egész napos neveléshez .....	51
2.1.2 Kapcsolódás a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez .....	52
2.2 Elméleti alapok .....	53

2.2.1	Mi is az a természetsarok? . . . . .	53
2.2.2	Miért elengedhetetlen a természettudományos nevelés szempontjából a természetsarok az osztályteremben? . . . . .	54
2.2.3	A természetsarokban megvalósítható tematikus fókuszú tevékenységsorozatok . . . . .	56
2.3	A „Víz” tematikus fókuszú tevékenységsorozatának leírása . . . . .	56
2.3.1	A tematikus fókuszú feldolgozás lehetséges tevékenységeinek tantárgyi megjelenései . . . . .	57
2.3.2	Megfigyelések, kísérletek . . . . .	63
2.3.2.1	Vízminták érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése . . . . .	63
2.3.2.2	A víz szerepe a csírázásban . . . . .	63
2.3.2.3	Növények hajtatása . . . . .	64
2.3.2.4	A víz szerepe a növények növekedésében . . . . .	65
2.3.2.5	A növények vízzállításának megfigyelése . . . . .	65
2.3.2.6	A növények párologtatása . . . . .	66
2.3.2.7	A víz körforgása . . . . .	66
2.3.2.8	Víz szűrése . . . . .	67
2.4	Lehetséges értékelési szempontok . . . . .	67
2.5	Összegzés . . . . .	68
	Irodalomjegyzék . . . . .	69
<b>3.</b>	<b>A tudáskínáló szövegek feldolgozása rajzos technikákkal . . . . .</b>	<b>71</b>
3.1	A tudáskínáló szövegek feldolgozása rajzos technikákkal, mint módszertani jó gyakorlat kapcsolódása a kötet témáihoz . . . . .	71
3.1.1	Kapcsolódás az egész napos neveléshez . . . . .	71
3.1.2	Kapcsolódás a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésének megvalósításához . . . . .	72
3.1.3	Kapcsolódás a módszertani útmutató tanulásfelfogásához . . . . .	72
3.2	Fogalommagyarázat . . . . .	73
3.3	Az iskolai jegyzetelés . . . . .	73
3.3.1	A szövegek feldolgozásának útja . . . . .	75
3.3.2	A tudáskínáló szövegek feldolgozásának (taktikai) lépései rajzos technikákkal . . . . .	75
3.4	A tervezés kérdései . . . . .	79
3.5	A tanulási technika eredményes elsajátításának lehetséges értékelési szempontjai . . . . .	81
3.6	Reflexiók a fejezetben kifejtett tanulási technika adaptálásához . . . . .	81
	Irodalomjegyzék . . . . .	81

<b>4. Képességfejlesztés zenei neveléssel</b> .....	83
4.1 Bevezető gondolatok .....	83
4.2 Miért éppen a művészeti nevelés? Miért éppen a zenehallgatás? .....	84
4.3 Gyakorlati példatár .....	86
4.4 Befogadói kompetenciák fejlesztése .....	87
4.4.1 Harsoghat-e a csend? .....	88
4.5 Zenehallgatás – jó gyakorlatok .....	91
4.6 Példatár .....	92
4.6.1 Leopold Mozart: Zenés szánkázás .....	92
4.6.2 Leopold Mozart: Gyermekszimfónia .....	95
4.6.3 Zenei élményszerzés tréfás dalokkal – Út Bartók Béla: Kanásznóta Gyermekeknek című művéig .....	96
4.6.4 Bedrich Smetana: Moldva .....	100
4.6.5 Prokofjev: Péter és a farkas op. 67.....	101
4.7 Összegzés – értékelés.....	104
Irodalomjegyzék.....	105
Zenei hanganyagok .....	107
Játékgyűjtemények.....	108
<b>5. A vizuális/művészeti nevelés transzferhatásai. Jó gyakorlat bemutatása</b> ...	109
5.1 Elméleti háttér és kontextus .....	110
5.1.1 A művészet szerepe a tanulási folyamat erősítésében .....	110
5.2 A jó gyakorlat, „Játékos művészet – művészi játék” az EU 2020 stratégia tükrében .....	111
5.3 Játékos művészet – művészi játék. A jó gyakorlat bemutatása.....	113
5.3.1 Építő- és társasjátékok .....	114
5.3.1.1 „Síkból síkba” .....	115
5.3.1.1.1 Mozdulatutánzó játék, memóriajáték, formabeillesztő játék ..	115
5.3.1.1.2 Találd meg a helyét! Formaillesztő játék és elbújtató puzzle ..	116
5.3.1.1.3 Memóriajáték .....	117
5.3.1.2 „Térből térbe” .....	118
5.3.1.2.1 Térbeli összerakó .....	118
5.3.1.2.2 Építő- és logikai játékok gyufásdobozokból.....	118
5.3.1.2.3 Építő, konstruáló játékok .....	120
5.3.1.3 „Síkból térbe” .....	122
5.3.1.3.1 „Kicsi a rakás...” Térbeli összerakó építőjáték .....	122
5.3.1.3.2 Mesekocka (Story cube) .....	123
5.3.1.3.3 Színkereső labirintusjáték .....	124

5.3.1.3.4 „Zebra galopp” táblás, kockadobásos társasjáték . . . . .	124
5.3.1.3.5 Klee-Kastély fa építőkockából . . . . .	125
5.3.1.3.6 „Kells kincse” . . . . .	126
5.3.1.4 Papírszínházak . . . . .	127
Irodalomjegyzék. . . . .	134
<b>6. Természetesen – játékeszközök újrahasznosított anyagokból.</b>	
<b>A technika – életvitelhez kapcsolódó jó gyakorlat megismertetése . . . . .</b>	<b>137</b>
6.1 Kontextus . . . . .	137
6.1.1 A korai iskolaelhagyás megelőzésének támogatása . . . . .	138
6.2 Elméleti alapok. . . . .	139
6.2.1 Neveléslélektan és néphagyomány . . . . .	139
6.2.2 A kézműves tevékenység fejlesztő hatásai . . . . .	140
6.2.2.1 A tanári szerep . . . . .	140
6.2.2.2 A diákok előzetes tudása . . . . .	141
6.2.3 Mi a kézművesség? . . . . .	141
6.3 Jó gyakorlat és az adott módszer lépései. . . . .	142
6.3.1 Alapvetés . . . . .	142
6.3.2 Az tárgyalás folyamata és módszerei . . . . .	143
6.4 Projektorientált tevékenység. . . . .	143
6.4.1 Szempontok a kézműves foglalkozások tervezéséhez és levezetéséhez . . .	144
6.4.2 Lehetséges tevékenységsor. . . . .	144
6.4.2.1 Szempontok a tevékenységsor megvalósításának reflektálásához . . .	146
6.5 Játékeszközök készítése . . . . .	147
6.5.1 Célbadobó gúzskarika . . . . .	147
6.5.2 Célbadobó rongylabda. . . . .	148
6.5.3 Papírsárkány . . . . .	150
6.5.4 Búgattyú. . . . .	151
6.5.5 Egyensúlyozó (mocsárjáró) játék . . . . .	153
6.5.6 Ugrókötél kötélveréssel . . . . .	153
6.5.7 Malomjáték . . . . .	155
6.5.8 Paripa zokniból. . . . .	155
6.6 Összegző gondolatok . . . . .	157
Irodalomjegyzék. . . . .	158
<b>Ábrajegyzék. . . . .</b>	<b>160</b>
<b>A szerzők bemutatása . . . . .</b>	<b>163</b>



## Bevezetés

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, ami hatékonyan járul hozzá a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához, a pedagógusok adaptív pedagógiai szemléletének formálásához, 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 és a mindennapokban használható és alkalmazható tudást adni. A Mindenki iskolája módszertani útmutatók segítenek a pedagógusoknak osztálytermi, illetve saját iskolájuk problémáihoz releváns, hiteles válaszokat kapni, amelyek izgalmas, újszerű és használható eszközrendszerként kínálnak és amelyek megismerése kipróbálásra készíti a kollégákat. Ez a Mindenki iskolája.

Célunk olyan módszerek, eszközök használatának bemutatása, amelyek tudatos, adaptív alkalmazása az egyénre szabott tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni saját maga számára. A könyvben szereplő módszereket, feladatokat birtokba kell venni, kiemelni a könyv lapjairól és beemelni a tanórai munkába, mert érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, s majd a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket.

## A kötet struktúrája

A korai iskolaelhagyás ellen való küzdelem egyik eleme az egész napos nevelés megvalósítása. Az általános iskola hatéves korban kezdődik. Ugyanakkor korai szelektálást tesz lehetővé azzal, hogy a nyolc évfolyam befejezése előtt megjelenik az eltérő profilú, szintű és presztízsű középfokú intézmények kínálata. Ez a megengedő oktatási szerkezet az alatta lévő iskolafokozatot is szelektálásra kényszeríti azzal, hogy az egyes általános iskolák presztízsét az adja, hogy milyen arányban található meg a középiskolákban a nála végzett tanulók. Az egész napos nevelés segíthet abban, hogy korrigálja a később érés és az elkerülhetetlenül sokféle fejlődés következményeit.

A kötet szerzői olyasfajta kérdéseket próbálnak megválaszolni, amelyek pedagógiai megoldásokat hoznak. Elsősorban módszertani leírásokat közölnek. Részletes lépéssorokat állítottak össze olyan gyakorlatokból, melyeket kipróbáltak már. Az eljárások ismertetését megelőzi az egész napos nevelés meghatározása, optimális megvalósításának néhány (modell-értékű) bemutatása. Igyekeznek a szerzők bemutatni, hogy miben tér el az egész napra kiterjesztett iskola az egész napos neveléstől. Hangsúlyos az egyes fejezetek felépítésében az a gondolat, hogy az egész napos iskola akkor működik jól, ha a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek egymásra reflektálnak, és az utóbbiak kiegészítik, pluszt adnak az előbbiekhöz. De semmiképpen nem további tananyag formájában. A plusz lehet játékos elmélyítés, tehetséggondozás, felzárkóztatás: kinek mire van szüksége. De mindezt úgy, hogy mégis a nap egésze egységes keretet alkosson, és a reggel nyolc órától délután négy óráig folyó pedagógiai tevékenységnek legyen egy meghatározott célja és iránya. A témához kapcsolódó elméleti alapok felvázolása előtt érdemes átgondolni az olvasónak, hogy az adott területen milyen gyakorlattal rendelkezik, mi az, amit biztosan értéknek tart, mit tud egy-egy terület tudományos hátterének változásáról, megerősödéséről. Minden nagy téma esetében szükségesnek tartottunk egy fogalommagyarázatot, hogy közös nyelvet beszélhessünk az olvasó kollégával. Ezután következik a jó gyakorlat bemutatása, a szükséges módszertan feldolgozásának lépései. Készültek a szerzők adaptálási lehetőségekkel (javaslatokkal), s egyes esetekben értékelési szempontokkal is. Igyekeztek a fejezetek írói valamilyen reflexióra készíteni az olvasót, hiszen ebben a folyamatban maga is tanuló ember. Megemlítik még a szerzők a felhasznált irodalmat, s adott esetben eszközöket, sablonokat adnak közre.

A kötet mégsem valami szakértelmet szeretne *átadni*. Inkább illusztrálni kíván minden írás egy tanulási folyamatot, amiben az adott módszertan mint a tudás tartalma jelenik meg. Aktivitásra, a tudás *felépítésre* törekszik. A tudásalapúság, a tudásközpon-túság, tehát a tudás középpontba kerülésével az a folyamat is középpontba került, amely a tudást létrehozza. A különböző fejezetekben bemutatott tartalmak követik a tanulás egyes dimenzióit, tehát azt a kontextust, amely meghatározza, hogy mit, miért és ho-gyan gondoljon át az olvasó kolléga.

Természetesen azért tudunk a diszciplináris, tananyag-kiindulású oktatástól némi távolságot tartani, mert Önök a szerzők kollégái. Pedagógusok mind: a szereplők is és az olvasók is, tehát már szakértőkké váltak mindkét oldalon: egy diszciplináris oktatás során elérték azt, hogy szakértelmükből megéljenek. A hagyományos tanulásfelfogás azonban keveset nyújt azoknak, akik – felmérve a XXI. század kihívásait – mást gondolnak önképzésről, modern tanulásról. A felnőtt embernek is több esélye van a sikerre a tanulásban, ha önmaga járja végig az utat. Tehát aktív lehet a saját tanulási folyama-taiban. Az írások szerkezete arra kíván mintát adni, milyen az, amikor a saját tanulási folyamatait egy-egy szakember, gyakorló pedagógus átgondolja. Gondolkodik a gon-dolkodásáról. Azt mondhatjuk tehát, hogy a metakognícióra építünk.

Miért gondolkodnak így a szerzők? A tudás igen gazdag, egyre gyarapszik és egyre könnyebben elérhető. A tudás megszerzésének formája mára sokszínű. Az iskolákban a pedagógus feladata a tanulás irányítása. A kommunikációs eszközök – az információk elérésén túl – egy új tanulási módot is jelentenek.

Az első módszertani leírás Kolosai Nedda gondolatait tartalmazza, s *a szabad játék szerepe az egész napos nevelésben* címet viseli. Azzal kapcsolatban kapunk megerősítést, hogy a játék a gyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége. A modern pszi-chológiai kutatások is alátámasztják, hogy a kisgyerek a külvilágból és a saját belső vilá-gából nyert tagolatlan benyomásait játékban vetíti ki és ott újra szemügyre véve tagolja. A játék *szabad* kell, hogy legyen, csakis így vezethet céljához, az egyéni benyomások fel-dolgozásához. A játszó gyerek örömmel és meglegedettséggel követi a belső világából fakadó indíttatásokat, amelyek így egész szervezetét erősítik. A gyerek belső indíttatása, akarata úgy jelenik meg a szabad játékban, mint a *tanulási és megértési* vágy, a mozgás-és tettvágy, az érzelmi kötődés vágya, és az alkotó erejének kifejeződése. A gyermek szabad játéka közben megismerheti a tárgyak tulajdonságait és a saját akaratának, saját szabadságának a határait is. Kipróbálhatja és megtapasztalhatja a megfelelő viselkedési

formákat játszótársaival és így fejlesztheti *szociális képességeit*. A korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából fontos a szabad játék, mert a mindennapi élet élményét, a szórakozás, a játék lehetőségét kínálja a játék eszközeivel végzett tevékenységekben és lehetőséget nyújt a mindennapi élet aktualitásainak, társadalmi problémáinak feldolgozására, és ezen keresztül az önismeret, önreflexió, az empátia alakulására. A játék tág lehetőséget ad a differenciált feladatmegosztásra, az egyéni képességek és érdeklődés figyelembevételére.

A szabad játék fontosságának kifejtését felváltja Bauer Zita írása, amely *a természetsarokban rejlő lehetőségeket* mutatja be. Alapvetően a fenntarthatóságra nevelés oldaláról közelítheti meg az olvasó a témát. Megtudhatja, hogy mi mindenre használható az iskolai nevelés során a természetsarok. Az egész napos iskolában az állandó és változó részeit egész évben használhatja a tanulócsoporthoz, végezhető kísérletek benne, gyógynövényeket természetben vagy kirándulásokat készíthetnek elő vele a pedagógusok és a tanulók. A korai iskolaelhagyás lehetősége a pozitív élmények biztosításával csökkenthető, a kötődés, gondozás kialakítása, az egyéni felelősség megérettetése fontos lehet a hat-tizennégy éves korosztály életében.

Kolláth Erzsébet az önálló tanulás hatékonyabbá tételéhez nyújt *segítséget a rajzos jegyzetelés mint tanulást segítő technika* című írásával. Azt vallja és gyakorlatában azt az elméletet követi, hogy a tudásforrásokhoz vezető út és annak szövegbe való beépülése az írásbeli szövegalkotáson keresztül a tanulás hatékonysága szempontjából figyelmet érdemel. Tapasztalatai szerint komoly problémát jelent az iskolai tudás megértése és alkalmazása, ugyanis a jelenlegi oktatás inkább a tananyag reprodukálását várja el a tanulóktól az alkotó jellegű, más kapcsolatokat beillesztő új helyzetekben is alkalmazható tudás helyett. Sajnos az elsajátított tananyagot sok esetben csak ismerős helyzetben tudják alkalmazni a tanulók, új helyzetben további képességek fejlesztésére van szükség. Az új információk és tapasztalatok rögzítése során az írás folyamatán keresztül az eddigi tudás feltételezhetően átrendeződik és új gondolatok jönnek létre, ezáltal a létrehozott szöveg az intellektuális felfedezés eszközévé válik. A bemutatott technika akkor használható, amikor egy írott anyagot kell egyedül feldolgoznunk a tanulóknak. Az egész napos iskola lehetőséget teremt a tanórai keretekben és az azokon kívüli önálló tanulásra. A módszertani megközelítés célja a kognitív képességfejlesztés, az új ismeretek összevetése és integrálása a meglévő tudástartalmakkal, a megismerési, gondolkodási, tanulási és emlékezési folyamatok hatékonyságának növelése. A korai iskolaelhagyás megelőzése

szempontjából a technikáról elmondható, hogy a tantárgy-centrikus megközelítést kiegészíti és a hagyományos tantárgyakhoz köthető tananyag tartós megőrzésére szolgál a vizuális kultúra eszközeivel realizált tevékenységekben.

A következő írásban arra vállalkozik pedagóguskollégánk, hogy az ének-zene és a tanulási kompetenciák kapcsolatát világítja meg. Ebben a fejezetben világossá válhat az olvasó számára, hogy a művészettel nevelés-oktatás fejlesztése a művészetek kultúráközvetítő, továbbá kreativitást, problémamegoldást, önismeretet és társas kultúrát fejlesztő szerepét komplex módon használja fel Mihalovics Csilla, a szerző. A korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából igen fontos az esztétikai élményeken keresztül megragadott mondanivaló, ismeretszerzés, s ez akkor valósul meg, ha személyességében érinti meg a résztvevőt és sokirányú aktivitáson alapul. Éppen a bevonódás, a pozitív attitűdök alakulása miatt a fejlesztés során olyan problémaközpontú megközelítés kialakítása a cél, amely a kreativitást nem csak a művészetek kizárólagos sajátosságának tekinti. A fejlesztési folyamat során szerzett szélesebb tapasztalat rámutat az egyéni különbségekre, illetve a sokirányú aktivitás lehetőséget biztosít az egyéni elmélyülésre, ugyanakkor a hangsúlyosan csoportmunkában végzett összetett tevékenységek erősítik a másokkal szembeni kíváncsiságot, és támogathatják a résztvevők együttműködését.

Császár Lilla is a művészettel nevelés gyakorlatát gazdagítja: *Játékos művészet – művészi játék. Művészet és tudomány találkozása a játékban* az írásának a címe. A tervezett jó gyakorlat célja műalkotásokból kiindulva, azok formai, strukturális, illetve tartalmi jegyeit felhasználva játék (logikai, építő, társasjáték) készítése a játékszabály és a játék valamennyi elemének megalkotásával. A gyakorlati példák és feladatötletek a művészet és a matematika, a fizika, a történelem, vagy az irodalom összekapcsolására, összefüggéseinek felmutatására tesznek kísérletet.

Géczi-Laskai Judit *a technika – életvitelhez kapcsolódó jó gyakorlat megismertetését* ígéri. *Természetes anyagok, tevékenységek, algoritmusok: tárgyalkotás csuhéból* a konkrét tartalom, amit módszertani leírással segít feldolgozni. A természetes anyag feldolgozásának szemléletes példáival egy olyan megközelítés a célja, amely rávilágít – többek között – a természettel harmóniában élés lehetőségére, az egyedi tárgy- és környezetformálás pozitívumaira, és a kulturális örökség előnyeire is. E szempontok háttérben – a tantárgy specifikus rendszerelméletű céljai mellett – a személyiségfejlesztés komplex lehetőségei állnak. Az elméleti háttér ismervei és a szemléletes a gyakorlati példák egyaránt a pedagógusok támogatását szolgálják. A termé-

szetes alapanyagú funkcionáló tárgyak készítésére tanórán, szakköri foglalkozáson és tábori körülmények között egyaránt lehetséges. Fontos szempont, hogy az anyag(ok) megismerése, az eszközök használata, maga az örömteli munkálkodás hosszabb távon túlmutathat az iskolai kereteken is, mert az ősi/népi kézműves technika magas szintű elsajátítása egyben hivatássá is válhat, ez pedig a korai iskolaelhagyás megelőzésének egyik lehetősége lehet. A csuhétárgyak megalkotása és a háttérismeretek közvetítése nem más, mint egy szakmához való közelítés, játékhelyzetekben.

Az egész napos nevelés témája kapcsán gondolja át az olvasó, hogy abban az intézményben, amelyben dolgozik, szerveztek-e valamilyen tagozatot? Ha igen, milyen célja volt mindennek? Ha nem, milyen megfontolások vezették az intézményt?

Vegye számba ön maga számára, hogy milyen gyakorisággal fordul elő az intézményükben a negyedik- és/vagy hatodik évfolyam után az iskolaváltás?

Mi a tapasztalata, hányadik évfolyamig igénylik a családok az egész napos iskolát?

Gondolja át, hogy mennyi idő jut egy alsó tagozatos gyermeknek naponta a szabad játékra?

Vajon kedvez-e az órarend az önálló tanulás alakítására egy-egy tanulócsoporthoz? Hogyan tudna változtatni rajta, ha az a válasza, hogy *nem*?

Ön szerint hány gyermek tart otthon állatot?

Mit tapasztal, van-e értéke a saját készítésű tárgyaknak a tanulók körében? Mi ennek az oka?

Ön szerint mivel lehetne előkészíteni vagy kiegészíteni az egészségtudatos nevelést a saját tanulócsoporthoz?

Ha csak egy kérdésre is válaszolt, akkor elmondhatjuk, hogy párbeszédet folytatott a szöveggel. Ez a tanulási folyamat része. Célunk az, hogy önnel, pedagóguskollégákkal, s majd a módszertani leírások alapján történő iskolai tevékenységeknek velejáróként a tanulóknak is megmutathassuk, hogy a tanulási folyamat ehhez a párbeszédhez nagyon hasonló. közös és eltérő pontok keresése. A tanulás felfogható információkezelésként is. Bővítés, alakítás, tehát újraépítés. A konstruktivista tanulásértelmezés szerint az új információkkal való találkozáskor dinamikus munka veszi kezdetét. Meglehet, ez a munka komoly változást idéz elő. Ez a változás lehet a meglévő tudás *átrendezése*, *kiegészülése* is. Azt mondhatjuk, hogy konceptuális változás, konceptuális váltás történik, mely változást, váltást a meglévő tudáshoz képest érthetjük.

Amolyan harmadik generációs tanulást segítő könyv ez. Taneszköz és érdekes olvasmány, gyakorlat-gyűjtemény. Terveink szerint nemcsak platform, nemcsak eszköz, hanem a kognitív folyamatokat erősen befolyásoló hatása is van.

Rádi Orsolya Márta

# A módszertani útmutató tanulásfelfogása

---

A kötet írásainak tanulásfelfogása szakít a szakértelem típusú tudás- és tanulásfelfogással. A szerzők azt vallják, hogy minden, ami értéket képvisel, tulajdonképpen a beleépített tudást képezi le, ezért az írások a konstruktív tanulásfelfogást részesítik előnyben. A konstruktív pedagógia a tanulás- és tanításmódszertanban bekövetkezett szemléleti, illetve paradigmaváltás következtében kialakult pedagógia, mely magába olvasztotta a fejlődéslélektan, a kognitív pszichológia és a szociológia újabb elméleti alapvetéseit a tanulásszervezésről, a tanári-tanulói szerephelyzetekről, a tanulási környezet tanulás-szervezési 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 további gondolkodásunkat, cselekedeteinket, válaszreakcióinkat.

Ennek megfelelően a módszertani útmutató igyekszik mozgósítani az olvasók már meglévő tudását, és a módszertani leírásokban olyan technikák alkalmazására törekszik, amelyek előhívják a tanuló ember (pedagóguskolléga vagy diák) előzetes ismereteit. A módszertani útmutató igyekszik konceptuális váltásokat generálni, és ezért párbeszédbe lép az olvasóval, hogy megtudja, mit gondol a pedagógus az iskolába lépő gyermekről, milyen gyakorlatot követ a hatéves gyermekek közötti különbségek megismerése érdekében, milyen korrekciós eljárásokban hisz, mit gondol a játékok szerepéről általában?

Megpróbálkoznak a szerzők a problémák előhívásával, tudatosításával. Valljuk, hogy egy-egy kompetencia háttérében már kialakult kognitív struktúra áll. Azt szeret-

né elérni ez a kötet, hogy az olvasó, s majd a közvetített tartalom keresztül a tanuló is, kritikus, aktív, reflektív módon viszonyuljon a tevékenységhez. Kíváncsiságot, alkotó szkepticizmust, a kérdéses attitűdjét, és a kérdésekre adható válaszok módszeres keresését kívánja elérni minden szerző.

A módszertani útmutatóban a szerzők bemutatják a tanítást mint tanulási környezetek alakítását, a problémamegoldás fontosságát, a kontextuselvet, a differenciálás lehetőségeit, valamint az értékelési folyamatokat.

## Irodalomjegyzék

- Balázs, I. & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.), *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. & Tomasz, G. (Eds.), *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. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (pp. 103–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (Ed., 2006). *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-konnektivistaoktatasmodszer-tani-gyakorlat-nehany-didaktikai-sajatossaga/> (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. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 25–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.



# Az egész napos nevelés elméleti háttere

---

A köznevelési törvény előírja az iskoláknak, hogy a délelőtti tanítási órák után kötelező jelleggel 16 óráig foglalkozásokat, 17 óráig pedig felügyeletet biztosítsanak a tanulók számára. Teszi ezt azzal a szándékkal, hogy az esélyegyenlőséget növelje. Az egész napos iskola tehát hátránykompenzáló lehet. Azért hangsúlyozzuk, hogy ez egy lehetőség, mert a köznevelési törvény – jellegéből adódóan – keretet ad. A kötelezettség alapvetően az iskolákra vonatkozik, hiszen a szülők felmentést kérhetnek az egész napos nevelés egy része alól. Az egész napos nevelés sajátossága, hogy a tanórák délelőtti és délutáni időszavokban oszlanak el. Tehát a tanórák és a tanórán kívüli tevékenységek blokkokban, ritmikus rendszerben követik egymást (Stökkert-Kozák, 2013).

A más országokban folyó fejlesztések az egész napos iskolát ennél tágabban értelmezik, és többféle szervezeti és tartalmi megoldást is alkalmaznak ennek az oktatási formának megvalósításakor. A nemzetközi szakirodalomban ismert az egész napos nevelés mint kifejezés. Nagy Britanniában „extended school”, az angolszász és a német megoldásokban is használt „all-day schooling”, „full-day schooling”, vagy a „Ganztagsschule” megnevezés (Darvas & Kende, 2009). Más takar, bár a szocializációs folyamat segítését célozza és hátránykompenzáló jelleggel bír, a közösségi iskola mozgalom, „community school” vagy a szociális szolgáltatásokat is magába foglaló „full-service school”.

Az egész napos iskola kapcsán olyasfajta kérdéseket érdemes feltenni, hogy a minőségi tanórai és szabadidős tartalmakkal működő iskola alkalmas-e az oktatás és nevelés hatékonyabbá tételére, illetve az egész napos iskola mennyire segíti elő az esélyegyenlőség megvalósulását azon keresztül, hogy minden gyerek hozzáférhet azokhoz a szolgáltatásokhoz, melyeknek egy része megfizethetetlen volna a családok számára.

Ebben – az elméleti háttérrel csak igen szűkszavúan felvázoló – témakifejtésben a finn komprehenzív iskolákat hozzuk példának. Részben azért, mert a magyar iskolarendszer egyik legnagyobb hátulütője a korai és többszörös szelektivitás, s a komprehenzív iskola mint modell a szelektivitás ellen jött létre. A komprehenzív iskolának történetük van, s nem megbukott, hanem a legtöbb országban organikus folyamatok számolták fel. Olyan érdekérvényesítő folyamatoknak esett áldozatul, amelyek során régi-új középiskolai struktúrák támadtak fel. A komprehenzív iskola átfogja egy adott körzet valamennyi iskoláskorú gyermekét a közoktatás teljes időtartamában. Egyetlen szervezet, amely azonban belül erősen differenciált (Loránd, 2000). A komprehenzív iskola törekszik arra, hogy az osztályok szintjén mindenképpen vegyes, heterogén csoportokat alakítson ki, de még az osztályokon belül az egyes munkafolyamatokban, a csoportmunka, az együttműködések során is törekszik arra, hogy heterogén csoportok jöjjenek létre (Emesz Zrt. 2012). Magyarországon léteznek komprehenzív iskolák (pl. Budapesten, a XV. kerületben szinte minden iskola az), s ez a másik oka annak, hogy miért ezt kívánjuk kifejteni, s ehhez kínálunk „jó gyakorlatokat” bemutatni. Magyarországon az iskolaotthont, a napközi otthont és a tanulószobás megoldásokat is egész napos nevelési lehetőségként értelmezte a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

Az egész napos iskola akkor működik jól, ha a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek egymásra reflektálnak. A nap egésze egységes keretet alkosson, és a reggel nyolc órától délután négy óráig folyó pedagógiai tevékenységnek legyen egy meghatározott célja és iránya (Stökkert-Kozák, 2013).

#### **2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről**

**4. § (4)** egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg,

(5) egyéb foglalkozás: a tanórákon kívüli egyéni vagy csoportos, pedagógiai tartalmú foglalkozás, amely a tanulók fejlődését szolgálja.

**26. § (3)** Amennyiben az általános iskola egész napos iskolaként működik, pedagógiai programjának része valamely, az oktatásért felelős miniszter által kiadott, vagy saját maga által kidolgozott és e törvényben meghatározottak szerint jóváhagyott nevelési-oktatási program.

**27. § (1)** Az iskolában a nevelés-oktatást – ha e törvény másképp nem rendelkezik – a nappali oktatás munkarendje szerint a kötelező és választható, egyéni és csoportos, tanórai és egyéb foglalkozások, a kollégiumban a kötelező és választható, egyéni és csoportos foglalkozások keretében csoportbontásokkal kell megszervezni (a továbbiakban: nappali rendszerű iskolai oktatás).

Ezek alapján az egész napos iskola óraszámja a következőképpen alakulhat:

Első évfolyam: 45 óra/hét

Második évfolyam: 45 óra/hét

Harmadik évfolyam: 45 óra/hét

Negyedik évfolyam: 47,5 óra/hét

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8.00-9.00	önálló tanulás (20 perc idegen nyelv + 20 perc matematika) + reggeli	önálló tanulás (magyar nyelv és irodalom) + reggeli	önálló tanulás (20 perc idegen nyelv + 20 perc matematika) + reggeli	önálló tanulás (20 perc idegen nyelv + 20 perc magyar nyelv és irodalom) + reggeli	önálló tanulás (matematika) + reggeli
9.00-9.45	matematika	magyar nyelv és irodalom	matematika	magyar nyelv és irodalom	matematika
10.00-10.45	magyar nyelv és irodalom	idegen nyelv	magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	idegen nyelv
11.00-11.40	ének	önálló tanulás (20 perc idegen nyelv + 20 perc magyar nyelv és irodalom)	tánc és dráma	matematika	önálló tanulás (20 perc idegen nyelv + 20 perc magyar nyelv és irodalom)
12.00-12.45	Testnevelés és sport				
13.00-13.30	Ebéd				
13.30-14.15	rekreáció	rekreáció	rekreáció	rekreáció	rekreáció
14.30-15.30	erkölcsstan	technika	környezetismeret	ének	vizuális nevelés
	rekreáció	technika	környezetismeret	rekreáció	vizuális nevelés
15.30-16.00	rekreáció vagy szabad játék	rekreáció vagy szabad játék	rekreáció vagy szabad játék	rekreáció vagy szabad játék	szabad játék
16.00-17.00	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna

1. ábra. Órarendi minta az egész napos iskolához.

Egy másik lehetséges modellben a tanítási órák és a tanórán kívüli foglalkozások/programok egymást követik. Noha a jogszabályi háttér nem ezt preferálja<sup>1</sup>, az iskolák

<sup>1</sup> EMMI rendelet I. 20/2012. (VIII. 31.) 7.§ (1) d, és a 110/2012. Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

szívesen élnek ennek változataival. A preferált megoldásnak a feladatai közé tartozik megerősíteni az alapkészségeket, megteremteni az egyéni differenciálás lehetőségét, a tanulói sokféleség minőségi kezelését, biztosítani a felzárkóztatást, tehetséggondozást, továbbá az általános iskola és a szakképzés, középfokú képzés közötti átmenet zökkenőmentességét. Jó példa a Deák Diák Általános Iskola klubnapközis gyakorlata (Mayer et al. 2012), de az egész napos nevelés moduláris tevékenységei is. A hazai kezdeményezéseket Mayer, Kerber és Vigh 2012-es munkájában tekintheti át az olvasó. A napköziotthonos nevelés, az iskolaotthon<sup>2</sup> gyakorlata, a tanulószobák, szakkörök, klubok, klubnapközik<sup>3</sup>, valamint a tanodák számos eleme továbbélhet az egész napos iskola koncepciójában. A tehetséggondozás a tanulószobát, a pályaorientáció támogatása a klubokat, a vizsgákra, felvételire, versenyekre való felkészítés a klubnapközit működtető intézmények jó gyakorlata mutatná be optimálisan. Az esélyteremtést a tanodák példája világitaná meg jobban.

A módszertani útmutató jó gyakorlatai között találunk tantárgyi, műveltségterületi megközelítéseket (kereszttantervi, integrált és tematikus megközelítések), illetve módszertani megközelítéseket (amelyek akár az előző megközelítés-csoporttól függetlenül is működhetnek). Az útmutatóban igyekszünk olyan jó gyakorlatokat is megmutatni, amelyek kifejezetten jól alkalmazhatók az 1–6. osztályos korosztály számára, tartalomfüggetlenek, tehát a legtöbb tanórán alkalmazhatók, illetve egyáltalán nem idegenek a magyar gyakorlattól, tehát a magyarországi modell kidolgozásának fontos kiindulópontjai lehetnek. Ezek lehetnek projektmódszerrel való tanulásra építők és modulszerűek is. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a tárgyalt megközelítések egyáltalán nem zárják ki egymást, sokszor párhuzamosan vagy egymást átfedve valósulnak meg.

Az integrált tanítás – amely lehet moduláris felépítésű<sup>4</sup> vagy a tantárgyak mögött húzódó tudományágak logikája szerint való – abból indul ki, hogy milyen tárgyakat akarunk integrálni. A komplexitást, a komplex fejlesztést ez adja.

<sup>2</sup> Iskolaotthon: az iskolaotthonos oktatásban tanítópárok dolgoznak, megosztva a tantárgyakat és az egész napos nevelést.

<sup>3</sup> Klubnapközi: tematikus szakkörök, amelyek a téma végeztével változtathatók.

<sup>4</sup> Moduláris felépítésű tanulási folyamat: A modulok fogalma: A modulok a tananyag kisebb, önmagában összefüggő, koherens része, melyek az egyes tanórák anyagainál általában nagyobb, de a tanterv egészénél kisebb egységek. A modulok jellemzői: a modulok a tananyag egészén belül, azzal összhangban saját, jól átlátható követelménnyel rendelkeznek, azonos didaktika elveket követnek, önmagukban koherensek, vagyis egy témakört, témát tartalmaznak, azonban a témakörök, a témák szerveződésének logikája eltérő modultípusokat hozhat létre. a modulok sorrendje és egymásra épülése nem lehet véletlenszerű. A modulok felépítésére jellemző, hogy ismeretanyaguk és gyakorlatsoraik teljesen lefedik a feldolgozandó tartalmat, vagy kisebb-nagyobb terjedelmű elemként beépíthetők a hagyományos tanulási-tanítási folyamatokba is. Használhatóak iskolai tanórákon vagy tanórán kívüli tevékenységek során.

A tematikus feldolgozás adta komplex fejlesztés a témából magából indul ki, tehát akár olyan területeket is magában foglalhat, amelyeket a tantárgyak nem érintenek. Egy-egy téma feldolgozása meghatározott időegység alatt történik. A projektalapú tanulás tematikus feldolgozást tesz lehetővé. Ez azt jelenti, hogy a tanítás-tanulási folyamat projektek köré szerveződik. Bár a projekt, projektmódszer terminusokat igen széles értelemben használják, szorosabb értelemben projektnek az olyan összetett feladatot tekintjük, amely valamilyen releváns problémán alapszik, és amelynek kapcsán a tanulók mind a tervezésben, a problémamegoldásban, a döntéshozatalban, illetve a tevékenységekben részt vesznek, és amely valamilyen produktummal ér véget (Thomas J. W. 2000: 1).

A projektmódszer alkalmazható egy adott tantárgy tanulási folyamataként vagy interdiszciplinárisan. A módszer egyik amerikai szakértője, Lilian Katz szerint (Katz, L. & Chard, S. 1994: 3; 34) például kisiskolás korban olyan kérdéseket érdemes projektként feldolgozni, mint a kórház, évszakok, étkezés, és ezeknek a projekteknek nem szabad néhány napnál, esetleg egy hétnél hosszabbnak lennie. Léteznek erre ellenpéldák is, például a magyarországi Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola Falu-projektje, mely másfél vagy két évig tart.

Az alábbi egész napos nevelést szolgáló modellben a délutáni tevékenységek tagozatonként értendők (így valósíthatók meg a pedagógusok és a tanulók létszámának arányos elosztásával).

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8.00-9.00	önálló tanulás				
9.00-12.45	Tanórák				
13.00-13.30	Ebéd				
13.30-14.15	Moduláris tartalomfeldolgozás/komplex fejlesztés tematikus fókusszal szakköri keretben (klubnapközi) és/vagy projektek				
14.30-17.00	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna

2. ábra. Modell az egész napos iskolához.

vagy

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8.00-9.00	önálló tanulás				
9.00-13.30	tanórák				
13.00-14.00	ebéd, olvasás és/vagy mindennapi mesehallgatás				
14.00-15.00	moduláris tartalomfeldolgozás és/vagy /komplex fejlesztés tematikus fókusszal szakköri keretben (klubnapközi) és/vagy projektek				
15.00-17.00	hagyományos napköziotthonos tevékenységek: ebéd, szakkörök (tehetség gondozás, pályorientáció, rekreáció), egyéni fejlesztések				

3. ábra. Modell az egész napos iskolához

A fenti egész napos nevelést szolgáló modellben a délutáni tevékenységek évfolyamonként, egy vagy két párhuzamos osztály esetén két évfolyamonként értendők (ebben az esetben valósíthatók meg a pedagógusok és a tanulók létszámának arányos elosztásával).

Természetesen az előbbi két modellnek számos variációja lehetséges.

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8.00-9.00	önálló tanulás				
9.00-13.30	tanórák				
13.30-16.00	moduláris tartalomfeldolgozás és/vagy komplex fejlesztés tematikus fókusszal szakköri keretben (klubnapközi) és/vagy projektek	hagyományos napközi otthonos tevékenységek: ebéd, szakkörök (tehetség gondozás, pályorientáció, rekreáció), egyéni fejlesztések			
16.00-17.00	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna	szabad játék és uzsonna

4. ábra. Modell az egész napos iskolához

A hétfő délutánok tartalma szervesen kötődik ebben a modellben a délelőtti tanórák témáihoz. Ez megvalósítható évfolyam és tagozatok szintjén is.

Érdemes arra törekedni az egész napos nevelés megszervezésénél, hogy megtörténhessen az adott iskola intézménytörténeti örökségének megőrzése. A tantestület figyelembe kell, hogy vegye a feltételrendszert, a kapcsolatrendszert és a tevékenységrendszer egészének elméleti és gyakorlati megvalósíthatóságát. Az életkori sajátosságok figyelembevételével minden tanulócsoportban biztosítani szükséges a pihenéshez, az ellazuláshoz, a feszültség csökkentéséhez szükséges nevelői felkészültséget, a tárgyi-dologi és a költségvetési feltételeket. A kidolgozandó cselekvési programok tartalmazhatják azokat a lehetőségeket, amelyek a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű családban élő gyermekek számára biztosítják két idegen nyelv – egész napos nevelésben megvalósuló – tanulását, vagy legalább gyakorlását.

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy az egész napos iskolai nevelés-oktatás keretében biztosítani kell a segítségnyújtást az önálló tanulás szokásainak kialakításához, valamint a tartalom megértéshez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást kell nyújtani azon tanulók számára, akik bármely okból tanulási nehézséggel, értelmezési problémával küzdenek.

Az EFOP 3.2.1. program a korai iskolaelhagyás megelőzését szolgálja. A fenti utolsó két bekezdésben írtaknak megfelelnek. A kötet írásai az egész napos nevelés modelljeiben elhelyezhető tartalmak közül mutatnak be néhányat. Közös jellemzőjük, hogy minimális anyagi ráfordítással megvalósíthatók.

## Irodalomjegyzék

- Darvas, Á. & Kende, Á. (2009). Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei *Az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága által megrendelt szakértői anyag*. [http://esely.org/kiadvanyok/2010\\_3/02darvaskende.indd.pdf](http://esely.org/kiadvanyok/2010_3/02darvaskende.indd.pdf) (2019. 07. 01)
- Emesz Zrt. (2012). *Az egész napos iskolai gyakorlat jó gyakorlatok gyűjteménye létrehozásának szempontrendszerre*. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tanulmanyok\\_a\\_pedagogiai\\_innovacio.epub](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tanulmanyok_a_pedagogiai_innovacio.epub)
- Katz, L. & Chard, S. (1994). *Engaging Children's Minds. The Project Approach*. Norwood: Ablex Publishing.
- Loránd, F. (2000). Kinek és miért nem kell a komprehenzív iskola? In Komlóssy Á. (Ed.), *A Szegedi Nyári Egyetem évkönyve*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 86-99.
- Mayer, J., Kerber, A. & Vigh, S. (2012), *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban. Háttér tanulmány*. Budapest: OFI. [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) (2019. 03. 10.)
- Stöckert-Kozák, A. (2013). Öntsünk tiszta vizet a pohárba: egész napos iskola, vagy egész nap az iskolában? *Új Köznevelés*, 69(9). 10-12. <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/stockert-kozak-annamaria> (2019.04.15.)
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf) (2019. 03. 10.)



# 1. Szabad játék az iskolában

---

## 1.1. Szabad játék az iskolai egész napos nevelésben<sup>5</sup>

Ma, amikor a gyermekkor feladattá vált, a felnőttkorra való szorgos előkészületté, a játék elsősorban mint a fejlesztés intenzív eszköze jelenik meg a szakirodalomban. Ennek a – szakmaiságot néha nélkülöző – szemléletnek ellenpontosításaként lényeges hangsúlyoznunk a szabad játék pozitív, személyiségfejlesztő hatásait (Kolosai, 2017) az egész napos nevelés keretébe ágyazottan.

Az egész napos iskola adta keret a szabad játék módszertani elterjesztésének, a szabad játék iskolai megteremtésének kedvező *lehetősége*. Olyan lehetőség, mely a tanulók széles rétegei számára képes időt és teret biztosítani, a tanítók számára szakmaiságuk kibontakoztatását, a gyermeki életvilágokhoz való közeledés szakszerű módját megteremteni. Az iskolára való szocializáció facilitálásával az iskolai szabad játéktevékenység intenzíven járul(hat) hozzá a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez (5. ábra).

---

<sup>5</sup> Az iskolai szabad játéktevékenység leírása Suhajda Virág, Páll Gábor, Turóczy Levente és a CAPS tanácsadó testület szakmai anyagának felhasználásával készült.



5. ábra. Az iskolai klímát meghatározó dimenziók. A dimenziók kölcsönös kapcsolatban állnak az iskolai szabad játéktevékenységgel<sup>6</sup>

A gyermekek napirendjébe szakmailag tudatosan beépített szabad játék lehetőséget biztosít a kikapcsolódásra, a lazításra, ezzel párhuzamosan hozzájárul a világ intenzív megismeréséhez, az iskolában tanultak és tapasztaltak aktív, egyben adekvát módszerű feldolgozásához. A szabad játék tehát egyszerre szolgálja a gyermek és a pedagógus mentális egészségnevelését, iskolai, akadémiai szempontú, tantárgyakban is hasznosítható ismeretek tanulását, valamint elősegíti a világban való tájékozódás képességének alakulását. Vajon szabad játékidő nélkül lehet-e kiegyensúlyozott a 6-12 éves gyermekek iskolai élete?

Tapasztalataink szerint a **halmozottan hátrányos helyzetű családokban** nevelkedő gyermekek esetében fokozottan érvényesülnek a fent leírt hatások. A felnőtt szakértő jelenléte mellett kortársaikkal és önállóan folytatott szabad játéktevékenység közben a kevésbé árnyalt nyelvi kóddal iskolába lépő gyermekek számára is könnyebben érthetővé, átláthatóvá, otthonossá válik az iskola világa. A társaikkal való együttműködés és kommunikáció hozzájárulhat mind szociális, mind kognitív képességeik intenzív fejlődéséhez.

A tanulók az iskolában nap mint nap megtapasztalják a nevelést szolgáló értékeket. Így az iskola szabályrendszere, pedagógiai programja, tanterve, napirendje, valamint az iskola fizikai környezete együttesen alkotnak egy, a gyermekek számára jól érzékelhető és egyértelmű, egymással részleteiben összehangolt pedagógiai keretet (Aitken, 2013; Fraser, Aitken and Whyte, 2013). (5. ábra)

<sup>6</sup> Forrás: saját szerkesztés.



6. ábra. A gyermekek az iskolában töltött idő minden részében megtapasztalják az iskola nevelési értékeit<sup>7</sup>

A témába vágó iskolai kutatások az iskola szerkezeti felépítését felszíni keretnek, míg a mögöttük álló értékeket mély keretnek nevezik. A keretek a folyamatos, személyes tapasztalatok nyomán meghatározzák azt, ahogyan az egyén, esetünkben a gyermek az iskoláról, a világról gondolkodik. A kiegyensúlyozott, összehangolt iskolai környezet meghatározó hatást gyakorol a gyerekek fejlődésére (Greenfield, 2000). Cohen és munkatársai (2009) szerint az iskolai klíma a diákok és pedagógusok iskolai élettel kapcsolatos tapasztalatain alapszik. Visszatükrözi az iskolában fennálló normákat, célokat, értékeket, interperszonális kapcsolatokat, elvárásokat, a tanítási és tanulási gyakorlatot, valamint a szervezeti struktúrát (5. ábra). Az iskolai klíma támogatja a tanulók fejlődését és tanulását, a diákok tantárgyi eredményeivel is közvetlen kapcsolatban áll. Mindezen tényezők szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok később produktív és konstruktív módon vegyenek részt egy demokratikus társadalomban (National School Climate Council, 2007; Cohen et al., 2009: 182; Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003; Van Houtte, 2005).

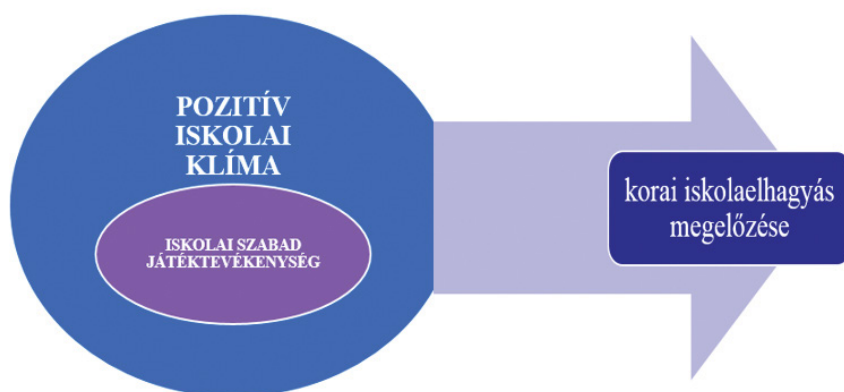
Cohen és munkatársai (2009) kutatása szerint annak érdekében, hogy egy értékalapú iskolai klíma létrejöhessen, a következő tényezők összehangolására van szükség: *biztonság* (fizikai biztonság, szociális-érzelmi biztonság), *kapcsolatok* (sokféleség elfogadása; vezetés; az iskola és az otthon partnersége; tanulók és pedagógusok kapcsolatai), *tanulás és tanítás* (az oktatás minősége; szociális-, érzelmi- és erkölcsi tanulás; szakmai fejlődés) (külső) *környezet*. (Cohen et al., 2009: 197). A négy klímadimenzióhoz további tényezőként

<sup>7</sup> Forrás: OPAL – Outdoor Play and Learning, <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/04/outdoor-play-inspires-independent-learning-for-early-years>. Fotó: Alamy. (2019. 04. 16.)

járulhat hozzá a *felnőttek közötti pozitív kapcsolat*, valamint az *iskolai vagy egyéb ifjúsági csoportközösség és közös identitás* érzete (Classroom and School Climate, 2001). (5. ábra)

Annak érdekében, hogy a szabad játékot az egésznapos iskola keretein belül a pedagógusok támogassák, szükség van arra, hogy mindannyian tisztán értsék és rendszerben lássák a szabad játéktevékenység módszertanához kapcsolódó *alapelveket* és a szabad játék megteremtésével létrehozott rövid és hosszú távú pedagógiai, *nevelési értékeket*. Az iskolai szabályrendszer, valamint az azonos iskolai gyakorlat érdekében egyaránt lényegesek a pedagógusok ismeretei a tanulmányban leírt nevelési szemlélet elméleti háttéréről, valamint egyetértésük a szabad játéktevékenység megközelítésének értékrendszerével kapcsolatosan (Playwork Principles Scrutiny Group, 2005: 49).

Az egésznapos iskola kereteibe módszertanilag átgondoltan beépített szabad játéktevékenység pozitívan hat (1) az iskolai gyerekközösségek alakulására, valamint (2) az iskolai gyermek-felnőtt kapcsolatok alakulására, így igazoltan pozitívan hat (3) az iskolai klímára. Az iskolai klímának kutatásokkal alátámaszthatóan erős, széleskörű és hosszú távú hatása van az egyének, a tanulók életére. Szoros kapcsolat mutatható ki az iskolai negatív klíma, valamint az önbecsülés hiánya, ezzel összefüggésben a későbbi szerhasználat vagy pszichiátriai problémák között. A pozitív iskolai klíma preventív eszköznek bizonyul a függőség és más kockázatos magatartásformák kialakulásában, így a testi-lelki egészségmegőrzésben. További szoros kapcsolat van az iskolai klíma, valamint az esetleges iskolai hiányzások és lemorzsolódás között, azaz, a pozitív iskolai klíma meggátolhatja a korai iskolaelhagyást (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003; Van Houtte, 2005; Turóczy & Szekeres, 2017). (7. ábra)



7. ábra: A szabad játék pozitív hatással van az iskolai klímára, mely a korai iskolaelhagyás megelőzésében döntő jelentőségű tényező<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Forrás: saját szerkesztés Johnson és Cohen (1990) alapján.

Ahhoz, hogy a játékot komolyan vegyük, a 6-12 éves iskolás gyermekek szabad játéktevékenysége szakmai támogatásának érdekében, több területen szükséges lépéseket tennünk. A szabad játékhoz kapcsolódó pedagógiai munka fókusza és lényege, hogy a gyermeki játék folyamatát elősegítse és támogassa az iskolában.

Ugyanakkor az iskolai szabad játéktevékenység támogatása érdekében végzett munkák sorába, a játékkal kapcsolatos teendőink körébe beleértendő a szabad játék terjesztésével kapcsolatos pedagógiai szakmai stratégia kidolgozása, a szabad iskolai játék módszertani lépéseinek kutatásalapú leírása, valamint a szabad játék módszertani kultúrájának terjesztésében végzett felsőoktatási, pedagógusképzési, felnőttképzési tevékenység egyaránt (Turóczy & Szekeres, 2017; Jesztl, Kárpáti & Suhajda, 2019).

### **1.1.1. Játékbarát iskolákat!**

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar szakmai hozzájárulásával 2018 tavaszán több hazai és nemzetközi pedagógusképző egyetem és közoktatási intézmény együttműködésével az iskolai szabad játék támogatását, a szemlélet terjesztését célul kitűző projekt indult **Children's Access to Play in Schools (CAPS) – Játékbarát iskolákat elnevezéssel**<sup>9</sup>.

A játék, mint a gyermekkor legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenysége, a nevelés leghatékonyabb eszköze, a gyermek elemi pszichés szükséglete, indokolatlanul háttérbe szorul az iskolában, ahol már csak a „komoly” dolgokra marad idő. A projekt innovatív célja komolyan venni a játékot: nemzetközi jó gyakorlatokat követve (1) kialakítani egy olyan kritériumrendszert (Nemzeti Adaptációs Terv), amely hozzájárul a játékbarát iskolák minősítő rendszerének kidolgozásához, egyben (2) pedagógiailag korszerű szemléletmódot formálni az egész napos iskola keretei között.

## **1.2. A szabad játék pedagógiai haszna, pozitív hatásai**

### **1.2.1. Miért gondolkodunk a szabad játéktevékenység hasznáról?**

Mert a játék a gyermek alapvető létformája. Mind a gyermeki tanulásnak, mind a szabadidős tevékenységnek része kell, hogy legyen/lehessen a játék.

<sup>9</sup> A CAPS projekt nemzetközi Erasmus+ pályázaton alapul, több partnerország együttműködésében dolgozik. A konzorcium a következő tagokból áll: University of Gloucestershire (Egyesült Királyság), Palacky University Olomouc, Faculty of Physical Culture (Csehország), Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország), Gesellschaft für Sozialforschung und Bildung (Ausztria), TANDEM n.o. (Szlovákia), Gedania 1992 Association (Lengyelország).

### **1.2.2. Milyen pedagógiai haszna lehet a szabad játéktevékenységnek?**

A játéknak mindennap, hosszantartóan, szabadon meg kell valósulnia, mert a gyermek alapvető testi és lelki szükséglete. A gyermek a világról szerzett tagolatlan benyomásait a játékában tagolja (ONOAP, 2012).

Miért is változna meg mindez az iskolába lépő hatéves gyermekek esetében? Miért kellene egy iskolába lépő 6-7 éves gyermeknek Magyarországon abbahagynia a mindennapos játszást? Tudjuk, néhány éve (2013 óta) többszörösére nőtt a hatévesen iskolába lépő gyermekek száma. Fontos kérdés, vajon az iskola szakmailag felkészülten fogadja-e ezeket a gyerekeket, képes-e alkalmazkodni a gyermekek testi-lelki szükségleteihez?

A játék ugyanakkor a világ tevékeny, alkotó megismerésének is terepe, egyben lehetősége. Mivel alapvető lelki szükséglete a gyermeknek, a mentális egészségnevelés egyik leghatékonyabb eszköze is. A legújabb kutatások azt mutatják, hogy az utóbbi 70 évben csökkentek a szabad játékra alkalmas terek a gyermekek környezetében (Kolosai, 2017).

### **1.2.3. Mit „fejleszt” a játék? - Az iskolai szabad játék pozitív hatásai**

A bevezetőben utaltunk arra, hogy létezik egy olyan szemlélet, amely a játékra mint a fejlesztés intenzív eszközére tekint. Ez a szakmaiságot alapvetően nélkülöző hozzáállás a felnőtt által elkészített játékszerekkel, a felnőtt által megtervezett és beosztott játéktevékenységekkel, általában szorosan megszabott „játékidőben”, a meghatározott szabályok mentén szerveződő játékot tekinti „fejlesztő” játéknak. Aki tájékozott a játék szakirodalmában, illetve aktív részese a gyermekek mindennapi játéktevékenységeinek, az pontosan tudja, hogy a fent felsorolt tényezők alapvetően gátol(hat)ják a játékot, sőt, ezeknek a tényezőknek az esetében nem beszélhetünk valódi játéktevékenységről (Kolosai, 2011; 2017).

Éppen ezért most áttekintjük, mit fejleszt a szabad játék, azaz milyen képességekre és kompetenciákra van pozitív hatással. A következőkben felsorolandó hatások abban az esetben jelentkeznek, amikor a felnőtt nem irányítja a játéktevékenységet, nem szabja meg annak szabályait, ugyanakkor folyamatos jelenléttel, előzetes, tudatos pedagógiai felkészüléssel biztosítja annak tereit, idejét és eszközeit.

### **1.2.4. A szabad játéktevékenység pozitív hatásai a személyiség alakulására**

A nem strukturált játék fejleszti a várakozás, a kivárás képességét, valamint a bizonytalanságtűrés képességét, ami óriási erő, szemben a mindent gyorsan, sőt, „azonnal szeretnék” kultúrájával.

A szabad játék változatossága és szabadsága révén fejleszti a külső és belső rugalmasságot.

A szabad játéktevékenység sikere abban áll, hogy miután válaszokat kerestek a gyermekek arra a kérdésre, hogy „namostmitcsináljunk?“, jó esetben a játék folytatódik.

Ennek a sikernek az érdekében a gyerekek kénytelenek a szabad játék során aktívan és intenzíven megoldásokat találni a felmerülő problémáikra, ehhez pedig figyelemmel kell lenniük egymásra, és figyelembe kell venniük egymás érzéseit (Payne, 2013).

A gyermek a szabad, önirányított játéka során, a játék segítségével dolgozza fel a világról, benne önmagáról észlelt tagolatlan információit és élményeit.

A gyermek a szabad játékban tanulja meg irányítani indulatait, ami csökkenti szorongását és bizonytalanságát, segíti alkalmazkodását a nehezebb élethelyzetekhez.

A gyermek a szabad játék segítségével a dolgokat szemlélő, elszenvető lényből a dolgokat aktívan alakító, tevékeny, a világot befolyásolni tudó lényé varázsolhatja át magát. Mindez a gyermeki önbizalom, önmaga és a világ viszonyáról kialakított tudás alapját képezi (Kolosai, 2011: 122).



8. ábra. Az iskola udvarán játszott szabad játék számtalan előnnyel jár, számtalan képességet fejleszt<sup>10</sup>

A szabadban (például az iskola udvarán vagy a közeli parkban) végzett szabad játéktevékenység olyan előnyökkel járhat, mint:

- a helyismeret kialakulása, az iskola udvarának, illetve az iskola környékének mentális feltérképezése;
- az iskolába járó gyerekek, az osztályok megismerése;

<sup>10</sup> Forrás: a szerző felvétele.

- edzettség, fittség;
- a természet és a természeti erők játék során való megismerése;
- a nagyobb terek fizikai tulajdonságainak spontán megismerése akár hangosan és kísérletezve;
- a természetes terek nagy előnye önmagában a természetességük: a zöld terület minden egészségügyi előnye megjelenik.

### **1.2.5. A társas alkalmazkodás, a társas viszonyulás tanulása**

A szabad, belsőleg motivált játék olyan általános értelmi képességeket alapoz meg, valamint a társas rugalmasság kialakulásában olyan nagy szerepe van, hogy az emberi társadalomban (1) az önálló életvitelnek, (2) a másokkal való sikeres együttélésnek egyaránt feltételévé vált (Kolosai, 2011: 125). A társas alkalmazkodás, a társas viszonyulás tanulása a szabad játék folyamán nagyon intenzív.

A gyermeki személyiség első formálója, társas kapcsolatainak első tárháza a család. A szülők, általában a nála idősebb családtagjai, jó esetben folyamatos beszéddel és együttes játékkal megalapozzák azokat a viselkedésmintákat és érzelmeket, amelyek segítségével a gyermek beilleszkedhet aktuális társadalmi, szociális környezetébe (Csányi, 2018b). Evolúciós jelentőségű, hogy a gyermek fejlődése erősen függ a kapcsolataitól, a családjától, a pedagógusaitól, a gondozóitól, valamint a kortársaitól (Turóczy & Szekeres, 2017; Csányi, 2018b). Az evolúció során az agy, főleg a prefrontális lebeny hirtelen megnövekedésének oka az embert körülölelő összetett szociális hálóban való tájékozódás képessége (Greenfield, 2000).

Az emberi agy az evolúció során arra specializálódott, hogy megértse más emberek szándékait: azok verbális és nonverbális jelzéseinek folyamatos dekódolásával (Epstein, 1998; Gardner, 1991; Armstrong, 2009; Colverd & Hodgkin, 2011) az embernek ezt a képességét egy különálló intelligencia területként írta le, interperszonális intelligenciának nevezte el. Gardner elméletében ennek az interperszonális intelligenciának a párja az intraperszonális intelligencia, ami az egyénnek önmagára vonatkozó megértése és az önirányítás készsége. Goleman (2012) meghatározása szerint az inter- és intraperszonális intelligencia együtt adja, együtt alkotja az érzelmi intelligenciát.

A gyermeket körülvevő emberek érzéseinek és viselkedésének megértése leghatékonyabban a játékon keresztül valósul meg. Az ember kora gyerekkortól fennálló törekvése, hogy viselkedését harmonizálni igyekszik a többi emberével (Tomasello,



2009). A virtuális terek megjelenésével az együtt töltött idő átalakul. A jelenséget és annak hatásait fontos tovább kutatni, mindenesetre napjainkban új szociális viselkedés került meghatározásra, az úgynevezett egyszemélyes, virtuális közösség (Csányi, 2018a). Ezekben az esetekben a személy más-más csoportokból válogatja össze normáit, értékeit és gyakran pszeudo-csoportokhoz (például virtuális csoportokhoz) kapcsolódik, médiaszemélyiségekkel azonosul, úgy határozza meg saját szubkultúráját. Kutatások szerint az egyszemélyes közösségekben létezés a valódi életben akár szociális kirekesztődéshez vagy antiszociális viselkedéshez is vezethet (Csányi, 2018a). Ezzel a fajta tevékenységgel párhuzamosan mutat egy alternatív közösségi viselkedésmódot az iskolai szabad játék, amikor is a gyerekek közös kihívása az együttműködés módjainak megtalálása a játék folyamatában (Hughes, 2001: 163; Turóczy & Szekeres, 2017).

### 1.3. Fontos kérdések a szabad játékról

Mielőtt tovább olvas, kicsit lazítson, és gondolja át...

- Milyen tapasztalatai vannak arról, vajon a 6-10 éves gyerekek napirendjében, életében van-e, marad-e hely szabad játéktevékenységre?
- Jelenleg mennyi ideje (hány órája, hány perce) lehet egy átlagos harmadik osztályos gyermeknek hétköznapi délután szabad játéktevékenységre?
- Van-e a 6-10 éves gyerekek iskolai napirendjének olyan eleme az egész napos iskola keretei között, melyben szabadon dönthetnek (természetesen az iskola épülete és annak udvara adta téri keretek között) saját tevékenységeikről?
- Egy napon belül, egy héten belül mennyi időt, esetleg hány órát tölthetnek szabad játéktevékenységgel a gyerekek iskolás, alsó tagozatos korukban?

Emlékezzen vissza a saját kisiskoláskorára egy csésze meleg tea mellett. Hogyan töltötte a délutánokat?

- Amikor játszott, kik voltak a partnerei?
- Mit játszottak szívesen?
- Hol játszottak szívesen?

Érdekes azokat a tevékenységformákat is felsorakoztatnia, melyekről a jelenből visszatekintve azt gondolja, olyan gyermekkori tevékenységek, melyek gyermekként, később felnőttként:

- eredményesen segítették az (iskolai) életben való eligazodását,
- emlékeztetéssé tették (iskolai) mindennapjait.

Felnőttként milyen az ön hetének, napjainak ritmusa?

Mennyi ideje jut önmagára, feltöltődésre?

Mennyi szabadideje van naponta, hetente?

Ön, kedves olvasó, vajon tudatosan fordít-e figyelmet saját mentális egészségére?



9. ábra. Utazás a gyermekkorba. A gyermek látszólag semmivel is sokáig játszik belső képei segítségével<sup>11</sup>

Minden pedagógus a saját tapasztalatait és professzionális tudását egyszerre használja tanítási és nevelési szituációkban (Szivák, 2010). Az iskolai szabad játékról szóló fejezet tanulásméleti háttérét is a konstruktív pedagógia alapelvei képezik (Nahalka, 2003), módszertanát a reflektív tanulás eljárásai hatják át (Szivák, 2010).

Érdemes tudatosítani mik azok az elvek, értékek, gyermekkor-értelmezések, amelyek mentén elképzeleti, majd meghatározza a gyermekek napirendjét az egész napos iskola keretei között.

Hasznos lehet átgondolnia, vajon a tantestületben hogyan gondolkodnak a felnőttek példaadási felelősségéről?

Megismerik-e a gyermekek és családok szokásrendszerét, a helyi jellegzetességeket, mielőtt kialakítják a gyermekek, osztályok napi-és hetirendjét, iskolai életük ritmusát?

Mit gondol, illetve milyen tapasztalatai vannak arról, milyen játékeszközökre és játékterekre van szükség az iskolai szabad játékhoz?

Gondolkodjon el arról, vajon mit lehet tenni, ha nincsenek játékeszközök, játékterek, amelyek az iskolai szabad játék lehetőségét megteremthetnék?

Hogyan teremthetők meg az iskolai szabad játék feltételei az olvasó saját iskolájában?

**Az egész napos iskola lehetőséget teremt az önálló tanulásra és kikapcsolódásra.** A tanulmány célja, megmutatni, hogy az iskolai szabad játék pedagógiailag tudatos, szakszerű megszervezése a 6-12 éves tanulók számára a testi-lelki egészségnevelésen túl

<sup>11</sup> Forrás: Kozári Ákos felvétele.

eredményesen támogatja a tág pszichológiai értelemben vett tanulást, valamint az iskolai tanulást. Mindannak a tudásnak, mindazoknak az ismereteknek a beépítése, melyek akár a formális tanórai keretek között, akár az informális, tanórán kívüli tanulás során hatottak a gyermekre, melyeket megtanult, a játék során válnak a gyermek sajátjává a szó legmélyebb értelmében (Hüther, 2009; Kolosai, 2009; OECD, 2007).

Kiemelt figyelmet fordít a fejezet az esélyegyenlőség érvényesítésére, a különböző szociokulturális környezetben élő gyerekek kulturális kötődéseire: iskolai, óvodai, bölcsődei tevékenységeikre építve.

## 1.4. Alapfogalmak

Annak érdekében, hogy az olvasó számára egyértelmű legyen bizonyos kifejezések jelentése, definiálunk néhány alapfogalmat.

**Játék:** A játék olyan önmagáért való tevékenység, amelynek saját, belső örömforrása van, és ez az örömforrás az agyi alapaktivitási szint, az úgynevezett arousal-szint szabályozásában rejlik. A játék önálló, más élményektől minőségileg elkülönülő egység, az elkülönülés a játék belső és külső tereiben, valamint a játék idejében egyaránt érvényes. A játék tapasztalatszerzés is a gyermek számára, a világról szerzett tagolatlan benyomásait tagolja játékában. Kísérleteket végez, szociális helyzeteket modellez, miközben egyfajta szabadságot él át (Kolosai, 2011: 124; ONOAP, 2012).

**Szabad játék:** A szabad játék valójában a játék klasszikus definíciójával írható le. Azaz, olyan spontán, önindított cselekvés, amely nem valamely cél elérésének pusztá eszköze. A szabad játék lényeges vonása, hogy benne a cselekvés és a részvétel önmagában is örömforrás, maga az átélés, a játék folyamata, élménye élvezetes. Mint minden játéktevékenységre, erre is igaz, hogy kellemes érzések kísérik: izgalmat nyújt, lebilincsel, pozitív feszültséget teremt, érzelmileg átfűt. A játszó gyerek derűs, még a játék feszültségében is ellazult, mentes a gondtól, de nem az erőfeszítésektől, tevékenysége belsőleg motivált, mindig a jelenben érvényes (Kolosai, 2011: 124). A szabad játék tartalmát, célját, időbeni mozzanatait nem a felnőttek, hanem lépésről-lépésre a gyerekek határozzák meg.

A szabad játék iskolai megteremtése holisztikus folyamat, amelyben az egész iskolai közösség együtt dolgozik a játszókönyvet (a játék idejének, tereinek, eszközeinek) megváltoztatásán, ezzel formálja és alakítja a játékot magát is. Kutatások, szakirodalmi

adatok szerint a szabad játék jelentősége meghatározó a gyermekek mozgásfejlődésében, magatartásszabályozásában, a megismerő funkciók fejlődésében, általában a személyiségfejlődésben (Payne, 2013; Elkind, 2008; Hüther, 2009; Bakonyi, 2016).

#### ***1.4.1. A nagymozgásos, szabadban és szabadon játszott játék fontossága***

Kutatások, játékterápiák mutatják, milyen alapvető szerepe van a szenzomotoros integrációnak az egyén életben maradása és egészséges fejlődése szempontjából (Varga és Szvetko, 2001; Hüther, 2009). Az élet első 9-11 éve kritikus periódusnak számít a szenzoros integráció tekintetében. Ez azt jelenti, hogy az intézményes nevelés első időszakában (1) a bölcsődei évek alatt, (2) az óvodában, valamint (3) az általános iskola első négy évfolyamán a gyermeknek meg kell kapniuk azokat a nagymozgásos játék lehetőségeket, amelyek biztosítják a megfelelő vesztibuláris ingerlést a gyermeki agy számára. A bölcsődei szakemberek, az óvodapedagógusok és a tanítók szerepe és felelőssége tehát felbecsülhetetlenül nagy. A későbbi egészséges személyiség, a magatartásszabályozás és a megismerő tevékenység, azaz a viselkedés és a tanulás szempontjából meghatározó, hogy az élet első 11 évében milyen hatások érik a gyermeket, lehetősége van-e a teste mozgásban történő megismerésére, a teljes testtel térben végzett nagymozgásos játékokra (Kolosai, 2009; 2011). Kutatások, szakirodalmi adatok szerint a szabad játék jelentősége meghatározó a gyermekek mozgásfejlődésében, magatartásszabályozásában, megismerő funkcióik fejlődésében, általában személyiségfejlődésükben (Payne, 2013; Elkind, 2008; Hüther, 2009; Bakonyi, 2016).

Ugyanakkor a gyermeki szabad mozgástevékenység egyaránt meghatározza a beszéd és a gyermeki gondolkodás fejlődését is (Polcz, 1999; Varga és Szvetko, 2001).

**Játéktér:** megfelelő játéktér. A játék terei lehetnek (1) fizikai külső terek (udvar és tanterem), (2) belső, személyen belüli játékterek (képzelet). Utóbbiak megnyilvánulhatnak az interperszonális játéktérben a játszó gyermekek között verbális és nem verbális kommunikációs eszközök, érzékszervek, emlékezés, képzelet együttesében.

**Játékszer:** A jó játékszer kezdetleges, egyszerű. Alapvető jellemzője, hogy annál tökéletesebb, minél többet tud a gyermek beleadni önmagából, a maga leleményéből, képzeletéből (Kolosai, 2011; Payne, 2013; Elkind, 2008; Hüther, 2009; Bakonyi, 2016).

A pedagógiai-pszichológiai szempontból leginkább javasolható, legtartósabb játékszerek gyakran a legegyszerűbbek. Gondoljanak saját gyermekkori játékszereikre vagy saját gyermekük, iskolai gyerekcsoportjuk játékszer használati szokásaira! A játékszerek

minél kevesebbet „tudnak”, annál többé *válhatnak* a játék izgalmában. A kreativitást, az alkotókészséget nem a dolgok, a tárgyak, a játékszerek hordozzák önmagukban, hanem a gyermekek. Ezért érdemes a tárgyakról a gyermekekre helyezni a pedagógiai hangsúlyokat.

Kutatások sora mutatja, hogy az egyszerű játékszerek, melyek teret engednek a fantáziának, hosszabb játékidőt, elmélyültebb játéktevékenységet eredményeznek.

A játékszerek alkalmasságán gondolkodva érdemes felhívni a szakemberek, a pedagógusok és a szülők figyelmét arra, hogy a játékszerek esetében is igaz „a kevesebb több” elve. A játékszerek kisebb, átláthatóbb, kezelhetőbb mennyisége szintén alapvetően fontos alapelv.



10. ábra. A jó játszóhelyek ezerféle lehetőséget biztosítanak a kipróbálásra, a megmászásra<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Forrás: Kozári Ákos felvétele.

## 1.5. Módszertani alapelvek és a megvalósítás lépései<sup>13</sup>

Az iskolai szabad játéktevékenység tudatos megteremtése paradigmaváltást feltételez a pedagógiai gondolkodásban és a pedagógus cselekvéseiben. Fontos **pedagógiai alapelv**:

(1) A gyermekek számára a szabad játékidőben nem strukturáljuk, mit tevékenykedjen, mit gondoljon és mit képzeljen el.

*Milyen konkrét pedagógiai haszna van ennek az alapelvnek?*

- a) Ezzel adjuk meg a gyerekek számára a szabadságot, sőt a *lehetőséget* saját képzeletbeli világuk, saját belső világuk feltérképezéséhez. Lehetőséget teremtünk arra, hogy teljes valójukkal merüljenek bele abba a tevékenységbe, amit ők találnak ki maguknak, és részévé váljanak annak a világnak, amely kizárólag az övék.
- b) A beavatkozás mellőzése belső aktivitást vár a gyermektől, most neki kell válaszolnia arra a kérdésre, mit kezdjen a rendelkezésére álló eszközökkel, idővel és térrel.
- c) A belső aktivitás erősíti az önkontrollt: a figyelem elmélyültebbé, tartósabbá válik.
- d) Belsőleg motivált, önindította cselekvésre ad alkalmat és lehetőséget.

(2) A szabad játékidőben a gyerekekkel lévő felnőtt aktív jelenlétével támogatja a játékot.

*Milyen konkrét pedagógiai haszna van ennek az alapelvnek?*

- a) A felnőtt figyelmes, a lehetőségekhez mértén nem beavatkozó attitűdje, jelenléte önmagában jutalmazó jellegű a gyermekek számára. Másrészt az örömmel és szabadon végzett tevékenység szintén (ön)jutalmazó hatású (Payne, 2013).
- b) A saját játék irányítása, a folyamatos szervezés, döntés a gyermekek személyiségét holisztikus módon fejleszti. Ehhez a megközelítéshez a felnőtt részéről a látszólag passzív hozzáállás megértése szükséges (Polcz, 1999).

<sup>13</sup> A szabad játékhoz kapcsolódó módszertani alapelvek áttekintése 1) a CAPS projekt, 2) az OPAL program és 3) az ELTE TÓK A játék pedagógiája és módszertana kurzushoz készített segédanyag alapján készült, mindenhol feltüntetve a forrásokat. Az OPAL alsós program egy mentor segítette iskola-fejlesztő program. Az iskolával kapcsolatos minden olyan területre fókuszál, amivel számolni kell, ha fenntarthatóan javítani akarjuk a játék minőségét: javaslatokat ad többek közt a fizikai terek kialakítására, az iskolai dolgozók attitűdjére, a források megfelelő felhasználására.

c) A felnőtt a szabad játékot nem irányítja, a játékba lehetőség szerint nem avatkozik bele, viszont jelenlétével, figyelmével elősegíti, biztosítja a játék folyamatosságát (Turóczy & Szekeres, 2017). A pedagógusnak olyan beavatkozási módokat szükséges találnia és választania, amelyek nem szűkítik, hanem tágítják a gyermekek és fiatalok szabadságát a játékban.

d) Mindezen pedagógiai lehetőségek mellett a pedagógus, illetve a gyerekekkel lévő felnőtt fokozottan figyel arra, hogy a szabad játékra vonatkozó szabályok előzetes megbeszélésével megelőzze a problémákat.

(3) A kevesebb több elve a játékszerek számát, komplexitását tekintve.

(4) A szabad játék támogatásának és megszervezésének lényeges pedagógiai alapelve a gyermekek képessé tétele arra, hogy amennyire csak lehetséges, együtt oldják meg felmerülő problémáikat.

(5) A szabad játék középpontjában a felfedezés, valamint a testi és nagymozgásos játékok állnak.

Az egész napos nevelés programjának heti beosztásában biztosítanunk kell a szabad játék számára:

- 1) az időt,
- 2) a játékra alkalmas teret,
- 3) a szabad játéktevékenység során használható játékszereket,
- 4) megfelelő szakmai felkészültséget a játékot támogató pedagógusok számára,
  - szakmai tudást például a játéktevékenység biztonságának megteremtéséhez,
  - a játékba való beavatkozás mérlegelésének pedagógiai szempontjairól,
  - beavatkozás esetén a játék tovább lendítésének módjairól.

### ***1.5.1. Az iskolai szabad játéktevékenység ideje***

Tapasztalatok szerint hetente egy vagy két délutánon érdemes 50-60 perces időszavat kijelölni, és ezt az időszavat az alsó tagozatos tanulók egész napos nevelésében és oktatásában szabad játéktevékenységre biztosítani. A leghatékonyabb megvalósítási mód, ha akár több évfolyamnak is lehetősége nyílik az együttes tevékenykedésre, az együttjátszásra. Ezek az alkalmak megfelelően biztosítják az életkorok és az osztályok közötti kapcsolatok alakítását, a tapasztalatcserét. Az életkori heterogenitás a szabad játék közben elősegítheti az iskolai klíma pozitív formálódását (Jesztl, Kárpáti & Suhajda, 2019).

### 1.5.2. Az iskolai szabad játéktevékenység terei

A játékra alkalmas tér lehet az iskola környezetében található szabad, körülkerített park, játszótér, és alapvetően az iskola udvara.



11. ábra. Az iskolai szabad játék tereinek és eszközeinek megteremtése pedagógiai tudatosságot igényel!<sup>14</sup>

A szabad játék tere lehet bármilyen olyan hely, ami rendelkezik megfelelő alapterülettel, és behozhatók a játék támogatásához szükséges eszközök. Ideális esetben ez a tér olyan természetes környezetet is tartalmaz, ahol a gyerekek közelebb kerülhetnek a növények, állatok világához, mindezt a játék szabadságának megtartásával. Ahol belső terek, például osztályterem vagy klubhelyiség áll csak az iskola rendelkezésére, a környezet megfelelő alakításával azok is a szabad játékot támogató térré válhatnak. „Egyre több kutatás szerint a természet és a zöld helyek a gyerekek számára kognitív, érzelmi és fizikai stimulációt jelentenek, ezért számtalan előny forrásai. A természetes környezet pozitív hatásai: 1) a megnövekedett képesség a koncentrációra, 2) az iskolai teljesítmény javulása, 3) a stressz és az erőszak alacsonyabb szintje, valamint 4) az elhízás kisebb kockázata (Faber Taylor & Kuo, 2006; Louv, 2007; Dowdell, Gray & Malone, 2011).

A szabad játékhoz alkalmas játékterek fajtái: 1. természetes játékterek, 2. mesterséges játékterek.

<sup>14</sup> Forrás: OPAL – Outdoor Play and Learning, <http://outdoorplayandlearning.org.uk/home/for-schools/> (2019. 04. 16.)



A szabad játékhoz alkalmas játéktér jellemzői:

- tagolt,
- változtatható, rugalmasan alakítható,
- átjárható (Kolosai, 2008; Jesztl, Kárpáti & Suhajda, 2019).



12. ábra. A szabad játéktevékenység természetes terei kiváló forrásai a tapasztalatszerzésnek és a feltöltődésnek<sup>15</sup>

A szabad játék tereinek, környezetének kialakításához kapcsolható pedagógiai szempontok, pedagógiai alapelvek:

- A játék tereit a gyermekek életkori, aktuális igényei határozzák meg.
  - A 6-7 éves gyermekek a felnőttek közelében érzik magukat védettségben, biztonságban. Amennyiben eltávolodnak a felnőttől, akkor is szeretnek látótávolságban lenni. Ugyanakkor szeretik a kuckókat, az elbújásra alkalmas helyeket, igénylik a magányos tevékenységeket is.

<sup>15</sup> Forrás: Kozári Ákos felvétele.

- 7-8 éves kortól egyre inkább igénylik a függetlenséget, szívesen vonulnak olyan helyekre, ahol kizárólag egymás társaságában lehetnek.
- 9-12 éves korban pedig kifejezett igényük a saját korcsoportjukban, a felnőttől elkülönülten végzett játék.
- A szabad játékra kialakított tér egyaránt adjon lehetőséget a gyerekek egyéni és csoportos játékigényeinek (lásd előző pont) megvalósítására. Legyen mód a kisebb csoportban, párban vagy egyedül történő elkülönülésre, valamint az együttes, nagymozgásos játéktevékenységre.
- A játékra kijelölt tér hangulata, a rendelkezésre álló idő mennyisége, valamint a jelenlévő játékra alkalmas eszközök, berendezések adjanak lehetőséget a gyermekek szabad választásaihoz, ösztönözzék önállóságukat.
- A környezet nyújtson biztonságot, miközben adjon lehetőséget a gyermeki felfedezésre, önmaguk kipróbálására, a megtapasztalásra.
- A tér elrendezése a gyerekeket nyitottságra, a saját, belső érdeklődésük követésére, a bizonytalan helyzetekben rejlő lehetőségek észrevételére bátorítsa.
- A környezet, a játéktér támogassa a gyermeki kísérletezést és próbálkozást. Nyújtson olyan biztonságot, hogy az esetleges hibázások a gyermeki felfedezés természetes részeivé válhassanak.
- A játék terének, a játék környezetének kialakításánál vagy a gyerekek által saját maguknak megteremtett játékterekben legyen átgondolt a felnőtt jelenlétének hatása.
- Azokban az iskolákban, ahol a szabad játéktevékenységnek nincsenek meg a megfelelő terei, fokozatosan, kisebb lépésekben szükséges a változásokat kialakítani.

### **1.5.3. Eszközök, játékszerek**

A játékszer általában a játék céljára alkalmas eszközt jelöli. Amikor a fogalommeghatározás során a játékszerek pedagógiai szempontú megválasztásán gondolkodtunk, láthatóvá vált, hogy már a fogalom meghatározása is értékhordozó, és szervesen kapcsolódik az iskolai szabad játéktevékenység megteremtésének pedagógiai módszertanához. A szabad játék eszközeinek megválasztása (is) fontos pedagógiai alapelveket tükröz, mind a gyermekekhez, mind a környezethez és annak fenntarthatóságához kapcsolódóan.

A játékeszközök kiválasztásának pedagógiai szempontjai, alapelvei:

- A legegyszerűbb, legcsupaszabb iskolai udvart is érdemes tagolni, kisebb játékterekre osztani.

- A játék terei elkülönülhetnek a kihelyezett játékeszközök segítségével vagy egyszerű, könnyen mozgatható, újrahasznosított eszközök udvarra helyezésével (kartondobozok, raklapok vagy színes krétával felrajzolt terek).
- A játékeszközök tárolásához nem szükséges valami újat vagy hatalmasat építeni, elegendő lehet akár egy fészert átalakítani, a játékeszközöket pedig a tagolt terekben tematikusan elhelyezni.
- Maguk a játékeszközök is lehetnek újrahasznosított, raktárakban megmaradt tárgyak (például papírhengerek), melyeket a pedagógus (1) játékértékük, illetve (2) biztonsági előírások alapján ellenőriz.
- A játékok legfontosabb ismérve a már leírt egyszerűségük: annál tökéletesebbek, minél inkább teret adnak a fantáziának, megmozgatják a képzeletet, és beemelik a véletlent a játékba (Kolosai, 2011; Payne, 2013; Elkind, 2008; Hüther, 2009; Bakonyi, 2016; Jesztl, Kárpáti & Suhajda, 2019).



13-14. ábra. A gyermek a játék során bármiből bármit tud készíteni (Goethe)<sup>16</sup>

A játék tereit, a játékszigeteket a következőképpen csoportosíthatjuk:

- Rendszeresítsünk leplek, takarók, maradék anyagok számára egy kosarat. Ezek az anyagok vajon milyen játékra hívnak? Talán mindannyiunk képzeleti képein megjelennek most a gyermekkorban épített *bunkerek*, kuckók. A kisebb anyagokból akár királyi palástok, illetve boszorkányruhák válhatnak, tehát a szerepjáték kellékeivé varázsolhatók.

<sup>16</sup> Forrás 1: a szerző felvétele. Forrás 2: *Outdoor Play and Learning*, <http://www.bluecoatprimary.com/ourselves-and-others/play/3275-celebrating-3-years-of-outdoor-play-and-learning> (2019. 04. 14.)

- Egy másik kosárba elhelyezhetünk a *szerepjátékokhoz* további ruhadarabokat, illetve eszközöket (táskákat, kalapokat).
- Kinevezhetjük jelképes térbeli kifejezéssel<sup>17</sup> és megfelelő eszközökkel az *alkotóhelyet*. Itt egy könnyű, lemosható felületű asztal mellett egy dobozban lehet gyurma, festék, ecsetek, zsírkréták. Az alkotás történhet állva, vékony papírlapra vagy maradék kartonpapírokra. Lehet ez a játszóhely a *barkácsolás* helye is.
- Kialakíthatunk kísérletező helyet, ahová üres flakonokat, vizet, nagyítót helyezünk el.
- Érdemes egy kinti játéktéren labdát, egyensúlyozáshoz alkalmas játékszereket kihelyezni.
- Kialakíthatunk egy *mindenes* játszóhelyet, ahová megmaradt anyagokból, illetve a felnőttek által már nem használt tárgyakból (lábasok, konyhai eszközök) teszünk ki néhányat.

A kinti játszóhelyek mindegyikére igaz, hogy a mozgásos és énekes játékok helyévé is válhat. A játékeszközök mindegyike átlátható, kezelhető mennyiségű legyen, mert játékba hívó ereje alapvetően a kevésnek van. A játéktevékenység után a játékszereket együtt tegyük a helyükre.

#### 1.5.4. Egy példa jó iskolai gyakorlatra

Egy angliai általános iskola udvarán sok magatartási problémát tapasztaltak. A statisztikák szerint hat hónap alatt több mint 350 jelentős konfliktust vagy rendbontó viselkedést kellett a tanároknak megoldaniuk. Az állandó magatartási problémákból adódóan az udvari felügyelet az egész tantestület számára megterhelővé vált, sok munkaórát kellett délutáni felügyeletre fordítani. Ezért az iskola változásokat vezetett be. Létrehoztak az iskolaudvaron szabad, kreatív játékokra alkalmas lehetőségeket. Sok-sok hulladék anyagot szereztek be játékeszköznek. Ezzel párhuzamosan az ebédidőben felügyelő tanárok számára játék-tréninget szerveztek. A tréning a tanárok játék-facilitálással kapcsolatos tudatosságát fejlesztette, valamint az iskolákban kevésbé elfogadott játékformákkal (például a játékos birkózással) kapcsolatos hozzáállással foglalkozott.

A tréning hatására a pedagógus közösségben változott, formálódott a játékkal kapcsolatos felfogás és a beavatkozás szükségességével kapcsolatos gondolkodás. A játék folyamatának egy újfajta megértése alakult ki, a gyerekek nagyobb szabadsá-

<sup>17</sup> Például krétával a betonra rajzolt határok, bottal a homokba húzott vonalak, erre a célra használt színes zászlók segítségével.

got és önállóságot kaptak. Az ebédidő így kellemesebbé vált számukra és képessé váltak a konfliktusokat saját maguk helyben, az iskolaudvaron rendezni. A gyerekek felelősségteljesebbek lettek egymással, jobban szabályozták viselkedésüket, kevésbé hagyatkoztak problémáik megoldásában a felnőttekre, még a délutáni órákra is felkészültebben érkeztek. A pedagógusok is jobban érezték magukat, a gyerekekkel való kapcsolatukat is pozitívabbnak értékelték, egyfajta „hatósági” szerepből egy másfajta szerepbe léptek át, amiben megértőbbek, támogatók lehetnek. A magatartási problémák száma drámaian csökkent (Nicholson, 1971, idézi Turóczy & Szekeres, 2017: 30).

## 1.6. Értékelési szempontok az önreflexióhoz

Annak érdekében, hogy az iskolai szabad játék megvalósuljon, az egész iskolai közösségnek együtt kell lépéseket tennie. Alapvető szemléletmódbeli, attitűdbeli változtatásokról van szó, melynek elfogadása után a fent leírtak alapján az eszközigenye a játéknak biztosítható anyagi ráfordítás nélkül, vagy minimális ráfordítással. A heti- és napirendben elfoglalt helye a játéknak szintén alapvetően az iskolai dolgozók együttes hozzáállásán múlik.

A következő tényezőket fontos átgondolni, amikor az iskolai szabad játékról gondolkodunk. Úgy is fogalmazhatnánk, az alábbi tényezők megléte esetén beszélhetünk a szabad játékot megvalósító iskoláról. Értékelje saját iskoláját az alábbi szempontok alapján. Az iskolák játékbaráttá minősítésének kidolgozása jelenleg folyamatban van: (CAPS<sup>18</sup>).

- A gyerekeknek hetente legalább kétszer 50 perc játékidő áll a rendelkezésükre szabad játékra.
- A gyerekeknek megfelelő játéktér áll a rendelkezésükre a nagymozgásos udvari játékokhoz.
- A gyerekeknek megfelelő játéktér áll a rendelkezésükre, az iskola épületében van olyan tér (például folyosó), ahol szabadon játszhatnak.
- Az iskola kultúrája támogatja a szabad játékot.

<sup>18</sup> A Játékbarát iskolákat! Azaz CAPS projekt nemzetközi Erasmus+ pályázaton alapul, több partnerország együttműködésében dolgozik. A konzorcium a következő tagokból áll: University of Gloucestershire (Egyesült Királyság), Palacky University Olomouc, Faculty of Physical Culture (Csehország), Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország), Gesellschaft für Sozialforschung und Bildung (Ausztria), TANDEM n.o. (Szlovákia), Gedania 1992 Association (Lengyelország).



15. ábra. A szabadban való mozgás rendkívül sok pedagógiai előnnyel jár<sup>19</sup>

## Irodalomjegyzék

- 137/2018. (VII. 25.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle-of-the-Expert Approach to Teaching and Learning: A Brief Introduction. In: Fraser, D., Aitken, V. & Whyte, B. (Eds.), *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34-56). Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- Armstrong, T. (1999). *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your MI*. New York: Plume.
- Bakonyi, A. (2016). A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 106-108). Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Csányi, V. (2018a). A modern társadalom egyszemélyes közösségek populációja. In *A globális elme – Elmélkedések a világról* (pp. 140-146). Budapest: Libri Kiadó.

<sup>19</sup> <http://theconversation.com/when-kids-run-for-15-minutes-in-school-every-day-heres-what-happens-to-their-health-96371> (2019. 04. 16.)

- Csányi, V. (2018b). Gondolatok a viselkedésről, az agyról és az elméről. In *A globális elme – Elmélkedések a világról* (pp. 211-219). Budapest: Libri Kiadó.
- Cohen, J.; McCabe, E. M.; Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Colverd, S. & Hodgkin, B. (2011). *Developing emotional intelligence in the primary school*. New York: Routledge.
- Classroom and School Climate (2001). In *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. Elsevier Science & Technology, Oxford. [http://www.credoreference.com.libezproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom\\_and\\_school\\_climate](http://www.credoreference.com.libezproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom_and_school_climate) (2009. 08. 24)
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35. [https://www.researchgate.net/publication/262180932\\_Nature\\_and\\_its\\_Influence\\_on\\_Children's\\_Outdoor\\_Play](https://www.researchgate.net/publication/262180932_Nature_and_its_Influence_on_Children's_Outdoor_Play) (2019. 05. 30.)
- Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In Spencer, C. & Blade, M. (Eds.), *Children and Their Environments* (pp. 124-140). Cambridge: Cambridge University Press. <http://faculty.une.edu/cas/szeeman/GK-12/articles/FaberTaylorKuo2006.pdf> (2019. 03. 20.)
- Fraser, D., Aitken, V. & Whyte, B. (2013, Eds.). *Connecting curriculum, linking learning*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how school should teach*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2012): *Emotional Intelligence. Why It Can More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Greenfield, S. (2000). *Agyunk titkai*. Pécs: Alexandra Kiadó.
- Hughes, B. (2012). *Evolutionary playwork: reflective analytic practice. 2nd ed.* Abingdon, Oxon: Routledge.

- Hüther, G. (2009). Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bővületében. *Élet és tudomány*, 63(13), 405-408.
- Jesztl, J. Kárpáti, Gy. A., & Suhajda, É. V. (2019). *Játék és tanulás – Játszva tanulás és tanulva játszás*. Kézirat, megjelenés alatt.
- Kolosai, N. (2008, Ed.), *A játék pedagógiája és módszertana. Egyetemi oktatási anyag*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kolosai, N. (2009). Mozgás és játék – gondolkodás és tanulás. In *Kisgyermek, nagy problémák XIX. kötet* (pp. 1-12). Budapest: RAABE Kiadó.
- Kolosai, N. (2011). Komolyan venni a játékot – Pedagógiai segítő munka mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In F. Lassú, Zs. (Ed.), *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban. Kézikönyv pedagógusoknak* (pp. 147-186). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kolosai, N. (2017). A játék helye, szerepe a minőségi kora gyermekkori nevelésben. In Pálfi, S. & Vargáné Nagy, A. (Eds.): *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai és lehetőségei 1* (pp. 124-137). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Louv, R. (2005). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 21(1), 136–137.
- Nahalka, I. (2003). *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States. [www.schoolclimate.org/climate/policy.php](http://www.schoolclimate.org/climate/policy.php) (2019. 04. 14.)
- OECD (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Payne, K. J. (2013). *Egyszerűbb gyermekkor. Hogyan neveljük nyugodtabb, boldogabb, magabiztosabb gyerekeket?* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Playwork Principles Scrutiny Group (2005). *Playwork Principles*. [http://www.skillsactive.com/PDF/sectors/Playwork\\_Principles.pdf](http://www.skillsactive.com/PDF/sectors/Playwork_Principles.pdf) (2016 12. 11.)
- Polcz, A. (1994). A Báb-játék és Világ-játék: aktív játékdiaagnosztika és terápia. In Mérei, F. & Szakács, F. (Eds.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum II. – Személyiség-*



tesztek (pp. 125-125). Debrecen: DE – Kossuth Lajos Tudományegyetem.

- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest: Gondolat.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate, Understanding cooperation as a distinctly human combination of innate and learned behavior*. Boston: Boston Review Books. MIT Press.
- Turóczy, L. & Szekeres, E. (2017, Eds.). *Játékkal és drámával a korai iskolaelhagyás ellen – Útmutató*. Budapest: Artpad Consortium. <http://artpadproject.eu>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Varga, I. & Szvetkó, A. (2001). Szenzoros integrációs terápia. In B. Lakatos, M. (Ed.), *Játékpszichológia – Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

## Hivatkozott weboldalak

- <https://outdoorplayandlearning.org.uk/the-opal-primary-programme/> The OPAL Primary Programme. (2019. 05. 20.)
- <http://www.bluecoatprimary.com/ourselves-and-others/play/3275-celebrating-3-years-of-outdoor-play-and-learning> (2019. 04. 14.)
- <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/04/outdoor-play-inspires-independent-learning-for-early-years> (2019. 01. 22.)
- [http://www.credoreference.com.libezproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom\\_and\\_school\\_climate](http://www.credoreference.com.libezproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom_and_school_climate) (2019. 03. 22.)



## 2. A természetsarokban rejlő lehetőségek a Víz világnapjához kötődő tematikus fókuszú tevékenység-feldolgozáson keresztül

---

### 2.1. A természetsarok, mint módszertani jó gyakorlat kapcsolódása a kötet témáihoz

Jelen tanulmány a természetsarokot, mint az interdiszciplinaritás megjelenésének egyik eszközét mutatja be. Az ismertetésre kerülő lehetőségek nem csupán a természettudományos kompetenciák fejlesztését teszik lehetővé, hanem szervesen kapcsolódnak az egyes műveltségterületek elméleti és gyakorlati tartalmaihoz, melyek az egésznapos iskolai nevelésben és a korai iskolaelhagyás megelőzésében egyaránt jelentősek lehetnek. A módszertani útmutató elméleti hátterét 1) a természetsarok részeinek bemutatása, 2) a természettudományos nevelés módszereinek megismerése, valamint 3) egy-egy tematikus fókuszú tevékenységsorozat során való sokoldalú alkalmazhatóságra való törekvés adják; módszertanát a tapasztalati úton történő tanulás, élményszerzés lehetőségei jelentik.

#### 2.1.1. Kapcsolódás az egész napos neveléshez

Az egésznapos iskola számos lehetőséget rejt a természetsarok kihasználására tanórai keretekben és azokon kívül is: minden évfolyamon, egész évben használható, kihasználható, és jól köthető az elsajátítandó tananyag feldolgozása során megvalósuló tevékenységekhez. Így nagyban segíti a tapasztalati úton történő aktív tanulást. A természetsarokban megjelenő tárgyak, eszközök, és a kialakítás során végzett élménygazdag tevékenységek jó alapot szolgáltatnak egy-egy témakör legfontosabb tapasztalatainak összefoglalásához, ezzel segítve az ismeretek aktív és adaptív beépülését a gyermekek

meglévő ismeretrendszerébe, szemléletébe. Hiszen minden tanulási folyamatban döntő szerepet játszik, hogy a tanuló milyen előzetes tudást tud mozgósítani a tapasztalatok értelmezésére, az új tudás létrehozására, megkonstruálására. Érdemes ezt tudatosítani és tudatosan felhasználni (Nahalka, 2006: 97).

A természetsarok kialakítása és használata során végzett cselekvésekkel a gyermekek megmozgatják saját konstrukcióikat, elképzeléseiket, miközben laikus tudásuk átalakul, átkonstruálódik, kiinduló fogalmaik változnak, átrendeződnek (Bauer, 2013: 177).

A sarok számos tanórán kívüli tevékenységre is lehetőséget ad; a beállított kísérletek a folyamatok hosszabb távú megfigyelésére adnak módot. Nevelhetünk itt gyógy- és fűszernövényeket, készíthetünk gyűjteményeket, melyeket kapcsolhatunk tanulmányi kirándulások vagy akár egy-egy szakkör témáihoz.

A mindennapok során gyűjtött anyagok, természeti kincsek felhasználása, a gyerekek által hozott könyvek használata egyaránt jó lehetőséget nyújtanak a tudomány- és tantárgyköziség megvalósítására, és kiindulópontjai lehetnek a gyermekek egyéni sajátosságait figyelembe vevő differenciálásnak, így a gyengébb képességű tanulók fejlesztésének, valamint a tehetséggondozásnak is.

A természetsarok kialakítása a fenntarthatóságra nevelés „szobában” való megvalósításának egyik fontos eszköze. A benne nevelt növények és állatok ápolása és rendszeres gondozása elősegíti a gyermekek környezethez való kötődését, pozitív attitűdöt alakít ki a természet iránt, miközben felelősségre, munkára neveljük tanítványainkat, egyben rögzül bennük, milyen a növények és állatok környezeti igénye (Vajtáné Boros, 2012: 93).

A gyerekek itt megtanulhatják a felelősség szó valódi jelentését, egyben gyakorolhatják is azt, hiszen mind az élő, mind a gyűjtött élettelen elemekről rendszeresen gondoskodniuk kell. A természetsarok berendezése, használata tisztaságra és rendre szoktatja tanulóinkat, és tevékenységeiken keresztül azt is megértik, mi az ember szerepe a természetben (Tóthné Tímár-Geng, 1993: 58).

### ***2.1.2. Kapcsolódás a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez***

A természetsarokban végzett tevékenységek sikerélmények sorához juttatják a tanulókat, így szívesebben, sokszor észrevétlenül tanulnak, miközben fejlődnek képességeik. Az élőlényekről való gondoskodás közben a gyermekek fontosnak, a közösen végzett

munka során pedig a közösség részének érezhetik magukat. Miközben aktívan részt vesznek a munkában, fejlődik önismeretük, önértékelésük is. A folyamatosan végzett érdekes tevékenységek fenntartják a gyermekek érdeklődését, kíváncsiságát, tudásvágyát, ezen keresztül kielégíti környezetük megismerése iránti igényüket. A tevékenységek pozitív élmények sorához juttatják a gyermekeket, mely segíti lelki egyensúlyuk megteremtését, személyiségük pozitív irányú fejlődését.

A közösen végzett munka az osztály tagjait összekovácsolja, hiszen a saját tanteremben, együtt rendezik be a természetsarkot, és annak közösen viselik gondját. Így az együttes cselekvés élménye szorosan beléjük ivódik. Ezen keresztül a természetsarok hozzájárul a gyerekek szociális kompetenciáinak fejlődéséhez is.

Fontos, hogy a tevékenységek része legyen a természetközelség, hogy magától értetődővé váljék a rendszerszemlélet, nyitottság és az élet tisztelete, hiszen ez a fajta érzékenyítés nagyban segíti a különböző helyi- és globális problémák csökkentését, megoldását. Ez ugyanis meghatározó része a mára már létfontosságú kérdéssé vált fenntarthatóságnak és pozitív jövőképnek (Demeter & Véghelyi, 2002). Nem utolsósorban a pedagógusnak is segít megismerni az osztályát, a gyerekek képességeit, segítheti a differenciált tervezést, és szorosabbá fűzheti kapcsolatát tanulóival.

## 2.2. Elméleti alapok

### 2.2.1. *Mi is az a természetsarok?*

Mondhatnánk azt: az osztály éke, hiszen kialakítása nagyban hozzájárul a tanterem esztétikumának megteremtéséhez. De vajon tényleg csak ennyi a szerepe?

Sok pedagógus talán felkapja a fejét, hogy persze, ezt én ismerem: ez az élősarok! Az elnevezés azonban már idejét múlt, pontatlan, hiszen a természetsarokban nemcsak élő kincseket találunk.

Hogyan segíti a természetsarok a 6–10 éves gyermekek komplex személyiségfejlesztését, természettudományos kompetenciáinak fejlődését, valamint a fenntarthatóságra nevelés céljainak megvalósítását?

Kezdjük azzal, hogy végiggondoljuk, mik kerülhetnek a természetsarokba. Milyen rendezőelvet követhetünk a berendezés során? Mennyi munkát jelent ez a pedagógus számára? Hogyan vonhatóak be a gyűjtésbe, berendezésbe, feldolgozásba a gyerekek? Milyen konkrét vizsgálódási lehetőségeket rejt magában a természetsarok?

Ilyen és ehhez hasonló kérdéseket latolgat a fejezet, majd részletesen bemutatásra kerül a természetsarok egy konkrét tematikus fókuszú tevékenységsorhoz kötődő megvalósítási, felhasználási lehetősége. Természetesen az itt leírt ötletek nem merítik ki a lehetőségek teljes tárházát, csupán mankót adnak a kialakításhoz. A bemutatás nem egy-egy konkrét évfolyamhoz, s nem csupán a természettudományos nevelés valamely szaktárgyi tananyagához kapcsolódik, hanem szemezget a téma alsó tagozaton történő megvalósítási opciói között.

### ***2.2.2. Miért elengedhetetlen a természettudományos nevelés szempontjából a természetsarok az osztályteremben?***

Miért van helye az osztályban? Kialakításának, szükségességének kulcsa, hogy hozzájárul a tanterem sokoldalú hasznosításához, ezért tervezése körültekintő munkát igényel. (Borvendég et al., 2000: 65).

A kisiskolás gyermekek életkori sajátosságait alapul véve fontos, hogy a valós környezetből kiindulva juthassanak valós tapasztalatokhoz. Bár a teremben végzett tevékenységek nem helyettesíthetik a környezetben történő vizsgálódásokat, de kiegészíthetik a szabadban végzett tapasztalatszerzést. Eközben élmények sorához juttatjuk a gyerekeket. Fontos, hogy amennyiben mód van rá, mind az élő, mind az élettelen környezet jelenségeit, folyamatait, változásait adott helyen, adott jellemzőkkel figyelhessék meg a gyerekek (Véghelyiné & Pákozdi, 1995: 86).

A kisiskolásoknál még nem válik szét a környezetkép, sokkal komplexebben látják azt, mint a felnőttek. A tanulók a természetsarok segítségével játszva, tapasztalatszerzés útján, komplexen szerzik meg az ismereteket az őket körülvevő világról, mellyel minden nap együtt élnek (Vastagné Bauer, 2008: 2). Tevékenységeik során szerzett tapasztalataik, benyomásaik mélyen rögzülnek személyiségükben. Ebben a pedagógusnak partnernek kell lennie, a folyamatban az ő felelősége a legnagyobb. A tanulás ott kezdődik, hogy mit és hogyan adnak a gyerekek kezébe, illetve mire és hogyan használják az osztály „kincseit”.

Bár a természetsarok számos pedagógiai cél megvalósításának eszköze, nagy jelentősége ellenére még nem mindennapi látvány alsó tagozaton. Pedig olyan speciális eszközként értelmezhető, amely a nevelés sajátos lehetőségeit teremti meg. Értelemszerűen alapvető fontosságú lesz a természettudományos nevelés számára, hiszen a benne elhelyezett anyagok, tárgyak, növények és állatok számos tapasztalatot, ismeretet biztosítanak a gyermekeknek. A gyűjtemények tárgyai azonban ezen felül a különböző te-

vékenységeiknek eszközei, alapanyagai lehetnek, eszközként használhatók az általános iskola fejlesztési feladatainak komplex megoldásához (Bihariné Krekó, 2011: 79).

A természetsarok két – egymástól nem feltétlenül elkülönülő - részből áll. Állandó részét képezik folyamatosan gondozott növényeink, és terráriumban vagy akváriumban tartott kisállataink. Változó részét az egyes tanítási egységekhez kapcsolódó növények, kísérletek, gyűjtéseinkből származó „kincsek”, és akár a témához kapcsolódó könyvek, magazinok, plakátok, rajzok egyaránt alkotják.

A jól kialakított természetsarok növényei, állatai, illetve gyűjteményei egyaránt alkalmasak a folyamatos és alkalomszerű megfigyelésekre. A gyerekek közvetlenül megfigyelhetik, megismerhetik felépítésüket, szükségleteiket, életjelenségeiket, életciklusukat, magatartásuk jellemzőit. Gondozásuk közben tanúi lehetnek az élettelen és élő környezeti tényezők egymásra hatásának, valamint kialakul a pozitív érzelmi kötődés, a felelősségérzet, amely jó kiindulási alapja a tágabb környezet, így annak élő és élettelen elemei iránti felelősség kialakításának és formálásának (Bihariné Krekó, 2011: 79).



16. ábra. Kisállatot tartunk, csíráztatunk<sup>20</sup>

Gyűjtse össze, hogyan tudná használni saját nevelőmunkája során a természetsarok által kínált lehetőségeket!

<sup>20</sup> Forrás: a szerző felvétele.

### 2.2.3. A természetsarokban megvalósítható tematikus fókuszú tevékenységsorozatok

A természetsarok segítségével jól összekapcsolhatók az egyes tudományterületek, tantárgyak, s mint integrált műveltségterületek segítik a megértést, a fejlesztést, a környezetben való adaptív eligazodást. Ennek nagyszerű lehetőségét jelentik a tematikus fókuszú tevékenységsorozatok vagy projektorientált témafeldolgozások, melyek hétköznapi, komplex problémákat, tevékenységeket tartalmaznak, a gyermekek ötleteire támaszkodva kapcsolják össze a cselekvést a megértéssel. Jellegükből adódóan differenciálnak, hiszen a gyermek saját fejlesztési tempójának megfelelően dolgozik és halad. Egy-egy tematikus fókuszú tevékenységsorozat időtartama a téma jellegétől függően lehet rövidebb vagy hosszabb. A feldolgozás a pedagógus és a gyermekek nagyfokú együttműködésére épít, akár a projektalapú feldolgozás (Hortobágyi, 2002: 9; Körmöczy, 2004: 4; M. Nádasi, 2010).

*Mielőtt megismerkednénk az Útmutatóban leírt projekttel, valamint ezen belül a természetsarokhoz kötődő tevékenységekkel, érdemes átgondolnia a következőket:*

- Milyen tematikus fókuszú tevékenységsor megvalósítását tartja lehetségesnek a természetsarok segítségével?
- Rendelkezik-e a projekt módszer alkalmazásának, tematikus fókuszú tevékenységsor megvalósításának tapasztalataival?
- Tud-e olyan témaköröket, témákat, melyek jól feldolgozhatók lehetnek akár tematikus fókuszú tevékenységsorozattal, akár projekt módszer (M. Nádasi, 2010) segítségével?
- Hogyan kapcsolható be a természetsarok ebbe a munkába?
- Ha nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel, tapasztalatokkal, kihez/mihez tud fordulni? (tanfolyam, szakirodalom, kolléga segítsége)

### 2.3. A „Víz” tematikus fókuszú tevékenységsorozatának leírása

A feldolgozásra szánt a tematikus tevékenységek előzetes tervezéséhez és levezetéséhez az alábbi kérdéseket kell megválaszolni:

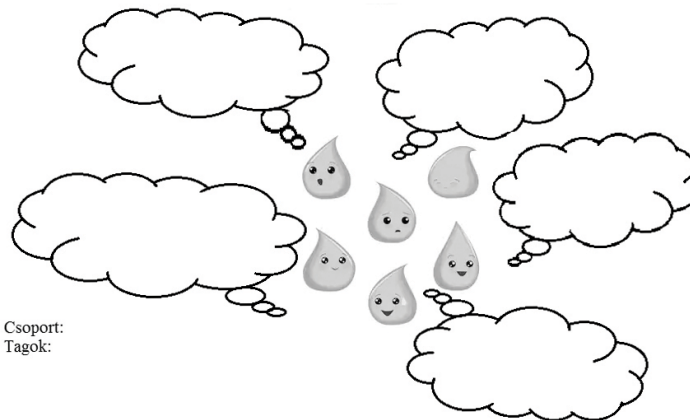
- A terem mely pontja legalkalmasabb a természetsarok kialakításához?
- Mi a cél a tematikus tevékenységek végzése kapcsán?
- Milyen előzetes ismeretekre épít?
- Milyen kompetenciákat, hogyan kíván fejleszteni?
- Milyen új ismereteket fognak elsajátítani a tanulók?



- Milyen tantárgyak, milyen kapcsolódási pontokkal, hogyan fognak megjelenni a tematikus fókuszú tevékenységsorozatok során?
- Mennyi a megvalósítás tervezett ideje?
- Milyen anyag- és eszközigénye van a vízhez kapcsolódó tematikus fókuszú tevékenységsorozatnak?
- Az életkori- és egyéni sajátosságok figyelembevételével milyen módon lehet differenciálni?

### 2.3.1. A tematikus fókuszú feldolgozás lehetséges tevékenységeinek tantárgyi megjelenései

Mielőtt belekezdenénk a tematikus fókuszú tevékenységsorozat feldolgozásába, mindig érdemes a gyerekek előzetes tapasztalatait, meglévő ismereteit alapul venni (Nahalka, 2006; M. Nádasi, 2010) illetve mozgósítani, akár az érdeklődésüket felmérni például szóforgóval vagy ötletrohammal.



17. ábra. Mit tudunk a vízről?<sup>21</sup>

Egy-egy tematikus fókuszú tevékenységsorozat során természetesen rengeteg tantárgyi kapcsolódási pontot találhatnak, számos, az általunk gyűjtött és itt leírt tevékenységtől eltérő ötletet valósíthatnak meg. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, csupán gondolatindítóként jelenítünk meg néhányat. Magától értetődik, hogy alkalmazásuk szintje más és más a gyermekek életkorának, sajátosságainak megfelelően. (A csillaggal jelölt elemek önállóan is elhelyezhetők a természetsarokban.)

<sup>21</sup> Forrás: a szerző felvétele.

Az utóbbi időszakban egyre több esetben készítünk a gyerekekkel egy-egy tematikus fókuszú tevékenységsorozat zárásaként, a tartalmak összefoglaló elemeként ún. lapbook-ot. Ez szintén elhelyezhető a sarokban.

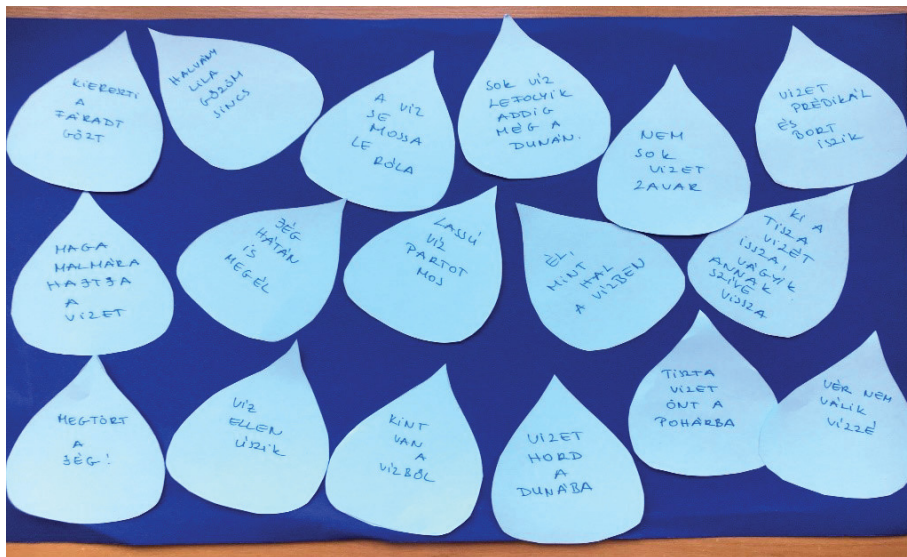


18. ábra. A kert növényei, lapbook részlet<sup>22</sup>

### Olvasás

- vízzel kapcsolatos könyvek
- versek, mesék a vízről, például: Tamkó Sirató Károly: *Dal a tóról*; Juhász Magda: *Mese a vizek őrzőiről*; Petőfi Sándor: *A Dunán*; Laczkfi János: *A Balaton télen*; Kányádi Sándor: *Ballag a folyó*
- találós kérdések, például: Hajót hordok hátamon, megtorpanok gátakon, gépet hajtok, kereket, húgaim a fellegek.
- szólások, közmondások a vízről (tabló)\*
- vízben, vízparton élő növények és állatok nevének gyűjtése, leírása, érdekességek keresése
- híres vizes sportok, sportolók összegyűjtése, megismerése
- gyerekek által készített játékos feladatok (például: keresztrejtvény) a vízről

<sup>22</sup> Forrás: a szerző felvétele.



19. ábra. Tabló: szólások és közmondások a vízről a természetsarokban<sup>23</sup>

### Fogalmazás

- vízparti élmények leírása
- vízi, vízparti élőlény bemutatása
- *Én és a víz* című fogalmazás

### Nyelvtan

- Magyarország főbb vizeinek helyesírása
- vizek, vízpartok növényeinek és állatainak neve, helyesírása

### Ének-zene

- vízzel töltött üvegekkel való zenélés\*
- dalok éneklése, például: Által mennék; Esik az eső, hajlik a vessző; Széles a Balaton vize; Duna parton van egy malom; Széles a Duna; Kiöntött a Tisza vize; Lefelé folyik a Tisza; Hej, halászok, halászok; Gólya, gólya gilice; Hej Dunáról fúj a szél, Tisza partján mandulafa virágzik
- vízpart hangjainak meghallgatása
- zenehallgatás, Smetana: *Moldau*; Händel: *Vízizene*; *Eső-kórus* előadás; Gryllus Vilmos: *Békavacsora*, *Kárókatona*; Schubert: *A pisztráng*

<sup>23</sup> Forrás: a szerző felvétele.

- egy általunk választott dalt felvehetünk – a felvétel online program segítségével QR kóddá alakítható, így bekerülhet a lapbookba
- az eső hangjainak utánzása

### *Vizuális kultúra*

- vízi élővilág festése\*
- origami halak hajtogatása, nádból vagy gyékényből hajó készítése
- kiránduláshoz kapcsolódó élmények rajzolása, festése; vízről tanult versek egyikéhez, vagy a hallgatott zeneművekhez illusztráció készítése
- tábló készítése\*
- a víz megjelenésének bemutatása különböző műalkotásokban, képek, fotóművészeti alkotások megismerése

### *Környezetismeret*

- tanulmányi séta általunk választott természetes vizes élőhelyre (tó, patak, folyó): a vizek- vízpartok jellemzőinek, növényeinek és állatainak felismerése, megfigyelése
- vízi- és vízparti állatok megismerése (halak - például: ponty; kétéltűek - például: kecskebéka; madarak - például: tőkés réce), testfelépítésük, mozgásuk, táplálkozásuk, életmódjuk, alkalmazkodásuk
- vízminta gyűjtése
- séta víztoronyhoz, gáthoz
- a természetes vizek és az ivóvíz érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése, összehasonlítása\*
- saját akvárium benépesítése
- a víz megjelenése különböző halmazállapotokban: a víz, a jég és a gőz érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése
- a víz térfogatának, úrtartalmának becslése és mérése önkényesen választott, valamint szabvány mérőeszközökkel, mértékegységekkel
- a víz hőmérsékletének mérése
- a víz körforgása\*, megjelenési formái a természetben
- a csapadék keletkezése és fajtái
- vízi járművek
- víz az otthonunkban
- a víz fontossága az ember egészsége szempontjából

- a folyó és állóvizek: ábrázolásuk terepasztalon, például folyóvizek különböző vastagságú fonalakkal kirakva\*
- hazai vizeink
- a víz felszínformáló munkája, szakaszjellege
- keresztrejtvény készítése a vízről (ha a gyerekek készítik, lapbookba tehetjük)
- vízi- és vízparti növények (nád, sás) testfelépítésének, vízhez kötött életmódhoz való alkalmazkodásának megismerése
- a víz, mint a csírázás külső feltételének bizonyítása\*
- a víz halmazállapot-változásai – az ehhez kapcsolódó kísérletek elvégzése (például: olvadás, fagyás, párolgás, lecsapódás, forrás), a közben végbemenő kölcsönhatások, változások megfigyelése, hőmérséklet mérése
- oksági összefüggések keresése a halmazállapot-változások és az egyes hétköznapi jelenségek között
- a víz és a fény kölcsönhatásai: szivárvány előállítása, fénytörés
- a víz mint oldószer: egyszerűen oldatok készítése (sóoldat, cukoroldat)\*
- vízszennyezés
- a növényi részek víztartalmának kimutatása, a víz szállítása a levelek és virágok felé\*
- a víz mint életfeltétel\*, szerepe a növények csírázásában, fejlődésében\*



20-22. ábra. Csíráztassunk, vessünk!<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Forrás: a szerző felvételei

### *Testnevelés*

- uszodában különböző vizes játékok (például: célbadobás úszógumival, az angolna és a cápák játék)
- tanórai játékok (például: tűz-víz repülő; árvíz-hóvihar-jegesmedve; halászfogó; bowling - bábuk vizes palackokból; horgászat papírból kivágott halakkal, állatmozgást utánozó játékok (például: gólyajárás, békaugrás, rákjárás; színcápa; gólyák és békák)
- „vízi” akadálypálya készítése

### *Technika*

- mini vízerőmű makett készítése\*
- cipős dobozból akvárium makett készítése, berendezése\*
- a víz körforgásához makett készítése\*
- origami (például: papírhajó, halak, daru) hajtogatása (akváriumhoz)
- papírmásé készítése

### *Matematika*

- térfogat, űrtartalom becslése, mérése, számolások, átváltások a különböző mértékegységekkel (l, dl, cl, ml)
- megismert vízi növények szár-illetve levélhosszának, a levél szélességének mérése (m, dm, cm)
- a víz különböző halmazállapotú megjelenési formáinak hőmérsékletmérése
- patak szélességének, mélységének, hőmérsékletének, tó mélységének mérése

### *Erkölcstan*

- vízszennyezéssel kapcsolatos történetek meghallgatása, olvasása, ezekről beszélgetés, vita

### *Délutáni foglalkozás, szabadidő*

- az egyes tantárgyaknál leírt tartalmak, akár a napközis foglalkozások ideje alatt is elvégezhető
- vízzel kapcsolatos mesék olvasása, nézése (például: Vízipók, csodapók; Albert mondja... a természet jobban tudja – Víz, a végtelen körforgás)

- játék, vetélkedő: buborékfújás, horgászás, kirakó, rejtvények, kvíz
- gyerekek által készített játékos feladatok a vízről (például: keresztrejtvény, puzzle, szókereső, kvíz, igaz-hamis állítások, társasjáték)

### **2.3.2. Megfigyelések, kísérletek**

Az Útmutató további részében néhány olyan egyszerű, illetve hosszabb-rövidebb ideig tartó megfigyelési lehetőség, illetve kísérlet leírása következik, melyek a természetsarokban való vizsgálatokra adnak alkalmat.

#### **2.3.2.1. Vízminták érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése**

Különböző vízmintákból azonos méretű kémcsövekbe egyenlő mennyiséget töltünk, majd azonos szempontok alapján megfigyeljük érzékelhető tulajdonságaikat. A tanulók megtapasztalhatják, hogy míg színükben, illatukban különböznek, addig anyaguk, alakjuk, mennyiségük azonos. (Ízüket nem kóstoljuk meg!)

A megfigyelési szempontok alapján tett megfigyelések tapasztalatait a tanulók írásban rögzíthetik, melyeket a vízminták elé helyezhetünk a természetsarokban.

#### **2.3.2.2. A víz szerepe a csírázásban**

Adjunk a gyerekeknek 4-4 szem babot.

Első lépésként figyeljék meg a babmagok érzékelhető tulajdonságait, majd feladatlapon rögzítsék azokat. A magokról rajzos jegyzetet is készíthetünk. Ez a készülő lapbookba egy leporelló első rajza lehet.

A kísérlet során a magok egy részét szárazon, 4 babmagot vízzel teljesen elborítva (esetleg olajat is rétegezve rá), négyet nedves vattában szobahőmérsékleten csíráztunk. Ha a csírázás minden feltételét vizsgálni akarjuk, 4 magot tegyünk hűtőbe. Ez a minta ugyan nem kerül rögtön a természetsarokba, de a megfigyelések tapasztalatainak rögzítésekor már igen, így teljes körű tapasztalatot szerezhetnek a gyerekek a csírázás feltételeiről.

A tanulók egy héten keresztül folyamatos megfigyeléseket végeznek, naponta nyomon követik a változásokat, melyeket rajzos formában rögzítenek.

A kísérlet tapasztalatai a következők: a szárazon, nedvesség nélkül tartott magok tulajdonságai nem változtak meg, a magok nem indultak fejlődésnek. A levegőtől elzárt, vízzel (vagy vízzel és olajjal fedett) magok megduzzadtak ugyan a megfigyelések

kezdetén, ám nem indulnak fejlődésnek, vagy ha mégis, a vizsgálat ideje alatt a magok csírái elpusztultak. A nem megfelelő hőmérsékleten (0°C alatti helyen) csíráztatott magok sem indulnak fejlődésnek.

A kísérlet eredményeiből a tanulók következtetni tudnak a csírázás feltételeire: víz, levegő (oxigén), megfelelő hőmérséklet.

A kísérlethez a következő eszközök szükségesek: 16 szem bab, 4 db kis üvegpothár, vatta, olaj.

### 2.3.2.3. *Növények hajtatása*

Különböző növényi részek (például: burgonya gumója, kukoricacső, vöröshagyma) hajtatása látványos dísz lehet a természetsaroknak. Itt megfigyelhető, hogyan fejlődik ezeken a növényi részeken új gyökérszet, hajtás.



23. ábra. Hajtatás a természetsarokban<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Forrás: a szerző felvétele.



#### 2.3.2.4. A víz szerepe a növények növekedésében

A csíráztatás után a babnövényeket virágföldbe ültetjük, így neveljük tovább.



24. ábra. Neveljük babnövényt!<sup>26</sup>

A babnövények érzékelhető tulajdonságainak megfigyelése és rajzban történő rögzítése után az egyiketől megvonjuk a vizet. A többi tovább locsoljuk. Az a növény, mely továbbra is megfelelő mennyiségű vizet kap, megfelelően fejlődik. Az, amelyik számára ezt a feltételt nem biztosítjuk, nem fejlődik, fonyadni kezd. Hasonlítsuk össze a két növényt, a tapasztalatokat szóban fogalmazzuk meg, majd készítsünk rajzos, illetve írásos jegyzeteket! (A lankadó növényt locsoljuk meg, mielőtt elpusztul!)

A kísérlet eredményeiből a tanulók következtetni tudnak arra, hogy a növények fejlődésének egyik fontos feltétele a víz.

A kísérlethez szükséges eszközök: hajatott babnövények, víz.

#### 2.3.2.5. A növények vízszállításának megfigyelése

Növények „táplálkozásának”, a víz felszívásának és a száron keresztül a növény többi részébe való eljutásának megfigyeléséhez két üvegpoharat félig töltünk meg vízzel. Öntsünk az egyikbe piros, a másikba kék festéket. Érdeemes jó sötét oldatot készíteni. Vágjuk hosszában ketté egy fehér szegfű szárát, kb. a feléig. Állítsuk a festékekbe úgy, hogy a szár egyik felét a piros, a másikat a kék festékbe tesszük.

<sup>26</sup> Forrás: a szerző felvétele.

Elsőként a növény érzékelhető tulajdonságait figyeljük meg a gyerekek, különös tekintettel a színre, majd rögzítsük rajban a tapasztalatokat. Várjunk néhány órát, vagy akár egy egész napot, majd megfigyelés következik. Most a növény virágjának színét vizsgáljuk, és lerajzoljuk az előzőleg készült ábra mellé. Hasonlítsuk össze a kiinduló és a befejező állapotot!

A kísérlet eredményeként az eredetileg fehér színű virág egyik felén kék színűre változtak a szirmok, a másik felén pirosra. Ennek az a magyarázata, hogy a növény által felvett víz a száron keresztül eljutott a virágokba is, amiket az megfestett.

A kísérlethez a következő eszközök szükségesek: egy szál hosszú szárú fehér szegfű, 2 kisebb befőttesüveg, piros és kék ételfesték vagy tinta, víz, kés.

### **2.3.2.6. A növények párologtatása**

A növények párologtatásának megfigyeléséhez locsoljunk meg egy szobanövényt, majd húzzunk egy átlátszó zacskót az egyik levélre. A zacskót rögzítsük a szárhoz ragasztószalaggal. Készítsünk rajzot a kiinduló állapotról! Tegyük a növényt néhány órára napfényes helyre. A zacskó belsejének megfigyelése és a tapasztalatok megbeszélése, majd lerajzolása után óvatosan távolítsuk el a zacskót a növény leveléről!

A gyermekek azt figyelhetik meg, hogy a zacskó belseje párás lett, esetleg apró vízcseppek jelentek meg rajta. Ennek oka, hogy a növények által felvett és a levelekbe szállított víz elpárolgott. A víz a zacskó oldalán lecsapódott.

A kísérlethez a következő eszközök szükségesek: növény, nejlonzacskó, ragasztószalag.

### **2.3.2.7. A víz körforgása**

A víz halmazállapot-változásai során szerzett tapasztalatok rögzítése szintén a természetsarokba (például tablóra, lapbookba) kerülhet. Mivel a víz körforgásának alapját a víz halmazállapot-változásai adják, természetbeli körforgásának modellezése és a közben lezajló változások megfigyelése történhet a természetsarokban.

Ezeket a változásokat előidézve megfigyelhető a víz útja: melegítés során a jég olvadása, később a forrás majd a párolgás megfigyelése és a pára üvegedényre/fedőre való lecsapódása. Jelen anyagban egy egyszerűbb módját mutatjuk be a vízkörforgás kísérlettel történő szemléltetésének.

Első lépésként félig töltünk meg egy kisebb üvegedényt vízzel. Ezt tegyük bele egy nagyobb befőttesüvegbe. A befőttesüveg száját takarjuk le átlátszó fóliával (gumizzuk

rá), majd helyezzük napra. Várjunk néhány órát. A tanulók azt figyeljék meg, hogy mi történik az üvegben, illetve a vízzel? Tapasztalataikat szóban, rajzban és írásban is megfogalmaztathatják.

Látható, hogy a kisebb üvegedényben lévő víz mennyisége kevesebb lesz (párolgás), az üvegedények falán (kívül is), valamint az átlátszó fólián egyaránt megjelenik a vízgőz (lecsapódás).

A kísérlethez a következő eszközök szükségesek: 2 különböző méretű üvegedény, víz, fólia, gumi.

### **2.3.2.8. Víz szűrése**

Készíthetünk víztisztító berendezést, mellyel a víz szűrését modellezhetjük. A kísérlet megkezdése előtt a szükséges homokot és kavicsot átmoszuk, majd a joghurtos dobozon ceruza méretű lyukakat szúrunk ki. A kísérlethez 3 joghurtos poharat töltünk félig aktív szénrel, kavicssal, homokkal, a negyedik aljára helyezünk szűnyogháló darabot. Helyezzük egymásra a poharakat úgy, hogy a hálós legyen legfelül, a tornyot pedig állítsuk egy befőttesüveg szájába. A legfelső pohárba öntsünk piszkos vizet, lehetőleg pocso-lyából. A víz ugyanúgy, folyik át a szinteken, ahogy az ipari berendezéseken, és szemmel látható, hogy az üveg aljára érkező víz tisztább lesz, mint amit beleöntöttünk.

A poharakba töltött anyagok - kavics, homok, aktív szén - lyukacsos szerkezetűek, így a lyukakon fennakadnak a különböző szennyező anyagok. Ugyanúgy, ahogy a víz-tisztító berendezés, ez is több lépcsőben tisztítja meg a vizet.

A kísérlethez a következő eszközök szükségesek: 4 lyukas joghurtos doboz, 1 befőttesüveg, szűnyogháló, homok, kavics, aktív szén.

## **2.4. Lehetséges értékelési szempontok**

Az alábbiakban összegyűjtöttünk néhány olyan kérdést, melyek segítségül lehetnek a pedagógusok számára a tematikus fókuszú tevékenységsorozat eredményeire való reflektáláshoz.

- A tematikus fókuszú tevékenységsorozatok témái, tevékenységei sokoldalúan járultak-e hozzá, közelítették meg a választott téma feldolgozását?
- A téma hogyan illeszkedett a tantervi tartalmakhoz?
- Sikerült-e a célként kitűzött képességek fejlesztése?

- Lehetőséget nyújtott-e a tanulási egység, a tematikus fókuszú tevékenységsorozat megtervezése, kivitelezése, valamint értékelése az aktív tanulásra?
- Fellelhetőek voltak az előzetes tudás elemei (pozitív viszonyulások, érzelmi, akaratilag beállítódások, érdeklődés, valamint ismeretek, ismeretstruktúrák, adekvát készségek és képességek), amelyek a sikeres feldolgozáshoz szükségesek?
- Sikerült-e megfelelő tapasztalatok birtokába juttatni a gyerekeket?
- Hogyan zajlott a projektet záró produktumok értékelése, miként történt meg a teljes tanulási folyamat nyomon követése és értékelése a résztvevők által?
- A tanulási folyamat szakaszainak eredményeit hogyan dokumentálták?
- Mennyiben tudták bekapcsolni a természetsarkot a téma feldolgozásába, szemléltetésébe, a tapasztalatok rögzítésébe?

## 2.5. Összegzés

A természetsarkot – régi, idejét múlt nevén az élőszarkot – sok pedagógus ismeri. Alkalmazása és kialakítása azonban – főként a ráfordított idő és a feladatok mennyiségétől való félelem miatt – csupán az elmúlt években kezdte reneszánszát élni. Bízunk benne, hogy a tanulmányból egyértelműen kitűnik, a tanteremnek e kis szeglete multifunkciós célokat, feladatokat láthat el a gyermekek nevelése során. Látható, nem csupán kihívásokat, hanem annál több élményt, ezen keresztül lehetőségeket, és nem utolsósorban megtartó motivációs erőt nyújt a gyermekek számára.

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a természetsarok kialakítása nem egyik napról a másikra történik, de nem is ez a cél. Mégis elmondható, az osztályteremnek ez a közösen létrehozott, gondozott része folyton megújuló, mégis állandó részét jelentheti a gyermekek iskolai világának. Kialakítására buzdítjuk a kedves olvasót, kollégát!

Addig is:

- Kérjük, gondolja végig, hogyan, mennyi idő ráfordításával tudná megvalósítani a természetsarok kialakítását, gondozását az egész napos nevelés keretén belül?
- Gondolja végig, mennyiben térül meg a természetsarok kialakításába fektetett energia a gyermekek teljes személyiségfejlesztése szempontjából!
- Fontolja meg az olvasó, hogy az esztétikus és hasznos környezet berendezése történhet-e jobb helyen, mint a saját tanteremben?
- Számba veheti azt is, hogy saját szemléletmódjának, ismeretrendszerének, módszertani kultúrájának bővítésében mennyi haszonnal járhat egy természetsarok kialakítása.

## Irodalomjegyzék

- Bauer, Z. (2013). Laikus nézetek szerepe az elemi természettudományos nevelésben. In Demeter, K. & Véghelyi, J. (Eds.), *Ember – környezet – Egészség* (pp. 177-179). Budapest: Trezor Kiadó.
- Bihariné Krekó, I. (2011). *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Borvendég, M., Doba, L., Harag, F. Jámbor, B. & Szabó, P. (2000). *A környezetismeret tanításának módszertana*. Kaposvár: Dávid Oktatói és Kiadói Bt.
- Hortobágyi, K. (2002). *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Körmöczi, K. (2004). *Projekt módszer az óvodában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- M. Nádasi, M. (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Géniuszt Könyvek.
- Nahalka, I. (2006). Tanulási tevékenységtípusok. In Nahalka, I. (Ed.), *A hatékony tanulás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Tóthné Tímár-Geng, Cs. (1993). Az élősarok. In *Kisiskolások környezeti nevelése. Réce füzetek 1*. Budapest: Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért.
- Vastagné Bauer, Z. (2008). Az értelmi képességek fejlesztése környezeti neveléssel. In Csendes, K. (Ed.), *Kisgyermek, nagy problémák: 4-9 éves gyermekeket nevelő pedagógusok kézikönyve*. Budapest: RAABE Kiadó.
- Véghelyi, J. & Pákozdi, E. (1995). *Segédanyag a természetismeret tantárgypedagógia tanulásához*. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola.



## 3. A tudáskínáló szövegek feldolgozása rajzos technikákkal

### 3.1. A tudáskínáló szövegek feldolgozása rajzos technikákkal, mint módszertani jó gyakorlat kapcsolódása a kötet témáihoz

#### 3.1.1. Kapcsolódás az egész napos neveléshez

„Több országban is megfigyelhető az elmúlt egy-két évtizedben az a törekvés, hogy az iskolai tanítási idő valamilyen módon történő meghosszabbításával kitágítsák a rendszer funkcióit. A tanítási idő meghosszabbításának szándéka mögött többféle célkitűzés szerepelhet. Ilyen például a társadalmi szocializáció erősítése, az élethosszig tartó tanulás megalapozása, az oktatási rendszer eredményességének és méltányosságának erősítése” (Darvas & Kende 2009: 37). Az időkeretek kiterjesztésére irányuló kezdeményezések nemcsak a tanulásra fordított időt érintik, hanem az iskolai feladatokat, szerepeket is gyakran átalakítják, s az iskola és környezete kapcsolatát is újragondoltatják (Darvas & Kende, 2009). Az egész napos nevelés gyakorlatát áttekintve, különböző példákkal találkozhatunk Németországban, Finnországban, az Amerikai Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában (Darvas & Kende, 2009).

Munkánkban nem az egész napos nevelés teljes vertikumára adunk jó gyakorlatot, hanem az iskolai feladatok egyikére, az önálló tanulás tanítására. Azon belül is egy technika kifejtésére gondoltunk, amely a jegyzeteléshez köthető, pontosabban annak alsó tagozatban kialakítható egyfajta példáját mutatjuk be. Összefoglalva írásunk tartalmát, a következőket mondhatjuk: a tudáskínáló szövegek feldolgozása rajzos technikákkal mint módszertani jó gyakorlat az egész napos iskolai nevelésben lehetőséget teremt a tanórai keretekben és az azokon kívüli önálló tanulás alakítására. Ennek leírását olvashatják az alábbiakban.

### **3.1.2. Kapcsolódás a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésének megvalósításához**

A tudáshoz vezető út és annak szövegbe való beépülése az írásbeli szövegalkotáson keresztül a tanulás hatékonysága szempontjából figyelmet érdemel. Az Európában kialakult oktatási rendszer nagyon szorosan összekapcsolódott az írásbeliséggel. Az iskoláztatás történetében követhető módon jelenik meg, hogy az írásbeliség dominanciája révén válik a társadalmi hátrány iskolai hátránnyá (Sáska, 2006).

Az iskolai oktatásban a természetes tanulás minden szintjére (tárgyi, képi és szimbolikus reprezentáció) építeni kell (D. Molnár et al., 2016). A beszéd és a megismerés összefüggnek egymással. A hátrányos helyzetű tanulók az iskolába lépéskor nem feltétlenül rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik, hogy a korábbi tárgyi tapasztalataikat felelevenítsék, szavakba vagy szimbólumokba öntsék. Ebből az is következik, hogy a hátrányos helyzetből érkező tanulókat nem jobban, hanem másként érdemes tanítani. Ha a tanulás iránti motiváció az iskolába lépéskor kialakul és megmarad, az elsajátított tananyagot sok esetben csak ismerős helyzetben tudják alkalmazni a tanulók, új helyzetben további képességek fejlesztésére van szükség (Csapó, 2016).

### **3.1.3. Kapcsolódás a módszertani útmutató tanulásfelfogásához**

A módszertani útmutató tanuláselméleti hátterét a konstruktív pedagógia eredményei adják, módszertanát a reflektív tanulás eljárásai hatják át (Nahalka, 2002). E tanuláselmélet elvrendszerét kifejtettük könyvünk elején (lásd A módszertani útmutató tanulásfelfogása). A reflektív pedagógiai szemlélet megvalósításának egyik lehetséges módjáról azt gondoljuk, hogy a konstrukcióit (a tudás, a tapasztalatok és értékek egyéni, egységbe rendezett, állandóan változó rendszerét) és a személyes elméletalkotás épülését a reflexió különböző lehetőségeivel tegyék megfigyelhetővé az olvasó kollégák (Bárdossy et al., 2002).

Önreflexió – Érdemes átgondolni

Mennyire elégedett Ön a tanulást segítő technikák gyakorlati hasznosíthatóságával?

Melyek azok a tanulást segítő technikák, amelyek örömet okoznak a gyerekeknek, segítik őket az önálló tanulásban?

Érdemes elbeszélgetni egy-egy szakmai közösségben arról, mit kezdenek a tanulási folyamatban a tanulók előzetes tudásával?

Mit kezd Ön a saját előzetes tudásával, ha egy tanulási technikát szeretne kialakítani a tanulócsoporthoz?



### 3.2. Fogalommagyarázat

Az *önálló tanulás* célja a kognitív képességfejlesztés, az új ismeretek összevetése és integrálása a meglévő tudástartalmakkal, a megismerési, gondolkodási, tanulási és emlékezési folyamatok hatékonyságának növelése (Balogh, 2016).

*Egész napos iskolaként definiálható* egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és szinte egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de adott esetben a szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap (Darvas & Kende, 2009). Az egész napos iskolák valamilyen formában és elnevezéssel több országban is megtalálhatóak. Ilyenek a közösségi iskolák (community schools) az USA-ban, a közös fókuszú iskolák (common focus schools) Walesben, brede scholen Hollandiában, Ganztagschulen Németországban. Angliában községi iskoláknak (village colleges) is nevezik őket, de olykor az egyes oktatáspolitikai beavatkozások nyomán is kaptak eltérő elnevezéseket, például School plus Full Service Schools (Darvas & Kende, 2009).

*A nyelvi hátrány azt jelenti*, hogy az adott beszédhelyzetben nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálná (Gósy, 2016).

*Tanulási technika* olyan eljárás, amely megkönnyíti a tanulás folyamatát (Balogh, 2016).

*Tanulási taktika* a tanulási stratégia egymást követő lépéseit jelenti (Lukács, 2006).

*Tanulási stratégia* a tanulási taktikák, lépések sorozata, melyek optimális eredményhez vezetnek (Tóth, 2012).

*Tudáskínáló szövegek* az olvasás három alapfunkciójából a tudásszerzést szolgáló szövegek (Raátz, 2011).

### 3.3. Az iskolai jegyzetelés

Az iskolai jegyzetelés elsősorban a hangzó beszéd feldolgozása. Ez a folyamat ideális esetben többirányú kódolás révén valósul meg: elsősorban auditív és vizuális, illetőleg kinetikus feldolgozás segítségével (Gósy, 2016). Erre épül az írásbeli reprodukció. A kisiskolások a hangzó beszéd jegyzetelését tanulják, hogy majd a felsőbb évfolyamokon használni tudják. Ebben a tanulási folyamatban a lényegkiemelés alakítása, gyakorlása

lehet segítségükre. A bemutatandó módszertani jó gyakorlat mint jegyzetelési technika az olvasott szöveg lényegkiemelését is magában foglalja. Tehát a fejezet célja a kisiskoláskorú tanulók jegyzetelési szokásainak előkészítése, az olvasott és írott szöveg jegyzeteinek alakítása.

A nyelvi feldolgozórendszernek meghatározó eleme a fonetikai percepció, az észlelésnek az a sajátossága, hogy a beszélt nyelv hangmintázatait képesek legyünk elválasztani, szegmentálni, fonémákra bontani (Gósy, 2016). A nyelv írásbeli használata elsősorban a fonológiai feldolgozásra, a pontos beszédészlelésre épül. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatai fiatalabb életkorban szorosan összefüggenek egymással (Gósy, 2016). A beszédpercepció folyamatának különböző szintjei vannak, amelyek az aktuális értési feladatnak megfelelően különféleképpen aktivizálódnak. Hosszabb időtartamú nyelvi információk (például mondat vagy mondatok sorozata) esetén is különbözőképpen vesznek részt a megértési folyamatban az egyes szintek. A hierarchikus építkezésnek megfelelően a beszédfeldolgozási működés az éppen adott megértési feladattól függ (Bányai, 2012). A folyamat végbemehet úgy is, hogy az egymásra épülő szinteken végbemenő működés eredményei jutnak egyre magasabb szintekre és eredményezik a végső megértést és értelmezést. Elképzelhető azonban az is, hogy párhuzamosan zajlanak a különböző szintű működések, és egyidejűleg jut az összes eredmény a legmagasabb szintre, ahol összegződik és ennek következménye a végső értelmezés (Gósy & Horváth, 2011). A hierarchia nem jelent (feltétlenül) egymásutániségot vagy kizárólagos irányulást. Az egyes részfolyamatok egymással egy időben zajlanak, illetőleg a magasabb szintű folyamatok eredménye is befolyásolja az alacsonyabb szintű működését.

A rajzos jegyzetelés egyfajta tanulási technika. A tanulási technikák alapvetően három tanulási stratégiát szolgálhatnak (Kozéki & Entwistle, 1986). Ezek egyike a mélyreható tanulási stratégia, amely a dolgok megértésére törekszik, összefüggések megragadására, s a rendszerszemlélet jellemzi. Megkülönböztetünk globális jellegű tanulást és analitikus jellegű tanulást (vagy a kettőt együtt) ennek a stratégiának a használatával. Egy másik stratégia a szervezett tanulás. Ezt rendszeresség, jó munkaszervezés jellemzi. A harmadik pedig a mechanikus tanulás. Ekkor a részletek megjegyzése, összefüggések feltárása nem jellemző, inkább a rövidtávú felidézés a cél. Egy-egy tanuló esetében sajátos módon keveredhetnek az elemi tanulási technikák, ezzel kialakul a tanulási stratégiák között is – akár többször változó – dominancia.

A tanulási technikák más-más értéket képviselnek az ismeretfeldolgozás mélysége és a képességfejlesztés intenzitása szempontjából (Balogh, 2016). A rajzos jegyzetelés mint tanulási technika a tanulási taktikák közül a mélyreható tanulást segítheti, s a globális és az analitikus jellegű tanulást együtt érvényesítheti.

### ***3.3.1. A szövegek feldolgozásának útja***

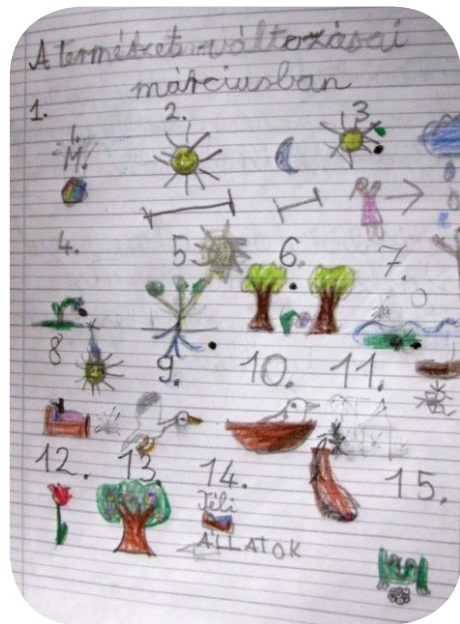
A szövegek feldolgozásának fejlesztését vagy közvetlenül vagy közvetetten végezhetjük. A közvetlen fejlesztés lényege, hogy gyakoroltatjuk a gyerekekkel azokat a tanulási technikákat, amelyek hiányoznak a tanulási módszereik közül. Így van esély arra, hogy beépülnek az új technikák a tanulási tevékenységekbe, s ezzel kialakulhat a korábbinál gazdaságosabb, eredményesebb ismeretfeldolgozás és tanulás. Gyakran azonban ez az út nem járható, ezért kell beszélnünk a közvetett fejlesztés módjairól. A közvetett fejlesztés lényege az, hogy direkt módon azokat a képességeket fejlesztjük, amelyek lehetővé teszik a hatékonyabb tanulási stratégiák kialakítását. Ilyen esetekben az általános értelmi képességek közül fejlesztünk egyet vagy többet. Az általános értelmi képességek a figyelem, a megértés, az emlékezet és a problémamegoldás pszichikus funkcióihoz kötődnek. A tanulási taktikát, majd az ezek sorozataként megfigyelhető tanulási stratégiát is úgy alakíthatjuk, hogy a figyelem, az emlékezet vagy a problémamegoldás pszichikus funkcióihoz, tehát a vizuális, auditív és taktiklis észlelés, a koordinált mozgás, a figyelemkoncentráció, a verbális és vizuális memória fejlettségéhez, fejlesztéséhez igazítjuk.

### ***3.3.2. A tudáskínáló szövegek feldolgozásának (taktikai) lépései rajzos technikákkal***

A jegyzetelés legfőbb célja, hogy a felidézést, az összefüggések megértését elősegítse, az összefoglalást és az ismétlést megkönnyítse. A rajzos technikákkal történő jegyzetelés kialakítása második évfolyamon kezdődik. Főként a környezetismeret tantárgyban előforduló szövegek megértését segíthetjük a tanórai alkalmazással, s tapasztalatunk szerint az egész napos nevelés egyik céljaként megvalósuló önálló tanulás folyamatát is megkönnyíti a rajzos jegyzetelés. Az eredményes önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja. Kisiskolás korban azért érdemes a rajra alapozni, mert az írás még nem eszközszerű, a rajz konkrét, és könnyen visszafordítható szövegre. A saját jelek, megjegyzések, sorrend alakítása a szöveg befogadását és felidézését egyaránt megkönnyíti.

A tudáskínáló szövegek eredményes feldolgozására szolgáló fejlesztés történhet közvetlenül vagy közvetetten. Most a feldolgozás lépéseit mutatjuk be, megemlítve az egymást kiváltó mozzanatok, felcserélhetőséget is.

**1. Lépés:** A közvetlen fejlesztés a szöveg néma olvasásával kezdődik. A közvetett fejlesztés első lépése a szöveg felolvasása azoknak a tanulóknak, akiknek olvasástechnikai nehézségei a figyelem vagy a problémamegoldás pszichikus funkcióihoz kötődnek (Bernstein, 2003). Ebben az esetben fontos az olvasott szöveg részenkénti bontása, s ahhoz az ellenőrző kérdések adta struktúra mentén, elemi rajzok készítése. (25-26. ábra) Hasznos lehet az elolvasott vagy elmondott szövegről felvétel készítése és visszajátszása.

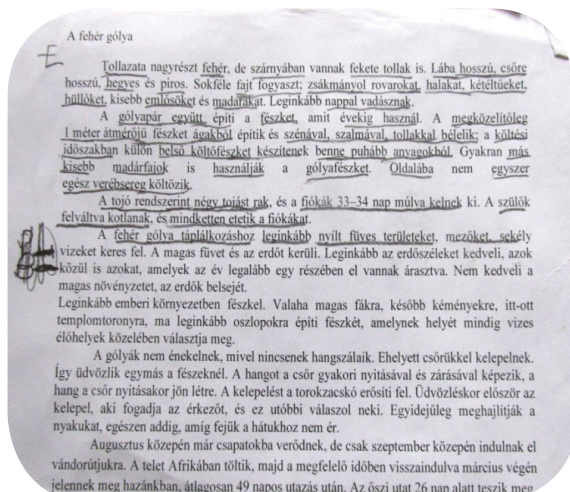


25-26. ábra. Tudáskínáló szöveg rajzos jegyzete<sup>27</sup>

**2. Lépésben** egy-egy szó meghatározása történik a szöveggörnyezet elemzése, felbontása alapján visszatérés a korábban tanult tartalomhoz.

**3. Lépés:** az aláhúzás a fontosabb részek kiemelése céljából (27. ábra).

<sup>27</sup> Forrás: a szerző saját felvételei. A szövegben található képeket a szerző készítette olvasás órákon. (A szerk.)



27. ábra. A fehér gólya című szöveg kérdések alapján kiemelt részei

4. Lépés a parafrázis, tehát az egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása, ezzel egyidőben rajzos jegyzetelés akár hallott anyag alapján, akár a szöveg olvasása közben. (28. ábra) A rajzokat kísérheti egy-egy szó vagy rövid mondat.



28. ábra. Az egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása rajzokká

5. Lépés a kulcsfogalmak kiírása, amely ebben az esetben a jegyzetelt anyag vizuális tagolásával jár: aláhúzás, nagybetűs írás, nyílak, betűk és számok, egyéni jelek, színek stb. (29. ábra).

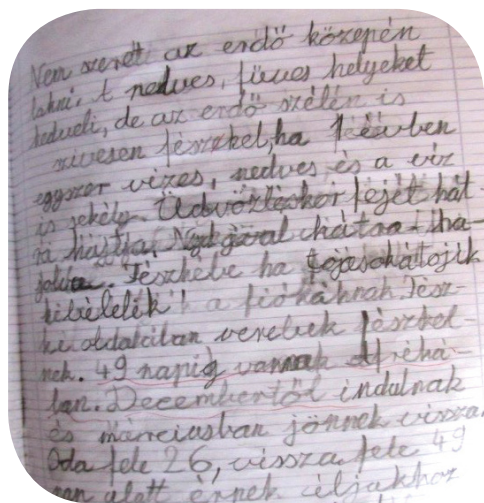
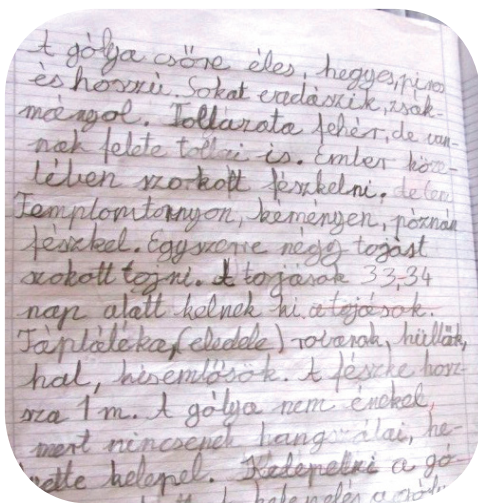


29. ábra. A lejegyzetelt anyag vizuális tagolása színekkel, számokkal, egyéni szimbólumokkal

**6. Lépés:** az elolvasott vagy elmondott anyag néma átisméltése szövegbeli támpont nélkül.

**7. Lépés:** elmondás más személynek vagy beszélgetés a társakkal a tanult információról, majd az aláhúzások áttekintése, saját rajzos jegyzettel való összevetése.

**8. Lépés:** az előző lépéssel összefügghet a tartalom rekonstruálása jegyzet vagy vázlat alapján (30-31. ábra).



30-31. ábra. A rajzos jegyzet alapján a megtanult tartalom rekonstruálása

### 3.4. A tervezés kérdései

A rajzos jegyzetelés esetében is fontos a fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése, például egy lényeges fogalom köré illeszkedő asszociatív fogalmak megjelenítése (32. ábra).



32. ábra. A fogalmak közötti kapcsolatok vizuális megjelenítése

Megjelenhet az alá- fölérendeltségi, valamint a mellérendelt viszonyban lévő fogalmak ábrázolása és az ok-okozati kapcsolat feltüntetése. Ez utóbbira itt láthatunk példát (33. ábra).



33. ábra. A szöveg belső logikai kapcsolatait is megjeleníthetők a rajzos jegyzetben

A rajzos jegyzetelés tervezése arra épül, hogy a pedagógus konstruálásnak tartja a tanulást. Tervezőmunkájában a megértés alapvető jelentőségének az elismerésére, a megértésre való törekvésre helyezi a hangsúlyt. A tanulók előzetes tudásának tudatos feltárására törekszik a pedagógus a tervező munkában (Nahalka, 2002), differenciáltan kezeli a tanulói sokféleséget, és átgondolja azt a nézetet, mely szerint a tanulás mindig az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, a konkrétól az absztrakt felé, az egyestől az általános felé haladó folyamat. Témánkhoz kapcsolódóan ez utóbbi gondolatok azért fontosak, mert a pedagógus elsősorban megfigyelője, s másodsorban alakítója a tanulók tanulási folyamatainak. A gondolkodási műveletek helyes beidegzésére és a gondolkodás hajlékonyságának, rugalmasságának fokozására kell törekedni. Tehát a gondolkodási műveletek és eljárások kialakítása, automatizálása, valamint az analitikus (algoritmikus) gondolkodás fejlesztése az önálló tanulás alakításának a célja. Ennek jellemzője, hogy lépésről lépésre halad előre, a lépések világosak, s a megoldó számot tud adni róluk. Sok gyakorlással, a műveletsorok tudatosításával ez viszonylag könnyebben fejleszthető (Balogh, 2016).

Ha a rajzos jegyzetek készítését tanulási technikának fogjuk fel, a kialakítása tervszerűen történik. A kisiskolás korú gyermekek esetében a rajzok, szimbólumok az írás-és olvasás-, vagy akár a számolás absztrakt jeleinek jelentéssel való felruházásában is fontos szerepet kap. A jegyzetek megtanulásánál erre építhetünk. Az olvasás tanulásának fázisában már első osztálytól jelen van egy-egy szó helyettesítése rajzzal vagy a szókapcsolatok ábrázolása rajzzal. A jelentés megértése, illetve annak értékelése sok esetben mondat szinten is így történik. Az élményt kínáló szövegekhez az előzetes ismeretek, jóslások megfogalmazása képből indulhat, s a szöveg tartalmának szintetizálása is képekben valósulhat meg.

A jegyzetelési folyamat nem nélkülözi a feldolgozandó tartalom tudományágában rejlő logikát, struktúrát (Bárdossy et al., 2002). Egy ember jegyzetelési stratégiái változhatnak a jegyzetelő gyakorlottságától függően, de akár egy jegyzeten belül is megjelenhetnek különböző stratégiák (Piolat, Olive & Kellogg, 2004: 293). A jegyzetelésnél az egyik legalapvetőbb döntés, hogy lineáris vagy nem lineáris módon történik a feldolgozás. A nem lineáris jegyzetelés, amelyet grafikus jegyzetelésnek is nevez a szakirodalom, nagyobb kognitív erőfeszítést igényel, ám jobb hatással van a tanulásra (Piolat, Olive & Kellogg, 2005: 293). A jegyzetelés egyik fő jellemzője a rövidítés. Annak érdekében, hogy a jegyzetelő minél jobban tudja követni az elhangzottakat, bizonyos szava-



kat, neveket, akár teljes szókapcsolatokat lerövidít, illetve különleges jeleket alkalmaz. A gyakorlott jegyzetelőknél bizonyos rövidítések automatizálódhatnak, mások pedig csak alkalmilag fordulnak elő a jegyzetben. A rövidítések másik formája a „telegrafikus stílusú” írásmód, amellyel egyszerűbben lehet kifejezni viszonyokat, következtetéseket, eseményeket. Ezek mindegyikére láthattunk példát *A tudáskínáló szövegek feldolgozásának (taktikai) lépései rajzos technikákkal* című fejezetben.

### 3.5. A tanulási technika eredményes elsajátításának lehetséges értékelési szempontjai

- Szemléltetés, a tanulói ötletek megjelenítése a szövegek feldolgozása során
- Az önálló tanulói jegyzetelés pontossága
- Az önálló tanulói jegyzetelés strukturáltsága
- A rajzos jegyzetek és a szövegek tartalmi megfeleltetése

### 3.6. Reflexiók a fejezetben kifejtett tanulási technika adaptálásához

Milyen viszonyokat tud felfedezni az Ön szakértelme, eddigi tapasztalata és a feldolgozott technika között?

Gondolja végig, milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a rajzos jegyzetek készítését adaptálja a saját gyakorlatába?

### Irodalomjegyzék

- Bányai, M. (2012). Az agyműködés hálózatai. *Természet Világa*, 143(11), 505-507.
- Balogh, L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <https://docplayer.hu/3916352-A-kritikai-gondolkodas-fejlesztese-ii.html> (2019. 02. 04.)
- Bernstein, B. (2003). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 173–196). Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs

- Csapó, B. (2016). Diagnosztikus értékelés és személyre szabott, differenciált fejlesztés. In Kónyáné Tóth, M. & Molnár, Cs. (Eds.), *Kihívások az oktatásban: Demográfia, digitalizáció, tartalomfejlesztés, munkavállalói kompetenciák* (pp. 126-134). XVIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda.  
[http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2016\\_Csapo\\_DifferencialtFejleszttes.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2016_Csapo_DifferencialtFejleszttes.pdf) (2019. 02. 04.)
- Darvas, Á. & Kende, Á. (2009). *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- D. Molnár, É., Molnár, E. K. & Józsa, K. (2016): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó, B. (Ed.): *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 17 -81). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gósy, M. (2016). Az életkor hatása a feldolgozási és a tervezési folyamatokra mondatisméltéskor. *Beszédkutató*, 24., 21-42.
- Gósy, M. & Horváth, V. (2011). Eltérő beszédpercepciók működése az iskoláskor kezdetén. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 161–180.
- Kozéki, B. & Entwistle, N. J., (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6(2), 271-292.
- Lukács, I. (2006). A tanulási stratégia és a tanulási stílus. In M. Nádasi, M. (Ed.), *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 68-81). Budapest: Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Piolat, A., Olive, T. & Kellogg, R. T. (2004). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 3. 291–312.  
[http://bhsprofessionallearning.pbworks.com/f/Cognitive\\_Load\\_during\\_notetaking.pdf](http://bhsprofessionallearning.pbworks.com/f/Cognitive_Load_during_notetaking.pdf) (2019. 02. 04.)
- Raátz, J. (2011). *Szövegértés lépésről lépésre*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sáska, G. (2006). Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik. *Iskolakultúra*, 16 (1), 4-16.
- Tóth, L. (2012). Tanulási stratégiák. *Tehetség*, 20(1), 3-4.

## 4. Képességfejlesztés zenei neveléssel

---

*„Hozzon a gyermeknek mindenki, amit tud, játékot, zenét, örömet...”*  
(Kodály Zoltán)

### 4.1. Bevezető gondolatok

A Nemzeti köznevelésről szóló törvény, illetve a Nemzeti alaptanterv pontosan határozza meg az egész napos iskola jelentését, e szerint: „Az általános iskola a Nemzeti köznevelésről szóló törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet. Az egész napos iskola olyan iskolaszervezési forma, amelyben a tanórai és más foglalkozásokat az iskola délelőtt és délután egyenletesen szétosztva 16 óráig szervezi meg az intézmény elfogadott nevelési-oktatási programja szerint. Ez a tanulás-szervezési forma lehetővé teszi mind a felzárkóztatás, mind a tehetséggondozás sajátos tevékenységeit, így támogatva a képességfejlesztés hatékony pedagógiai eljárásait. A kötelező tanórákon túl a délutáni foglalkozások teret adhatnak a **művészeti nevelésnek**, a testmozgásnak vagy más, az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásoknak és az önálló tanulásnak” (Nat, 2012).

A NAT az alsó tagozaton a mindennapos művészeti nevelésre kiemelt feladatként tekint, lehetőségként felajánlva, hogy a délutáni foglalkozások keretében egészíthető ki a délelőtti tanítási óra. Így alkalmat lehet teremteni a tanulók különféle egyéni, kiscsoportos művészeti tevékenységeinek fejlesztésére. A művészeti nevelés tanórai és tanórán kívüli iskolai feltételeit és lehetőségeit a későbbi évfolyamokon is biztosítani kell (Nat, 2012).

Így tehát az egész napos nevelés kiemelkedő területe lehet a művészeti nevelés. Amennyiben a művészeti tevékenységeket meghatározott céllal tervezzük, könnyen megvalósítható a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek egymásra reflektálása.

Az alapfokú nevelés-oktatásban nem művészek nevelése a cél, hanem olyan személyiségek fejlesztése, akik képesek befogadni mások műalkotásait. Ezen tudatos nevelő-oktató munka várható eredménye a kreativitás, a kommunikáció, az együttműködés, a felelősségvállalás, a produktivitás, valamint a problémamegoldó és az önszabályozó képességek fejlődése. Ezek kiemelt fejlesztése járulhat hozzá ahhoz, hogy korrigálja a később érés és az eltérő szociális helyzetből adódó sokféle fejlődés következményeit.

Írásomban arra szeretnék gyakorlati példákat mutatni, hogy a zenei neveléssel, ezen belül is a tudatos zenehallgatóvá neveléssel hogyan fejleszthetőek ezek a képességek. A felsorolásra kerülő zenei játékok, a zenehallgatást segítő tevékenységek, megfigyelési szempontok hozzásegítik a gyerekeket ahhoz, hogy az egész napos iskolában tartózkodás öröm legyen számukra, s egyben képességeik is fejlődjenek.

## 4.2. Miért éppen a művészeti nevelés? Miért éppen a zenehallgatás?

Az írásom címeként választott idézet Kodály Zoltántól, a „zenei nevelés apostolától” származik. Ő fogalmazta meg azokat az alapelveket, melyek alapján Magyarország zenei nagyhatalommá válhatott. A Kodály módszer világszerte ismert és elismert, valójában egy nevelési koncepció, mely az egész személyiségre hat a zenei nevelés erejével.

A művészeti nevelés a zenei nevelés fontosságáról, a személyiségre gyakorolt hatásáról, az érzelmi intelligencia fejlesztésének elengedhetetlenül szükséges voltáról számos kutatást, több tanulmányt olvashatunk.

Hazánkban is végeztek és végeznek tudományos kutatásokat arról, hogyan befolyásolja a zenei nevelés a gyerekek különböző képességeinek fejlődését. Az eredmények megállapították, hogy azok a gyerekek, akik naponta részesülnek olyan szisztematikus zenei nevelésben, melynek az éneklés az alapja, minden más területen sokkal jobb eredményeket érnek el, többek között jobban alkalmazkodnak a gondolkodási feladatokhoz, fejlettebb a kreativitásuk, nagyobb az emocionális érzékenységük s a belső kontrolljuk is. Képességeik fejlettebbek, s más területeken is sokkal jobb eredményeket érnek el (Pléh & Barkóczi, 2016; Barkóczi, 2014; Kokas, 1972; Csépe, 2016).

„Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít, segíti a koncentrációt, testi-lelki diszpozíciót javít; munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre, fegyelemre szoktat. Egész embert mozgat, nemcsak egy részét. Fejleszti a közösségi érzést” írja Kodály Zoltán (Kokas, 1972). Állítása ma már műszeres vizsgálatokkal is igazolható. A muzsikálás nem csak örömet ad, hatással van az agy fejlődésére, működésére, egyes részképességeinek alakulására. A zenehallgatás hatására átalakul az agy szerkezete (Freund, 2013; Csépe, 2014). A művészeti nevelés hatékonyan, szakszerűen segíti a gyermeki tanulást, egyben jelentős szerepe van a gyermek lelki egészségvédelmében. Így a művészeti nevelés komplex hatásrendszerével egyszerre járul hozzá az iskola, az óvoda és a szülők céljainak maradéktalan teljesítéséhez (Kolosai, 2013: 61).

Nekünk, pedagógusoknak, észre kell vennünk a világ változásait, s szembe kell néznünk a kihívásokkal. Ez azonban semmiképpen nem jelentheti a tradícióink, a hagyományaink, az eredményeink eldobását. Arra kell törekednünk, hogy az iskolai nevelés és oktatás a gyerekek számára ne hatalmas mennyiségű lexikális anyag megtanulását jelentse, hanem azokat a képességeit fejlessze, amelyeknek birtokában lehetővé válik, hogy mindenki azt hozza elő magából, amivel a lehető legboldogabban lehet hasznára önmagának és a környezetének.

A pedagógusoknak tisztában kell lenniük a gyerekek életkori sajátosságaival, a ténnyel, hogy életkoruktól függően az ismereteken kívül másra is szükségük van. Nekünk, pedagógusoknak is fontos a szemléletváltás ebben a kérdésben (Prievara, 2015).

Át kell értelmeznünk, újra kell gondolnunk mindent, amit a tanítás-tanulás folyamatáról tanultunk, meg kell ismernünk a korszerű tanulásszervezés lehetőségeit, s mások tapasztalatait ebben a témában. Ismernünk kell, hogyan tudjuk biztosítani azt a „túlélőcsomagot”, amellyel tanítványainknak rendelkezniük kell, hogy a világban meg tudják állni helyüket (Fegyverneki, 2018; Prievara, 2015). Ebben a „csomagba” tartozik többek között a kreativitás, a kommunikáció, a problémamegoldás, az együttműködés, az önszabályozás, a felelősségvállalás, a produktivitás.

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás során a zenei nevelés hozzájárulhat a „túlélőcsomag” képességeinek hatékony fejlesztéséhez. Barkóczi Ilona (2014) megerősíti korábbi kutatási eredményeit, s kutatásainak összefoglalójában azt írja, „a hátrányos helyzetű gyerekekre az ének-zenei nevelés már 2. osztálytól kezdve előnyösen hat, elkerülhetőek a sorozatos kudarcok, a gyerekek sikerélményekhez juthatnak, segíti őket az iskolai integrációban” (Barkóczi, 2014), ezzel a korai iskolaelhagyás mértéke csökkenthető.

Az intézményes nevelés, oktatás a zenei neveléssel segítheti a szociális háttérből adódó különbségek leküzdését. A tanító, az ének-zenetanár, a napközis nevelő feladata mindent megtenni azért, hogy a gyerekek a muzsika világát gyönyörűségként tapasztalják meg, tanulják meg tudatosan figyelni, s valóban hallgatni, befogadni a zenét. Mindezzel személyiségüket gazdagítjuk, ugyanakkor a képességeiket is fejlesztjük, tanulási folyamataikat támogatjuk (Pléh & Barkóczi, 2016; Barkóczi, 2014; Kolosai, 2013; Csépe, 2016; 2014a, Freund, 2011).

### 4.3. Gyakorlati példatár

Ének–zene tanításunk Kodály Zoltán koncepcióján alapul, módszertana Ádám Jenő által pontosan kidolgozott: éneklés- és tevékenységközpontú. A gyerekeknek a mindennapokban minél többször kellene részt venniük a zene alkotásában, aktív résztvevőként kellene jelen lenniük a zenei tevékenységekben. Tapasztalataim szerint a közös zenélés, éneklés, zenehallgatás szinte teljesen kiszorul a családok életéből, gyakran hiányzik életükből a zenei alkotás mellett a közös játék élménye is. Ezen tevékenységek a nem elhanyagolható lelki egészségünkhöz is hozzájárulnak, mellyel legalább annyit kellene foglalkoznunk, mint például a helyes táplálkozással. Érzelmi életünkben is egészségesnek kell lennünk, s a gyerekeket is erre kell nevelnünk.

Az egész napos nevelés során számtalan alkalom kínálkozhat a zenei tevékenységek megvalósítására. A nap bármely időszakában lehet játszani, énekelni, muzsikálni, zenét hallgatni. A bevezetőben megfogalmazott célokat akkor fogjuk tudni elérni, ha naponta részesítjük a gyerekeket a zenei élményekben.

A felsorolásra kerülő játékok megvalósítása különösebb személyi és tárgyi feltételeket nem igényel, a pedagógusnak előképzettségre nincs szüksége, fontos azonban, hogy ő maga is szeressen játszani, akkor lesz hiteles a gyerekek szemében. Játshatunk a tanteremben, de szabadtéren is, a mozgásos játékoknál arra figyeljünk, hogy legyen elég helyünk a játékhoz. A játékok esetében a gyerekek alkothatnak új szabályokat, kitalálhatnak hasonló lehetőségeket, így végtelen számú játéklehetőségünk lesz.

A kidolgozott zenehallgatási jó gyakorlatokhoz megfelelő minőségű lejátszó szükséges (CD-lejátszó, számítógép internet elérhetőséggel). Amennyiben lehetséges, a zenehallgatás ne az osztálytermi padokban ülve történjen! Legyen egy külön, a zenehallgatásra kijelölt helyünk a teremben! Lehet ez szőnyeg vagy párnák, ahol a

gyerekek kényelmesen elhelyezkedhetnek, ideális esetben annyi babzsákfotel, ahány gyerekkel zenét hallgatunk! Vegyük a fáradságot, s rendezzük át a termet, ezzel is járuljunk hozzá a zenehallgatás maradandó élményéhez! A bemutatásra kerülő feladatok bizonyos zenei előképzettséget, zenei ismereteket igényelnek ugyan, de ez a zenei tudás készüléssel, alapos tervezéssel, a zeneművek többszöri meghallgatásával megszerezhetőek.

A gyakorlati példatár feladatait elsősorban a 6-12 éves korosztály számára javaslom. A legtöbb esetben a frontális, illetve csoportmunka hozza meg az eredményt a bevezetőben megfogalmazott célok eléréséhez.

#### 4.4. Befogadói kompetenciák fejlesztése

„Melyek is ezek a befogadói kompetenciák? Mindazok a készségek és képességek, ismeretek és motivációk, amelyek hozzásegítik a zenehallgatót a minél teljesebb zenei élmény megéléséhez. (...) Amikor befogadásról beszélünk természetesen nem a zene passzív hallgatására, „elviselésére”, fogyasztására gondolunk, hanem olyan aktív tevékenységre, amely az előbb említett készségeket mozgósítja.” (Körmendy, 2013)

A befogadói kompetenciák fejlesztésével a gyerekek azon képességeit kell tehát fejleszteni, melyek „alkalmassá teszik őket” a tudatos, odafigyelő, zenét követő zenehallgatásra, így megalapozzák ezt a tudatos, akaratlagos tevékenységet. A befogadói kompetenciák tudatosan megtervezett fejlesztésével a gyerekek képessé válnak arra, hogy megkülönböztessék a háttérzenét a tudatos zenehallgatói tevékenységtől.

A befogadói kompetenciák legfontosabb elemei: érzékelés, észlelés, koncentráció, figyelem, memória, reprodukáló képesség, analitikus hallás, zenei fantázia, érzelmi reakciókészség, csendre való képesség. A tudatos zenehallgatás alapvető feltétele a csend, így a zenehallgatóvá nevelés kezdeti szakaszában legfontosabb feladatunk a csendre való képesség fejlesztése.

Az alább felsorolásra kerülő játékok mindegyikének lényeges eleme, hogy csak akkor izgalmas, valóban közösségi játék, ha szigorúan a csendre épül. Ez alapszabály, melyet mindenkinek be kell tartania. Ezekben a játékokban a gyerekek a csendet „gyakorolják”, valamint a hangok csodálatos világáról is tapasztalatokat szereznek. Megtanulják, hogy vannak helyzetek, amikor muszáj csendben lenni. A befogadói kompetenciákkal fejlődik együttműködő és önszabályozó képességük, kreativitásuk.

### 4.4.1. Harsoghat-e a csend?

#### 1. Harsoghat-e a csend?

„Ültünk a szobában, és néztük a televíziót. Egy mesefilmet sugároztak. Nagyon jó volt a kép, mindent láttunk, de hogy a szereplők mit mondtak egymásnak, abból vajmi keveset értettünk. Megjelent a képernyőn egy fürge kis manó, hogy fontos üzenetet adjon át a főszereplőnek. Ám abban a pillanatban, amikor szóra nyitotta a száját, elkezdett harsogni a fal. Igen, a fal. Vagyis a falba épített vízvezetékcső, miután a felső emeleten az egyik lakó kinyitotta a vízcsapot.

Mikor aztán a vízvezeték elhallgatott, már hiába ültünk vissza a képernyő elé. A mesefilm véget ért, egyszerre csend lett. Apa ekkor megkérdezte:

– És szerintetek most csend van?

Persze, hogy csend volt, hiszen nem hallottunk semmit.

– Akkor figyeljete jobban! – mondta.

Jobban figyeltünk. És lassacskán kezdtük felfedezni, hogy ez a „semmi” nagyon is hangos...” (Berkes-Réber, 1976)

A történet elmesélése után a teremben „meghallgattathatjuk” a csendet. A gyerekek számos olyan hangot fognak felfedezni, amit addig soha nem hallottak. Hallgassunk meg más termekből érkező zajokat is! Ki hallja meg a leghalkabbat is?

- Kérdezzük meg a gyerekeket:
- Melyik irányból jön többféle zaj, hang?
- Ki tudja megkülönböztetni az autó márkáját hang alapján?
- Milyen jármű megy az úton (teherautó, bicikli, motor...)?
- Milyen hangok jönnek a folyosóról (cipőkopogás, beszédhang...)?
- Ki hallja meg az óraketyegést – ha van fali óra – a teremben? (Feladat lehet, hogy egy perc elteltével álljanak fel a gyerekek. Az fog tudni pontosan felállni, aki az óraketyegésének megfelelően számol 60-ig).

Ezek után a gyerekek is adhatnak egymásnak megfigyelési feladatokat.

#### 2. Őzikés

Képzeljük el, hogy egy erdőben vagyunk! A bokor mellett őz áll. Vajon meg tudjuk úgy közelíteni, hogy ne szaladjon el? Az őz ugyanis, ha meghallja a neszezést, megijed és



elszalad. Egy gyereket kiállítunk háttal a többieknek, ő lesz az őzike. A vállára egy kendőt terítünk. Kiválasztunk egy másik gyereket, neki kell megközelítenie az őzikét. Ha az őz zajt hall, „elszalad”, azaz leguggol. Ha nem veszi észre a közeledőt, akkor az leveszi a válláról a kendőt. Most ő lesz az őz.

### *3. Kalózos*

A játék lényege ugyanaz, mint az előzőé. Kiválasztunk egy kalózt, aki a kincset féltve őrzi. A kalóz ülhet törökülésben a földön, de ülhet széken is. Az előbbi esetben elé tesszük a kincset, utóbbi esetben a szék alá. Bekötjük a kalóz szemét, hogy valóban csak a hangok alapján tájékozódjon. Kiválasztunk egy gyereket, aki igyekszik odalopakodni és megszerezni a kincset. Ha sikerül, ő győzött a játékban.

### *4. Hol szól a hang?*

Egy gyereket kiválasztunk, ő lesz a hangkereső. Kiküldjük a teremből, hogy ne lássa, kinek adtunk egy szánccsengőt. Minden gyerek a háta mögé teszi a kezét. Adott jelre behívjuk a keresőt. A szánccsengőt tartó gyerek bizonyos időközönként megrázza a szánccsengőt. A keresőnek meg kell mondania, kinél van a hangszer. Kicsikkel érdemes úgy játszani, hogy a kereső álljon oda az elé a gyerek elé, akinél a hangszer van. Eleinte folyamatosan, vagy hosszabb ideig szóljon a hang, később már csak rövid ideig, de többször legyen hallható.

### *5. Helycsere*

Ennél a játéknál a gyerekek csak a szemükkel kommunikálhatnak. Beszélni, hangot kiadni nem szabad. A szemükkel kell jelezniük, hogy kivel szeretnének helyet cserélni. A jelzés után annak a helyére kell állniuk vagy ülniük, akit kiválasztottak. A gyerekek állhatnak, ülhetnek körben, vagy rendezetlen formában is.

### *6. Keresd a hangot!*

A teremben elrejtünk egy olyan tárgyat, amelyik képes folyamatosan hangot adni. Ez lehet diktafon, hangosan ketyegő óra, dallamot játszó játék stb. Egy gyereket kiküldünk, majd elrejtjük a tárgyat. Adott jelre visszahívjuk a kiküldött gyereket. Az a feladata, hogy megkeresse az elrejtett tárgyat.

### *7. Ki áll távolabb?*

Egy gyerek háttal áll a többieknek, vagy bekötjük a szemét, ő a hangkereső. Kiválasztunk másik két gyereket is. Egy-egy hangjában jól elkülöníthető hangszert adunk a kezükbe: például: egy dobot és egy fémháromszöget. Egyiküket messze, másikat közelebb állítjuk a háttal állóhoz képest. Egymás után meg kell szólaltatniuk a hangszereket. A hangkeresőnek meg kell mondania, melyik hangszer szól messzebből.

### *8. Hangkereső*

A gyerekek körben ülnek. Egy gyereket kiválasztunk, bekötjük a szemét, majd beállítjuk a kör közepére. A körben ülők közül valakinek a kezébe adunk egy előre megbeszélt hangszert. A közepén állónak abba az irányba kell fordulnia, ahonnan a hangot hallja. Nehezíteni lehet a játékot azzal, ha két vagy esetleg több hangszert is megszólaltatunk, de csak az előre megbeszélt hangszer irányába szabad fordulni, mert például egyszerre szól egy dob és egy száncsengő, de a dobot kell keresni.

Játszható például csettintéssel, tapssal egyaránt.

### *9. Hangkereső*

Az egyik gyerekeknek bekötjük a szemét. Megszólaltatjuk valaminek a hangját. Az a feladata, hogy megmondja, hol szól a hang. Például: „a bal fülem mellett”, „a hátam mögött” stb.

### *10 Add tovább!*

A gyerekeket körbe állítjuk. Egy tárgyat (lehet kulcscsomó, száncsengő, szélhárfa) kell körbeadniuk úgy, hogy ne „szóljon” meg. A tárgy mehet kézből-kézbe, földön csúsztatva stb. Lehet azzal nehezíteni, a játékot, hogy a szomszédos gyerekek nem lehet adni a tárgyat. Ilyenkor járkálni kell a tárggyal, ami nem könnyű. Akinél volt már a tárgy, leguggolhat, hogy a többiek könnyebben tudjanak tájékozódni, hiszen mindenkinek sorra kell kerülnie.

Úgy is játszhatjuk, hogy egy bekötött szemű gyereket középre állítunk, ő a hangkereső. Ha meghallja a tárgy hangját, abba az irányba kell mutatnia, ahonnan a hangot hallotta.

### *11. Gyere velem!*

Egy gyerek hangszerral, vagy más módon adott hanggal vezeti, irányítja bekötött szemű társát. A terem egy kijelölt pontjába vagy egy adott útvonalon kell végig vezetnie

a hangot követő gyereket. A csend jelenti, hogy meg kell állnia. Egy másik lehetőség, hogy annyiszor szólaltatjuk meg a hangszert, ahányat lépnie kell.

### *12. Vedd el, ha tudod!*

Egy gyerek háttal áll, őt kell megközelítenie a többieknek, s egy előre kijelölt tárgyat megszereznie. A háttal álló bármikor megfordulhat, ha zajt hall. Ekkor a többieknek szoborra kell merevedniük. Ha valaki megmozdul, vissza kell mennie a kiinduló helyére. Az győz, aki el tudja venni a kijelölt tárgyat.

### *13. Hét próba*

A gyerekeket körbe ültetjük, s megkérjük, hogy legyenek teljes csendben. Ezek után kell kiállniuk a jelentkezőknek a próbákat. Például: Fel tudnak-e állni anélkül, hogy a szék megreccsenne? Be tudnak-e csukni egy ajtót hangtalanul? Le tudnak-e venni valamit a polcról zaj nélkül?

Számtalan lehetőség van, csak ki kell találnunk.

A felsorolásra került játékok egy része saját ötletből ered, nagyobb részük közismert drámajátékok, illetve népi játékok átdolgozott variációi. (Balázs, 1988; Kis, 1994; Mendölyné, 1999; Karlócai, 1976; Főfai, 1982; Ákom, bákóm, berkenye, 1985; Játékgyűjtemény, 2018).

## **4.5. Zenehallgatás – jó gyakorlatok**

*Hogyan készüljön a pedagógus a zenehallgatási alkalmakra?*

1. Alaposan meg kell ismernie a meghallgattatni kívánt zeneművet! Ehhez többször meg kell hallgatnia a kiválasztott zenét!
2. Olvassa el az „amit a pedagógusnak tudni kell” részt! Ismereteit bővítheti a megjelölt szakirodalom olvasásával. Fontos tudni, hogy a felsorolt ismeretanyag nem a gyerekek lexikális ismereteinek bővítésére, hanem a pedagógus tudására vonatkozik.
3. Tanulmányozza a gyakorlati példatárban felsorolt feladatokat, megfigyelési szempontokat s a közös beszélgetés alapjául szolgáló kérdéseket! Válassza ki azokat, melyeket hitelesen tud átadni a gyerekeknek!

4. Ezek után érdemes ismét meghallgatnia a zenét!
5. Ezt kövesse egy logikus sorrend felállítása, melynek alapján vezetni tudja a gyerekeket a zenehallgatás során!
6. Készítsen egy úgynevezett időtervet, melyben megjelöli, hogy hány alkalommal és milyen hosszú időtartamban kíván foglalkozni az adott zeneművel!

#### *Hogyan vezesse a pedagógus a zenehallgatást?*

1. Teremtse meg az optimális zenehallgatási feltételeket! (megfelelő minőségű felvétel, cd-lejátszó, számítógép internet elérhetőséggel, legyen a teremben egy zenehallgatásra kijelölt hely).
2. Ráhangelődés a zenehallgatásra (csendjáték, hangmegfigyelő játékok, rövid, zenével kapcsolatos történet elmesélése, pedagógus hangszeres játéka).
3. Zenehallgatás – megfigyelési szempontokkal, feladatokkal, beszélgetésre motiváló kérdésekkel (lehet részleteket kiemelni, együtt muzsikálni, a választott zenétől függ a sorrend) Minél többször hallgassunk meg egy-egy részletet, így ismerik meg a gyerekek egyre mélyebben a zenét, s válnak tudatos zenehallgatóvá! A megfigyelési szempontok adását mindig kövesse a gyerekek visszajelzésének ellenőrzése.
4. A zenemű meghallgatása megfigyelési szempontok nélkül.
5. Értékelés (önértékelés, társas értékelés előre megadott szempontok alapján: szabálytartás, figyelem időtartama, a feladatok elvégzésének minősége, csendre való képesség fejlődése stb.).

## **4.6. Példatár**

### **4.6.1. Leopold Mozart: Zenés szánkázás**

Amit a pedagógusnak a műről tudnia szükséges: Korabeli forrásokból tudjuk, hogy egy Salzburghoz közeli kis hegyi faluban működött egy játékgyár, mely főként fából készült játékokat gyártott. Ezek között voltak táncoló babák, hintalovak, madárhangot utánozó sípok és hangokat utánozó játékok is, melyeket gyakran zenélésre is használtak.

Leopold Mozart is írt zenei tréfákat, kedvelte a furcsa hangszerek segítségével elért természetutánzásokat a zenéiben. Gyermekszimfónia és Zenés szánkázás című zeneműveiben a zenekari hangszerek mellé játéktrombitát, játékdobot, triangulumot, kerep-

lőt, vízzel töltött játéksípot, kakukkolást utánzó hangszereket, szánccsengőt is alkalmaz. Nagy humorérzékkel használta föl a játékhangszereket ezekben a művekben.

Zenés szánkázás „története” már a tételek címében is megfogalmazódik:

*A mű programja:* Bevezetés

Zenés szánkázás

A hidegtől reszkető fehérnép

A bál kezdete

Az utolsó tánc

Zenés szánkázás hazafelé

A gyermekek első találkozása a zenével: a pedagógus a tételek elejéből meghallgat-tat néhány másodpercnyi részletet, majd utána beszélgetést kezdeményez a gyerekekkel az alábbi kérdések alapján.

*Feladatok, beszélgetéshez ajánlott kérdések, szempontok:*

- Rövid részleteket hallotok a zeneműből, párosítsátok a zenei részleteket a cí-mükkel!
- Meséljük el a történetet a zenéhez igazodva!
- Milyen ruhában mehettek a bálba a szereplők? (szemléltetés képekkel)
- Milyennek képzelitek a báltermet? (szemléltetés képekkel)
- Hogyan, mivel közlekedtek régen az emberek? (szemléltetés képekkel, hanganyaggal)
- Hogyan közlekedünk ma? (szemléltetés képekkel, hanganyaggal)

A mű részletes megismerésekor: az egyes tételeket egyenként hallgattassuk meg a gye-rekekkel, majd a szempontok megadásával irányítsuk rá a figyelmüket a zenei történésekre. A megfigyelési szempontok adása után minden esetben hallgattassuk meg a gyerekekkel az adott zenei részletet, majd ezt kövesse a gyerekek visszajelzésének ellenőrzése, beszélgetés a zenében történekről! Ha már többször meghallgattunk egy-egy részletet, zenéljünk együtt a muzsikusokkal! A hangszerek kézbe adása után (például: triangulum, dob stb.) a gyere-kek szólaltassák meg a hangszereket a zenekarral együtt! Ha nem sikerül elsőre pontosan, tegyünk többször is próbát. Így mindig újra és újra meghallgathatjuk a zenét.

### 1. tétel – Bevezetés

- Hány dobütéssel, hosszú hanggal kezdődik a zene?
- Mikor hallatszik először az ostorcsapás?
- Hányszor szólal meg? Rajzolj annyi ostort!
- Tapsoljunk, ugorjunk akkor és annyit, amikor az ostorcsapást lehet hallani!

### 2. tétel – Szánkázás

- Mely hangszerek jelzik, hogy szánkázásról van szó? Rajzoljátok le őket!
- Hány ostorcsapást hallotok? Húzzatok annyi vonalat a füzetetekbe (táblára, papírlapra)!
- Hallgassátok a zenét, tapsoljatok az ostorcsapásoknál!
- Hallgassátok a zenei részletet, s figyeljétek meg a triangulum hangját! Mikor lehet hallani?
- Figyeljétek meg a szél süvítését is! Milyen mozdulattal tudnátok eljátszani ezt a részt?
- (Lehet páros vagy csoportmunkában is. A felkészülés után minden gyerek megmutathatja zenére az elképzelését.)
- Próbáljunk együtt zenélni a zenekarral! Természetesen ez csak többszöri meghallgatás után sikerülhet!

### 3. tétel – A hidegtől reszkető fehérnép

- Mit jelent a fehérnép kifejezés?
- Mely hangszerek utánozzák a reszketést?
- Játsszuk el a reszketést, mindig pont akkor reszkessünk, amikor a zenében is elhangzik!
- Mikor hallatszik a szél süvítése?

### 4. tétel – A bál kezdete

- Hallgassátok a zenét, rajzoljátok le a papírra a báltermet a táncolókkal együtt! (A képi megjelenítés történhet páros, illetve csoportmunkában is. A gyerekeknek a zene hallgatása közben kell elkészíteni a közös alkotást úgy, hogy nem beszélhetnek közben.)
- Miért lehetett a hölgyeknek nehéz dolga táncolás közben? (Szemléltetés szükséges)
- Tapsoljunk a hangsúlyos helyeken!
- Lépünk a hangsúlyos helyeken!

- Milyen hangerővel kezdődik?
- Melyik résznél halkul el a zene?
- Tapsoljunk még egyszer azokon a helyeken, ahol a hangsúlyt érezzük, de a hangerő igazodjon a zene hangerejéhez!

#### 5. tétel – Az utolsó tánc

- Milyen ütő hangszereket használ a zeneszerző?
- Figyeljétek meg a csettegő hangját! Hányszor szólal meg egymás után?
- Hallgassátok a csengettyű hangját is! Hányszor szólal meg?
- Rajzoljátok le a füzetetekbe, milyen sorrendben követik egymást a hangszerek!
- Zenéljünk együtt a zenekarral! Ott és akkor szólaltassuk meg a „játékhangszereket”, ahol a zenében is megszólalnak!

#### 6. tétel – Szánkózás hazafelé

- Lépkedjétek egyenletesen a már ismert zenére!
- Figyeljétek a zene végén lévő tempóváltásra is!

### 4.6.2. *Leopold Mozart: Gyermekszimfónia*

#### 1. tétel:

- Ebben a muzsikában a zeneszerző a természet hangjait utánozza különböző játékhangszerek segítségével. Figyeljétek meg, mely hangok ezek! (madárcsicsergés, szél hangja, kakukk, erdő hangja stb.)
- Számoljátok meg, hányszor halljátok a madárcsicsergést!
- Figyeljük meg a kakukk hangját! Tegyétek fel a kezeteiket, amikor a kakukk énekel!
- A kakukkos órában a kakukk jelzi az idő múlását, kinyílik egy kis ajtó, a kakukk kinéz és kakukkolással jelzi, hogy hány óra van. Játsszuk el ezt! Képzeljétek el a saját kakukkos órátokat! Miközben hallgatjátok a zenét, játsszátok el! (Az elképzelt órát vizuális módon is megjeleníthetik a gyerekek.)
- Figyeljétek meg, melyik általunk is gyakran használt hangszert szólaltatják meg a zeneműben a zenészek! (triangulum)
- Hol szól a leghangosabban ez a hangszer?
- Zenéljünk együtt a zenekarral! Pontosán akkor kell megszólaltatni a triangulumot, amikor a muzsikában is szól!

- Aki tudja, dúdolja vissza a már ismerős dallamot! (d mr d sf m ls sf m rfr dt, d – a gyerekek zenei előképzettségétől függően szolmizálva is kérhetjük)

2. tétel:

- Mely hangszerek kezdik a zenélést? (vonósok)
- Mi szólal meg ezután? (kakukk)
- Hogyan változik meg a hangerő a kakukk megszólalása után?
- Tegyétek olyan sorrendbe a képeket, ahogyan a zenében is követik egymást!
- (vonósok, kakukk, játéktrombita, játékdob)
- Mindenki húzzon egy hangszert ábrázoló képet! (kakukk, trombita, dob, vonósok) Meghallgatjuk a zene egy részletét, akkor emeljétek fel a képeteket, amikor az a zenében megszólal!
- Cseréljünk képeket! Ismételjük meg az előző játékot!
- Most csak a kakukk zenéjére figyeljétek! Játsszik – e a zenekar a kakukkolás alatt?
- Figyeljük meg a játéktrombita zenélését!
- Van –e olyan részlete a zenének, amikor a játékdob szólóként zenél?
- A következő játéknál változtatunk a kiosztott képeken. Csak egy kakukk lesz, egy játéktrombita, egy játékdob, a többiek pedig a vonósok. Ez már nagyon hasonlít egy igazi zenekarhoz. Lesz egy karmester is, akinek a vezénylés a feladata. Akkor kell intenie a szólóknak és a zenekarnak, amikor a zenében megszólalnak!
- Együtt fogunk zenélni a zenekarral! A kiosztott hangszereket (dob, trombita, csicsergő) akkor kell megszólaltatni, amikor a zenében is megszólal!

3. tétel:

- Ebben a részben a zeneszerző változtatja a tempót! Figyeljétek meg, hogyan!
- Hangoztassuk a mérőt, figyeljétek a zene gyorsulását és folyamatosan szólaltassátok meg a mérőt!
- Nagyon sok metrum játékot játszottunk már. Válasszatok ki egyet, próbáljuk ki ehhez a zenéhez!

#### **4.6.3. Zenei élményszerzés tréfás dalokkal – Út Bartók Béla: Kanásznóta Gyermekeknek című művéig**

Amit a pedagógusnak tudnia szükséges: A Tücsöklakodalom a Nyugat–Európában, főként Németországban jól ismert állat vagy madárlakodalom téma magyar megfelelője. A későközépkori képzőművészetben is gyakran látjuk az állatok egy csoportját, valami-



féle torz ábrázolásban, emberi helyzetekben: mulatni, zenélni, emberre vadászni (Dobszay, 1984; Bartók, 1994; Bartók, & Ránki, 1992).

Házasodik a tücsök, szúnyog lányát kéri... , Zöld erdőben a tücsök... , Házasodik a lapát, elveszi a piszkafát... a felsorolt népdalok a tréfás dalok közé tartoznak. A gyerekek nagyon szeretik az efféle képtelenségekről szóló dalokat énekelni és hallgatni egyaránt. Amellett, hogy valóban zenei élményt nyújthatunk a gyerekeknek az élő zenei bemutatóval, bepillantást nyerhetnek a lakodalmi szokásokba is. Vőfély, násznagy, szekundás, flótás, brúgós, prímás, polka, mészáros, szakács ... mindannyian a lakodalom fontos szereplői, a gyerekek ismerkednek ezekkel a kifejezésekkel, s játszva megtanulják ezek jelentését is.

*A kisebbeknek (elsősök, másodikosok):* Mutassuk be a Házasodik a tücsök című népdalt az összes versszakával!

*Feladatok, beszélgetéshez ajánlott kérdések, szempontok:*

- Adjatok címet a dalnak!
- Mitől furcsa ez a lakodalom?
- Kik a furcsa lakodalom szereplői?
- „Memóriapróba” következik: Képeket osztok ki (a képek a népdalban szereplő állatokat ábrázolják), aki úgy gondolja, hogy az ő kártyáján lévő állat szerepelt a dalban, álljon fel!
- Eléneklek még egyszer, figyeljétek meg, hogy jól emlékeztetek-e a szereplőkre! A végén csak azok maradjanak állva, akik jól emlékeztek!
- Cseréljétek kártyát! Eléneklek még egyszer a népdalt, mindig az a gyerek emelje fel a kártyáját, ahol éppen tartok az éneklésben! Melyik állat szerepelt kétszer is?
- Egy „egérrágta” szöveget adok mindenkinek, a hiányzó szereplőket sorrendben rajzoljátok bele! (Az „egérrágta” szöveg megrajzolása úgy történik, hogy a népdal eredeti szövegében pirossal jelölt állatnevek helyét üresen hagyjuk. A gyerekeknek ezekre az üres helyekre kell berajzolniuk az állatokat.)

Házasodik a **tücsök szúnyog** lányát kéri,  
Csiszeg-csoszog a **tetű**, násznagy akar lenni,  
Odaugrik a **bolha**, vőfély akar lenni,  
Mindenféle csúf **bogár**, vendég akar lenni.

Gólya volt a szekundás kis béka a flótás,  
 Dongó, darázs a brúgós, pulyka volt a prímás,  
 Táncba ugrik a majom, megjárja a polkát,  
 Híres betyár a bagoly, lesi a hurkáját.  
 Farkas volt a mézárós, hat ökröt levágott,  
 Melléje még malacot, ötvenet kirántott,  
 Kecse volt a szakácsné, jó gulyáshúst főzött,  
 Míg az ebéd elkészült, a tücsök megszökött.

*Nagyobbaknak (harmadikosok, negyedikesek, ötödikesek):*

A nagyobbaknak már bátran megtaníthatjuk énekelni is a népdalt. Miután hallás után megtanítottuk az összes versszakával, hasonlítsuk össze a sorok dallamát! Az azonos dallamú motívumokat ugyanolyan színnel jelöljük! A motívumok megfigyelése, összehasonlítása után az alábbi betűkottás dallam kerüljön fel a táblára, így a gyerekek szemléletesebben láthatják az azonos motívumokat! (34. ábra) Ez a megfigyelési feladat a zenehallgatást segíti majd, különösen a hangszínpartitúra elkészítésénél kamatoztathatjuk a dallamelemzést. A hangszínpartitúra elkészítésekor ugyanezeket a színeket fogjuk használni (Bánki & Kismartony, 1999, 2001).

lsfm rm d	rrrr m m
lsfm rm d	l,l,s,s, l, l,
s,t,s,t, dd d	rrrr m m
lsfm rm d	l,l,s,s, l, l,

34. ábra. Betűkottás dallam, színekkel jelölve az azonos dallamú motívumokat

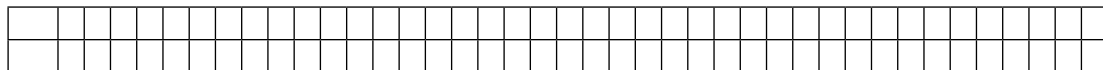
Érdeemes népzenei felvételen is meghallgatni a népdalt. Lehet hozzá ritmuskíséretet rögtönözni, oszttinatot tapsolni, hangszereket megfigyeltetni, táncolni, karmesterjátékot, metrumjátékokat játszani. Miután megtanítottuk a népdalt az összes versszakával, értelmeztük a szöveget, összehasonlítottuk a sorok dallamát, meghallgattuk a népzenei felvételt is, hallgassuk meg Bartók Béla: Kanásznóta című zongoraművét!

*Feladatok, beszélgetéshez ajánlott kérdések, szempontok:*

- Melyik népdalra ismertek rá?
- Hányszor hallunk egy teljes versszakot a felső szólamban?
- Figyeljétek meg a hangerőváltozást!
- Figyeljétek meg a tempóváltozást!
- 16. ütemig: Hasonlítsátok össze a zongoradarab tempóját a népzenei felvétel tempójával!
  - Figyeljétek meg, hányadik sornál a legmélyebb a kíséret!
  - Figyeljétek meg a hangerőváltozást!
- 17 – 18. ütem: Hogyan folytatódik a zene?
- 19 – 20. ütem: Melyik szólamban halljuk a dallamot?
  - A népdal hányadik sora szólal meg az alsó szólamban?
- 27 – 28. ütem: Hogyan folytatódik a zene?
- 29. ütemtől végig: A népdal hányadik sorára ismertek rá?
- Hányszor hangzik el?
  - Kövessük halk mérővel a fokozatosan gyorsuló tempót!
  - Hogyan fejeződik be a zongoradarab?

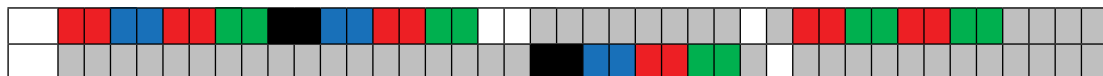
Amennyiben a pedagógus elég felkészült, akár hangszínpartitúrát is készíthetünk együtt a gyerekekkel. Ennek lényege, hogy a gyerekek különböző színekkel jelölik a zenei történéseket. A hangszínpartitúrából kiderül, hogy melyik szólamban szól a népdal meghatározott dallamsora. A színek megegyeznek a dallamelemzésnél használt színekkel. Egy négyzet egy ütemnek felel meg. A hangszínpartitúrát „olvasni” is lehet, követhetjük a zenei történéseket: a felső sor a jobb, az alsó sor a bal kéz dallamát mutatja, a színek a dallamot jelentik, szürkével a kíséretet, illetve a befejező négy ütemet jelöltük, a fehérén maradt négyzetek a szünetekre utalnak. Ha együtt színezzük a gyerekekkel, még a hangerőt is jelölhetjük a színek sötétebb, világosabb árnyalataival.

A hangszínpartitúra elkészítése zenei egységenként történik. Meghallgatunk egy motívumot vagy dallamsort, megfigyeltetjük a zenei történést, majd a megfelelő színnel kiszínezzük a négyzögeket. Fontos, hogy a gyerekeknek is legyen saját példánya a hangszínpartitúrából, ezért előkészítésként minden gyerek kap egy üres, színezés nélküli 'táblázatot' (35. ábra):



35. ábra. A gyermekek saját hangszínpartitúrája

A végeredmény, az elkészült hangszínpartitúra (36. ábra):



36. ábra. Az elkészített hangszínpartitúra

A zeneszerző különböző zenei eszközökkel varázsolja eléink a tücsöklakodalmat. Az alig 36 másodperces, 40 ütemből álló zenemű meghallgatásával rengeteg tapasztalatot szerezhetnek a gyerekek tempóváltozásokról, hangerőről, a népdal sorainak variálásáról, a népdalfeldolgozás módjáról, a zongora hangszínéről.

#### 4.6.4. Bedřich Smetana: Moldva

Amit a zeneműről a pedagógusnak tudnia szükséges: Smetana (1824-1884) cseh zeneszerző. Szimfonikus művei közül kiemelkedik a Hazám című ciklus, mely az 1874 -1879 – es években keletkezett, abban az időben, amikor a zeneszerző már teljesen elvesztette hallását. Hat szimfonikus költeményben írta meg a muzsika nyelvén a cseh szülőföld természeti szépségeit és történelmi múltját. A zenemű második darabja a híres Moldva, melynek programja: a cseh hazán átfolyó Moldva a hazai táj szépségét dicséri. Részei:

1. a meleg vizű forrás előtör
2. a hideg vizű forrást a klarinét hangja érzékelteti
3. a hullámzó járású Moldvát a teljes zenekar szólaltatja meg
4. vadászat
5. lakodalom
6. tündérek tánca
7. Szent János vízesés
8. hósi múlt.

A megfigyelési szempontok a zene elejére vonatkoznak, arra a másfél percre, amely a Moldova folyó keletkezését meséli el.

*Megfigyelési szempontok:*

- Hajtsátok le a fejeteket, akkor nézzetek fel, amikor a zenében a hullámzó Moldova folyó hömpölygését halljuk!
- Most a Moldova folyó témáját hallgatjuk meg, játszunk el a karunkkal a hullámzást!
- A hullámzó mozgás utánzása közben figyeljétek meg, hol a lehangosabb a zene, ott emeljétek fel a karotokat!
- Egy kék színű, hosszúkás kendő lesz a képzeletbeli folyó. Két gyerek játssza el a zene hallgatása közben, hogyan hullámzik a Moldova folyó! (több forduló is lehet)
- A téma megjelenése előtti részletben egy ismert hangszer hangját halljátok. Melyik ez a hangszer? (triangulum)
- Figyeljétek meg, hányszor üti meg a zenész a triangulumot!
- Ki az, aki megpróbálja pontosan akkor megszólaltatni a triangulumot, amikor a zenében is megszólal?
- Most azt a részt hallgatjuk meg, amikor a meleg vízű forrás elötör. Utánozzuk a krepp-papírból kivágott kis forrásokkal a zene mozgását! (Itt a gyerekek rövid, világoskék krepp-papírt kaptak a kezükbe.)
- Figyeljétek meg, hol van a zenében az a pillanat, amikor már a hideg vízű forrás is elötör! Mozgassátok a krepp-papírt azon a helyen! (Kicsit hosszabb, sötétebb színű krepp-papírt kaptak a gyerekek a kezükbe.)
- Most meghallgatjuk előlről a zenét, ugyanazt, amit legelőször hallgattunk! Játsszuk el zenehallgatás közben a folyó keletkezését! (Egyre hosszabb és sötétebb színű krepp-papírt mozgattak a gyerekek.) Mindenki akkor lépjen be, amikor a karmester int, így fog megszületni szinte a semmiből a Moldova folyó! (A krepp-papírt tartó gyerekek egymás után lépnek be.)

#### **4.6.5. Prokofjev: Péter és a farkas op. 67.**

Amit a pedagógusnak a zeneműről tudnia szükséges: „1936-ban komponálta Prokofjev zenekarra és narrátorra szóló szimfonikus költeményét, amelynek célja egyrészt a gyermekhallgatók szórakoztatása, másrészt az, hogy a játékos élmény közben megtanítsa a gyermekeket az egyes hangszerek sajátos hangzására és kifejezési módjára. A mese valamennyi alakját egy-egy hangszerrel jelképezi, illetve egy-egy olyan karakterisztikus

dallammal, amely egy bizonyos hangszeren megszólaltatva szimbolizálja a szereplőket. A kismadár dallama fuvolán hangzik fel, a kacsáé oboán, a macskáé klarinéton, nagyapáé fagotton, a farkasé három kürtön, Péteré a vonósok együttesén, a vadászok lövéseit pedig az ütőhangszerek szólaltatják meg (Pándi, 1980; Laczó, 1984).

Az eddigi pedagógiai tapasztalatok alapján bebizonyosodott, hogy a hangszínhallás fejlesztéséhez az egyik legjobb zenemű Prokofjev Péter és a farkas című zenés meséje. A szerző valószínűleg tudatosan figyelembe vette a gyerekek életkori sajátosságait, mely szerint mesébe ágyazva sokkal könnyebben megy a hangszerek hangszínének tanulmányozása. Miután a gyerekek megismerték a történetet, a pedagógus dolga, hogyan fordítja a gyerekeket a zene felé, amely eddig csak illusztrációként szolgált.

*Hogyan építsük fel a gyerekekhez igazítva, s a módszertannak is megfelelő a zenehallgatást?*

1. Először a mesét ismertessük meg a gyerekekkel! (természetesen a zenével együtt)
2. Ezután érdemes a történettel foglalkozni. Lehet mesélni, szereplőket kiemelni, felsorolni, esetleges tanulságot levonni, tulajdonságokat gyűjteni.
3. Ezt követheti egy – egy szereplő kiemelése a zenei és a szöveges résszel együtt. (Például: madárka, nagyapó, Péter, farkas)
4. Mivel a szereplők karakteres figurák, megneveztethetjük a szereplőket, s azt, hogy milyen típusú hangszeren szólalnak meg. (fúvós, vonós stb.)
5. A szereplők zenei részlete mellé pontosan megnevezhetjük a megszólaló hangszert.
6. Játékos formában meggyőződünk arról, hogy a gyerekek felismerik-e a megismert hangszereket.

Természetesen mindig a gyerekcsoport érettségétől függ, hogy miből mennyit hallgatunk, illetve „tanítunk” meg a gyerekeknek. Játshatunk a mesével memóriapróbát, kiegészíthetünk „egérrágta” szöveget, rajzolhatunk útvesztőt, lehet rajzot kiegészíteni, sorba rendezni, képregényt készíteni stb. A gyerekek ezeknél a feladatoknál dolgozhatnak páros vagy csoportmunkában is.

A zenehallgatási feladatok esetében érdemes a különböző zenei részleteket egymás után felvenni egy CD-re, a mese szövege nélkül, így könnyebben kezelhető a zenehall-

gatási anyag. Bár sok–sok munkát igényel egy ilyen előkészítés, megéri, hiszen utána rengetegszer felhasználhatjuk még, a befektetett munka megtérül. Ha vesszük a fáradságot és kimásoljuk egymás után az egyes szereplőket jellemző zenei részleteket, jól össze tudjuk hasonlítani a különböző karaktereket, a tempót, a hangmagasságot, hangerőt.

*Megfigyelési szempontok lehetnek:*

- Melyik szereplőnek van a legmagasabb hangja? Melyiknek a legmélyebb?
- Egy képzeletbeli dobogón melyik hangszer állna a dobogó legmagasabb fokán? Melyiknek van a legmagasabb hangja?
- A hangszer hangjának meghallgatása után döntsétek el, melyik lehet a legnagyobb a három hangszer közül? (fuvola, klarinét, fagott)
- A szereplők zenéjének megismerése után érdemes lehet arról is beszélgetni, hogy melyikben követhető nyomon hang – és melyikben mozgásutánzás?
- Meneteljünk Péter zenéjére!
- Tegyétek föl a kezeteiket, amikor megváltozik a zene hangulata!
- Hol lesz hirtelen mély és hangos a zene?
- Hallgassátok meg a kismadár zenéjét! A madárka mozgását vagy hangját utánozza a fuvola?
- Szól-e másik hangszer a fuvola mellett?
- Hasonlítsátok össze a kacsza dallamát játszó hangszer hangját a madárka hangszerének hangjával! Melyik szól magasabban?
- Lépkedjétek a macska zenéjére! Utánozzátok a lopakodását!
- Lépkedjétek Nagypó zenéjére!
- Figyeljétek meg a vonós hangszeres és a fagott kérdés-felelet játékát!
- A zeneszerző a zenében is megfogalmazta az ajtó becsukódását, jelezzétek, hogy mikor történik a zenében az ajtó becsukódása!
- Hogyan változik a hangerő?
- A következő részben egy ismert hangszer hangját is hallhatjátok, tegyétek föl a kezeteiket, amikor a triangulum hangja szól!
- Figyeljétek a vonósok és a fuvola hangját! Mikor melyik szól?
- Lépkedjétek egyenletesen a vadászok zenéjére!
- A vadászok lövöldözését üstdobütésekkel utánozza a zeneszerző. Tegyétek fel a kezeteiket akkor, amikor a lövéseket halljuk!

- A zene alapján tegyétek sorrendbe a szereplőket!
- Milyen sorrendben vonulnak egymás után, amikor az állatkertbe viszik a farkast? (Rajzoljátok le a szereplőket a füzetbe!)

#### 4.7. Összegzés – értékelés

Miért énekeljünk, muzsikáljunk, hallgassunk zenét nap mint nap?

Az utóbbi évek eredménye, hogy láthatóvá vált, mi történik az agyban a zene hatására, s hogyan hat a beszédre, az olvasásra, a matematika alapjaira. Freund Tamás kutatásaival bizonyította, hogy az eredményes tanulás feltétele a gyerekek érzelemlábilágának gazdagítása, ez a művészeti neveléssel valósítható meg a legjobban (Freund, 2011).

A zene és az agy kapcsolatáról szóló szakirodalom mind azt támasztja alá, hogy a zene meghatározó része kellene, hogy legyen a gyermekkorban. Nemcsak azért, mert egyfajta „agyfényesítő”, hanem azért is, mert erőteljesen hat a mozgásfejlődésre, s az ének mintegy utánozza a nyelvi fejlődést (Csépe, 2014a; 2014b).

2014 novemberében a Magyar Tudomány Ünnepeén nagy érdeklődés kísérte Csépe Valéria előadását, melynek címe: *A hangok hatalma, a kognitív fejlődés és az újrhangolt agy* (Csépe, 2014c). Csépe Valéria ebben elmondta, szemléltette, hogy az új eljárásoknak köszönhetően az idegtudomány, s ezen belül a kognitív idegtudomány, működés közben képes vizsgálni az élő agyban bekövetkezett változásokat. „...az ének, a zene, a tánc és a mozgás összekapcsolásával olyan egymást átfedő agyi hálózatok fejlődését lehet segíteni, amelyek számos más készség, képesség változását készítik elő. Azt is mondhatnánk, hogy a gyerekek ideális fejlődéséhez nélkülözhetetlen az agyfényesítő zene” (Csépe, 2014b; 2014c).

Írásomban felsorolt játékok, zenehallgatási lehetőségek során a gyerekek „túlélő-csomagjában” szereplő képességek (a kreativitás, a kommunikáció, a problémamegoldás, az együttműködés, az önszabályozás, a felelősségvállalás, a produktivitás) fejlődnek. A gyerekek sikerélményhez jutnak, fontosnak érezhetik magukat. Az egész napos iskolában tartózkodás örömet jelenthet számukra, s képességeikben fejlődve, megerősödve végezhetik el általános iskolai tanulmányaikat. Kodály Zoltán útmutatása adta a tanulmány mottóját, lezárásként érdemes átgondolni a pedagógus felelősségére vonatkozó gondolatait. „Utóvégre lehet élni zene nélkül is. A sivatagon át is vezet út. De mi,



akik azon fáradozunk, hogy minden gyermek kezébe kapja a jó zene kulcsát, s vele a rossz zene elleni talizmánt, azt akarjuk, ne úgy járja végig útját, mintha sivatagon menne át, hanem virágos kerten.”

Hogyan lehetne elhelyezni a most leírt - zenei neveléshez kapcsolódó – tevékenységeket, játékokat az egész napos nevelés különböző modelljeiben?

Gondolja át, mennyi idő jut egy alsó tagozatos gyermeknek naponta a zenei tevékenységek gyakorlására!

Vajon kedvez-e az órarend a zenei befogadásra és/vagy az önálló alkotásra, az egyéni kifejezőmódok megtalálására egy-egy tanulócsoport esetében? Hogyan tudna változtatni rajta, ha az a válasza, hogy nem?

Pedagógiai gyakorlatában előfordult-e, hogy a zenével való aktív foglalkozás segítette, támogatta egy-egy tanuló tanulási motivációját, tanulási eredményeit?

## Irodalomjegyzék

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (2019.03.25.)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> (2019.03.25.)
- Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez – Nemzeti alaptanterv <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> (2019.03.25.)
- *Ákom, bákóm berkenye* (1985). Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Balázs, Á. (1985). *Zenelesen*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Bánki, V., & Kismartony, K., (1999). *Zene – játék 1*. Tankönyv az általános iskolák 1. évfolyamára az ének-zene tanításához. Kecskemét: Kyrios Kiadó.
- Bánki, V., & Kismartony, K., (2001). *Zene – játék 2*. Tankönyv az általános iskolák 3-4. évfolyamára az ének-zene tanításához. Budapest: Aura Kiadó.
- Barkóczi, I. (2014). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata Barkóczi Iona Ilona és Pléh Csaba könyve alapján: Visszaemlékezés egy régi vizsgálatra*.  
[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop422b/2010-0006\\_tfk\\_a\\_neveles\\_kozmologusai\\_10\\_barkoczi/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop422b/2010-0006_tfk_a_neveles_kozmologusai_10_barkoczi/adatok.html) (2019.07.06.)
- Berkes, P. & Réber, L. (1976). *Hangország*. Budapest: Móra Könyvkiadó.

- Csépe V. (2016). Zene, agy és egészség. In Falus, A. (Ed.), *Zene és Egészség. Zene – Egészség – Nevelés – Test – Lélek* (pp. 26-44). Budapest: Kossuth Kiadó. [http://real.mtak.hu/46743/1/Csepe\\_Zene\\_agy\\_egeszseg\\_2016\\_\\_In\\_Falus\\_A\\_szerk\\_Zene\\_es\\_egeszseg\\_Kossuth\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/46743/1/Csepe_Zene_agy_egeszseg_2016__In_Falus_A_szerk_Zene_es_egeszseg_Kossuth_u.pdf) (2019. 06. 15.)
- Csépe, V. (2014a). *Legyen a művészet a szenvedélyed!* - A művészet és a zene hatása az emberi agyra. előadás <https://www.youtube.com/watch?v=BMxpwWI7AMY> (2019.07.06.)
- Csépe, V. (2014b). Agyfényesítő zene. *Mindennapi pszichológia online*, <http://www.mipszi.hu/cikk/100214-agyfenyesito-zene> (2014.12.10.)
- Csépe, V. (2014c). *A hangok hatalma, a kognitív fejlődés és az újrhangolt agy*. előadás. [http://mta.hu/mta\\_hirei/a-hangok-hatalma-a-kognitiv-fejlodes-es-az-ujrahangolt-agy-135284/](http://mta.hu/mta_hirei/a-hangok-hatalma-a-kognitiv-fejlodes-es-az-ujrahangolt-agy-135284/) (2014.11.07.)
- Dobszay, L. (1984). *A magyar dal könyve*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Freund, T. (2011). *Agyhullámok– memória – kreativitás*. előadás. <https://www.youtube.com/watch?v=P9yMhWrp8yg> (2019.07.06.)
- Fegyverneki, G. (2018). *Játék, munka, tanulás - A 21. századi projekt módszer kézikönyve pedagógusoknak*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Kis, J. (1994). *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kolosai, N. (2013). Művészet és tudomány. *Gyermeknevelés*, 1(2), 57–72.
- Körmendy, Zs. (2012): *Koncertpedagógia és közoktatás*. *Neveléstudomány*, 1(4), 84-93. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_4\\_84-94.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_84-94.pdf) (2013.11.25.)
- Laczó, Z. (1984). *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mendölyné Kiss, C. (1999). *Ide hallgass!* – *Zenehallgatás alapfokon. Tanári kézikönyv, munkafüzet és CD*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Pándi, M. (1980). *Hangversenykalauz. Zenekari művek*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár - Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Pléh, Cs. & Barkóczi, I. (2016). A korai zenei nevelés ötletesebb és hajlékonyabbá tesz. In Falus, A. (Ed.), *Zene és Egészség. Zene – Egészség – Nevelés – Test – Lélek* (pp. 47-54). Budapest: Kossuth Kiadó.

## Zenei hanganyagok

- Bartók, B. (1994): *Gyermekeknek*. CD. Budapest: Hungaroton.
- Bartók, B. & Ránki, D. (1992): *Mikrokosmos – For Children*.
- <https://www.discogs.com/B%C3%A9la-Bart%C3%B3k-Dezs%C5%91-R%C3%A1nki-Mikrokosmos-For-Children/release/1198332> (2019. 07. 01.)
- Bedrich Smetana: Moldva című zenemű meghallgatására javasolt felvételek: (letöltés ideje 2019.04.10.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=3G4NKzmfC-Q>
- [https://www.youtube.com/watch?v=h3\\_EsIKarl8](https://www.youtube.com/watch?v=h3_EsIKarl8)
- <https://www.youtube.com/watch?v=l6kqu2mk-Kw> <https://www.youtube.com/watch?v=BhAwqPBPIEM>
- Mozart, L.: *Gyermekszimfónia*. <https://www.youtube.com/watch?v=QaQDZ6xZyhE> (2019.03.28.) vagy <https://music.apple.com/us/album/484660753> (2019.07.07.)
- Prokofjev: Péter és a farkas op. 67. című művének meghallgatására javasolt felvételek: (letöltés ideje 2019. 04.05.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=lk4BO0TDiRQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=DejoESNrE3M>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ljzbPNfDt5o>
- <https://www.youtube.com/watch?v=hsO9uSAUQ6M>
- <https://www.youtube.com/watch?v=0P7Nos3HGdw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=4skL2l4cBjI>
- [https://www.youtube.com/watch?v=8M35Qe\\_aFAQ](https://www.youtube.com/watch?v=8M35Qe_aFAQ)
- <https://www.youtube.com/watch?v=MfM7Y9Pcdzw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ibg87cCiG4w>
- <https://www.youtube.com/watch?v=EvyN2-f0omE>
- [https://www.youtube.com/watch?v=kv4Cj4dRp\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=kv4Cj4dRp_I)
- <https://www.youtube.com/watch?v=DgleVFNsPsA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wKgy5ztbXZU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=FQRelAqhPKY>
- <https://www.youtube.com/watch?v=eJSfhqB43nw>

## Játékgyűjtemények

- Főfai Attiláné (Ed., 1982). *Erre kakas erre tyúk. Népi mondókák, dalos játékok*. Budapest: Püldo Kiadó.
- *Játékgyűjtemény* <http://csaladinapkozi.weebly.com/upload-s/2/1/2/3/21237836/106234098-jatekgyjtemeny-kepessegek-szerint.pdf> letöltés ideje: 2019.03.25.
- Karlócai Mariann (1976): *Komámasszony, hol az olló?* Budapest: Magyar Könyvklub.

## 5. A vizuális/művészeti nevelés transzferhatásai. Jó gyakorlat bemutatása

---

Mire (is) jó a művészeti nevelés? Művészeti ismeretek átadására, a szabad önkifejezésre, az alkotói és befogadói készségek és képességek fejlesztésére? És kinek jó? Mindenkinek, vagy csupán a tehetséges, művészetre fogékony, érdeklődő gyermekeknek? Művészeti, esztétikai önértékén túl van-e, és ha igen, milyen egyéb haszna, hozadéka lehet a tanítás-tanulás folyamatában? Befolyásolja-e, és ha igen, miért és hogyan befolyásolhatja a művészeti tevékenységek művelése a tanulás hatékonyságát? Vannak-e a művészeti nevelésnek az élet egyéb területein hasznosuló tudástartalmai? Mik ezek? Hogyan tudunk építeni ezekre a tanítás-tanulás tervezésénél?

A kérdések latolgatása közben oktató-nevelői gyakorlatunkból érdemes felidézni a művészetek hatásáról szerzett saját tapasztalatainkat, az olyan különleges alkalmakat, amikor a tanórai koncentrált közös tevékenységet az alkotó műhelyek irigylet légkörébe, s amelyben az együtt tervezés-teremtés élménye, pozitív hatása és pedagógiai hozadéka messze túlmutat az elvárt produktum létrejöttén.

A művészeti/művészettel nevelés képességfejlesztő, személyiségformáló hatásainak, illetve más területekre és helyzetekre is átvihető, transzferálható tudástartalmainak ismeretében, valamint az egész napos iskola keretei között lehetőségünk nyílik hasonló tanítási-tanulási szituációk tudatos tervezésére és megvalósítására.

Ez a fejezet ehhez kíván segítséget nyújtani, részben a téma elméleti háttérének felvillantásával, részben pedig tapasztalataink szerint széles körűen és rugalmasan felhasználható ötletekkel, a transzferálható tudásfejlesztés művészet és játék alapú megvalósítási javaslataival.

## 5.1. Elméleti háttér és kontextus

### 5.1.1. A művészet szerepe a tanulási folyamat erősítésében

Bár első megközelítésben a tanuláshatékonyág fokozásában az adott szakterületen történő célzott mélyreható vizsgálódás és magyarázat tűnik a legkézenfekvőbbnek, ma már számos kutatási eredmény támasztja alá – az egyébként saját tapasztalatainkból is jól ismert – jelenséget, hogy lényegében bármely konkrét tananyag tágabb összefüggésekre és a mindennapi életre vonatkoztatott szélesebb kontextusba helyezésével, illetve tevékenységekbe ágyazásával jelentősen javítható a tanulási folyamat eredményessége.

Ennek háttérében a komplex tevékenység során működésbe lépő agyi funkciók különböző aspektusai közötti kapcsolatok, illetve azok kialakítása és megerősítése, párhuzamos idegi aktivitások és transzferhatások, az intellektuális, emocionális-motivációs és cselekvéses folyamatok fokozottabb összekapcsolódása áll.

A kompetencia alapú korszerű tanulás lényege, hogy az újabb tapasztalatok során hatékonyan és kreatívan előhívhatók legyenek a korábbi tapasztalatainkból származó memórianyomok, a különböző típusú tanulási tapasztalat és tudás alkalmazható, átvihető, transzferálható legyen más tanulási szituációban, más probléma megoldásában. Ez a folyamat annál hatékonyabb minél sokrétűbb és összetettebb belső világunk, minél szélesebb körű és finomabb szövésű asszociációs hálózattal rendelkezünk.

Belső világunk gazdagításának legcélravezetőbb, kiválóan alkalmas eszköze és terepe pedig a művészeti, illetve művészettel nevelés és a testet, lelket, szellemet egyaránt megmozgató, alkotó tevékenységekbe ágyazott komplex szemléletű programok megvalósítása.

*„Olyan komplex fejlesztési program megvalósítása lehet tehát a cél, amely támogathatja a művészeti tantárgyak szakmai követelményeit, de azokkal nem azonos, hisz nem célja a tantárgyi tartalmak ismeretjellegű követelményeinek feldolgozása, azonban olyan társadalmilag releváns tudás megalapozását szolgálja, amely a művészeti kifejezési formák segítségével alapvető készségek, képességek fejlesztésén keresztül a teljes személyiségre fejt ki hatását.” (Pallag, 2014)*

A művészet e tekintetben tanítási és tanulási módszer és eszköz, a tudás felfedezésének és analizálásának egyedülálló speciális megközelítési módja, amely egyúttal motiváló, aktivizáló és katalizátor funkciót tölt be a megismerésben, a gondolkodásban,

a tanulás, rögzítés, emlékezés folyamataiban, a legdinamikusabb és leggyümölcsözőbb kapcsolatot teremtve elmélet és gyakorlat, tudás és tevékenység, befogadás és alkotás, test és szellem, intellektus és érzelm, egyén és közösség között.

A korábban elsősorban pszichológiai megalapozást (Freud, 1982; Bagdy, 1995/96; Mérei-Binét, 2002; Hermann, 2003; Bagdy, 2013) megerősítve, lelki egészségvédő szerepén, személyiség- és közösségfejlesztő hatásán túl a jelenkori agykutatás eredményei ma már az idegsejthálózatok szintjén képesek igazolni a művészettel nevelés, a művészeti tevékenységek transzferhatásainak jelentőségét a kognitív képességefejlesztésben, megismerési, gondolkodási, tanulási és emlékezési folyamatok hatékonyságában. (Hüther, 2009; Freund, 2011, 2013)

Gerald Hüther neurobiológus a cselekvő, aktív, testet-lelket mozgósító részvétel, az érzéki, mégpedig a való világra vonatkozó, azaz nem virtuális tapasztalatok, kihívások, erőfeszítések fontosságát hangsúlyozza az agyi struktúrák, idegsejt-hálózatok megfelelő kialakulásában és működésében (Hüther, 2009). Freund Tamás nemzetközi hírű, 2011-ben az agykutatók Nobel-díjának is nevezett The Brain Prize díjjal is elismert agykutató kutatásaiban a művészetek által gazdagított és gazdagítható „belső világ” pozitív hatását bizonyítja a tanulási és memória-folyamatokra, valamint a kreativitásra. Állítását a legmagasabb rendű idegműködéseinkért, a tudatos érzékelésért, gondolkodásért, cselekvésért, a tanulási és memória-folyamatok többségéért felelős agykéreg és az agykéreg alatti központok egymást átfedő hálózatainak összehangolt működési mechanizmusaival magyarázza. A kéreg alatti neurális struktúrák közös tulajdonsága, hogy érzelmi és motivációs impulzusokat szállítanak, testünk általános fiziológiás állapotáról informálnak, egyfajta vonatkoztatási és kereszthivatkozási rendszerként összekapcsolva agyunk különböző területein tárolódó érzelmeink és emlékeink elemeit (Freund, 2013; Kolosai, 2013). Ezek összességét nevezi Freund Tamás belső világnak, melyhez szervesen hozzátartoznak az emberiség több ezeréves kulturális örökségének tanult, agykérgi szinten tárolt információi (Freund, 2013).

## **5.2. A jó gyakorlat, „Játékos művészet – művészi játék” az EU 2020 stratégia tükrében**

A *Játékos művészet – művészi játék* lényege műalkotásokból kiindulva, azok formai, strukturális, illetve tartalmi jegyeit felhasználva játék (logikai, építő, táblás játék, társasjáték) készítése, illetve maga a játéktevékenység. A projekt a művészetek, művészeti

tevékenységek sokoldalú szerepére, tartalmában és hatásában is komplex, tanulást segítő folyamataira, valamint a játék élményére épít, szem előtt tartva a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló törekvések és az egész napos iskola elképzelések alapvető szempontjait.

A korai iskolaelhagyás megelőzéséhez a játszva tanulás és felfedező alkotás élményén keresztül a tanulók iskolai sikerességének, elkötelezettségének, jövőorientáltságának erősítésével, és az együttműködő közösség megtartó erejével járul hozzá:

- A tantárgy-centrikus megközelítés helyett, komplex, interdiszciplináris, illetve transzdiszciplináris szemléletű kompetenciaalapú tartalom-tervezést szorgalmaz, a hagyományos tantárgyakhoz köthető tananyag helyett a mindennapi élet élményét, a szórakozás, a játék lehetőségét kínálja a művészet, a vizuális kultúra eszközeivel realizált tevékenységekben.
- A tantárgy-centrikus megközelítés helyett, illetve mellett lehetőséget nyújt a mindennapi élet aktualitásainak, társadalmi problémáinak bevonására, a diákokat közvetlenül érintő kérdések feldolgozására, és ezen keresztül az önismertet, önreflexió, az empátia, a participativitás és interaktivitás, valamint a jövőbe mutató elképzelés képességeinek fejlesztésére.
- A célkitűzéstől a konkrét cselekvésig, a tervezés-alkotás-használatba vétel folyamatában, azaz a vonatkozó kutatómunka, a játék kitalálása, tervezése, megalkotása és a játéktevékenység dimenzióiban fejlődik a problémamegoldó és a megküzdő képesség, valamint a motiváció, a jövőkép-konstrukció, a jövőre orientáltság és a késleltetés képessége, melyek az iskolából való kimaradás elkerülésében kulcsfontosságú szerepet játszanak.
- A komplex- és projekt szemléletű művészeti tevékenységek tágabb lehetőséget adnak a differenciált feladatmegosztásra, az egyéni képességek és érdeklődés figyelembevételére, elősegítve az iskolai sikerélmény lehetőségét és a kudarc elkerülését.
- A csoportban való élvezetes tevékenység és közös élmény közösségépítő és közösségmegtartó erejű.

Az említett célok, illetve a korai iskolaelhagyás megelőzésében kulcsfontosságú képességek fejlesztését felölelő programok megvalósításának lehetséges terepe az egész napos iskola:



Az egész napos iskola időt, teret és lehetőséget teremt komplex szemléletű művészeti tevékenységek, tanórai kereteket meghaladó projektek megvalósítására, hatékonyan kiaknázva a művészeti/művészettel nevelés transzferhatásait a kognitív képességfejlesztésben, a megismerési, gondolkodási, tanulási és emlékezési folyamatok hatékonyságában, valamint a szociális és affektív kompetenciafejlesztésben.

### 5.3. Játékos művészet – művészi játék. A jó gyakorlat bemutatása

A *Játékos művészet – művészi játék* lényege műalkotásokból kiindulva, azok formai, strukturális, illetve tartalmi jegyeit felhasználva játék (logikai, építő, társasjáték) készítése, annak minden elemével, illetve maga a játéktevékenység.

Az alkotó-teremtő, produktumot létrehozó tevékenység során együtt van jelen a tárgyi-cselekvéses, a szemléletes-képi és az absztrakt fogalmi gondolkodás. Mind a műalkotás értelmezése, megértése, feldolgozása folyamataiban, mind a tervezés és kivitelezés során felvetődő problémák megoldásában, vagy a szabályalkotás és követés logikájában is kapcsolódási pontok, átfedések és áthatások tűnnek elő a művészetek és a tudományok, illetve a különböző kompetenciaterületek között. A különböző művészeti, illetve tudományterületek összekapcsolásával a művészeti/művészettel nevelés integrált tartalmi és tevékenységei a teljes személyiségre ható kognitív és szociális képességfejlesztés szolgálatában fejtik ki transzferhatásaikat. Ebben az összetett folyamatban a játék közös nevező, hordozó médium és katalizátor is egyben.

Az alábbiakban bemutatott gyakorlati példák, feladatötletek és megvalósítások a művészet és a matematika, a fizika, a történelem, vagy az irodalom összekapcsolására, összefüggéseinek felmutatására tesznek kísérletet. Mindez játszva, a játék közvetítő közegében történik.

A bemutatott projekt sokrétűsége, változatossága, az absztrakció eltérő szintje okán általános iskolai és részben óvodai megvalósításra is adaptálható, az életkori sajátosságok figyelembevételével rugalmasan alakítható (a műalkotások kiválasztásában, az elemek előkészítése, a másolás és átalakítás, mintakövetés és eredetiség mértékében, a szabályok, illetve történetek bonyolultságában), az elkészült fejlesztő játékok pedig széleskörűen alkalmazhatók a játékos képességfejlesztés szolgálatában.

### 5.3.1. Építő- és társasjátékok

A forrásként és inspirációként kiválasztott műalkotások – a középkori miniatúrán kívül – a 20. századi avantgárd, a konstruktivizmus, absztrakt expresszionizmus, geometrikus absztrakció, op-art, pop-art, valamint a kortárs művészet köréből kerültek ki. A gyűjtés szempontja a művek formai és strukturális rendszere, felépítése, asszociatív tartalma volt, amely alkalmassá teheti arra, hogy valamilyen építő-, logikai- vagy társasjáték formájában feldolgozható, újragondolható, újraalkotható legyen.

A formákkal és téri helyzetükkel való manipuláció révén játszva szereshetők matematikailag releváns tapasztalatok, a struktúrák megértésével, mentális reprezentációjuk kialakításával, képzeleti úton történő transzformációjával észrevétlenül beavatva a matematikai gondolkodásba. Az elvont struktúrák felismerése, képként való megértése és leképezése, szabályszerűségek, strukturális tulajdonságok és összefüggések, hasonlóság, analógia, izomorfia felismerése absztrakció eredménye. A tanulási folyamat tehát a konkrét tapasztalattól az absztrakció felé vezet, miközben fejleszti a látást, tapintást, szín- és formaérzetet, a téri képességeket, az algoritmikus, a problémamegoldó- és logikus gondolkodást, az induktív és deduktív következtetést, az analízis és szintézis képességét, matematikai és kombinációs készséget, vizuális memóriát és a művészeti fogékonyságot. A hangsúly tehát a képességek fejlesztésén van, de nem elhanyagolható a műalkotások megismerése során elsajátított ismeretanyag sem.

A játékok többségében könnyen hozzáférhető anyagok, papír, karton, illetve újrahasznosítható hulladék papírhengerek, gyufásdobozok, cipősdobozok, illetve egyéb csomagoló kartonok, valamint egyszerű eszközök, olló, vágókés, ragasztó, tempera vagy akrilfesték, valamint fénymásoló, illetve számítógép és nyomtató felhasználásával elkészíthetők.

A tevékenység kiindulópontját – a kreatív gondolkodási folyamat indítékát és a feladat tudatosítását – a képzőművészeti alkotások közös megtekintése, megfigyelése, formai, strukturális elemzése jelenti, ezt az előzetes elképzelések és megoldási ötletek alapján kiválasztott mű kis (3-4 fős) csoportban történő tanulmányozása, kreatív és kritikai elemző vizsgálata, a probléma feltárása, értelmezése követi. A tervezés folyamata a megvalósíthatóságra, az anyagok és eszközök kiválasztására, a mit-miért-hogyan kérdésekre vonatkozó egyéni ötletek és javaslatok megosztásával, rajzos vázlatokkal, sík- és térbeli modellkísérletekkel, valamint azok értékeléséből születő közös döntéssel veszi kezdetét, majd a közös elképzelés alapján a megvalósítás menetének

és lépéseinek kigondolásával folytatódik, hogy az alkotás aztán a szükséges anyagok, eszközök előkészítése és a részfeladatok elosztása után végül a megvalósítás folyamatában teljedjen ki. A különböző munkafolyamatok (például: az idomok mérése, vágása, formálása; a formák festése; egyéb kiegészítő játékelemek elkészítése, szabályalkotás) megosztásával lehetőség van az egyéni képességek és választások figyelembevételére, ugyanakkor elengedhetetlen a részeredmények összehangolása. A kipróbálás, használatbavétel egyúttal a produktum közös értékelése is, amikor az esetleges hibák és hiányosságok felmérése után módosítással, javítással végül elnyeri végleges formáját az elkészült játék.

A két- és háromdimenziós megjelenítésének, illetve átváltásának különböző absztrakciós szintjén a műalkotás inspirálta játékok három csoportba sorolhatók: a sík vagy térbeli kiterjedésű műből kiindulva síkból síkba, vagy térből térbe, illetve síkból térbe irányul az újra-alkotás folyamata.

### **5.3.1.1. „Síkból síkba”**

#### **5.3.1.1.1. Mozdulatutánzó játék, memóriajáték, formabeillesztő játék**

A mozdulatutánzó játékban a játékosok húznak a különböző mozdulatot bemutató figurák közül, vagy színdobókockával, vagy az alakok megszámozása után számos dobókockával jelölik ki, melyik pózt, mozdulatot kell bemutatnia a soron következő játékosnak. A játék a vizuális percepciót, megfigyelőképességet, mozgáskoordinációt, téri orientációt fejleszti.

Óriás méretben kivitelezett reprodukción a gyerekek behelyezkedhetnek az egyes pózokba, élőképben megalkotva a művet.

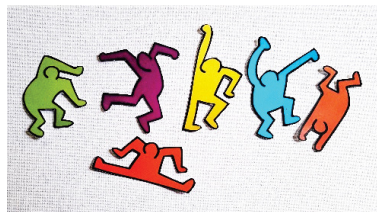
Nagyméretű csomagolópapíron elkészíthetjük a csoport saját képváltozatát, a papíron tetszőleges testhelyzetben elhelyezkedő gyerekek körberajzolásával, majd a figurák kifestésével.

A mozdulatutánzó játék tükörcép változatában a kiválasztott mozdulat tükörcépét kell bemutatni, vagy párokban beállni az eredeti és tükörcép pózba és pozícióba.

A memóriajátékban az azonos mozdulatot ábrázoló párokat kell megtalálni. A játék a vizuális percepció és megfigyelőképesség mellett fejlesztő hatású a vizuális memóriára, a téri tájékozódásra, elősegíti a téri irányok, a jobb és bal oldal, a testséma és a testrészek tudatosítását.



37. ábra. Keith Haring (1983)<sup>28</sup>



38-40. ábra. Mozdulatutánzó játék, memóriajáték, formabeillesztő játék<sup>29</sup>

### 5.3.1.1.2. Találd meg a helyét! Formaillesztő játék és elbújtató puzzle

Ebben a játékban Haring piktogramszerű alakjai megtöbbszöröződnek és ha megtaláljuk a helyüket, megbújnak az eredeti színes figurák között. A figurák elbújtatásához, azaz a hiányzó formák beillesztéséhez az intuitív és intellektuális perceptuális látás és gondolkodásmód egymást segíti, szimultán észleli a különböző komponenseket, alakzatokat, mintázatokat, és rekonstruálja a részek relációját egészé. A játék elősegíti az alakfelismerést, a formák, mintázatok, színek, irányok, rész és egész viszonyának helyes felismerését, miközben fejleszti a kombinációs készséget és a problémamegoldó képességet is.

<sup>28</sup> Forrás: <http://www.haring.com> (2019. 06. 07.)

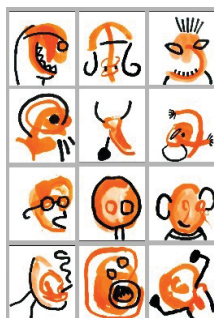
<sup>29</sup> Forrás: a szerző felvételei.



41-42. ábra. Formaillesztő játék és elbújtató puzzle<sup>30</sup>

### 5.3.1.1.3. Memórijáték

Keith Haring Fejek és Retrospektív című képsorozata a képkockák megduplázásával - az utóbbi egyéb szempontok alapján, például azonos karakterek, motívumok vagy színek mentén is - alkalmas memórijáték készítésére, a játékkal pedig fejlődik a vizuális memória, a jel- és szimbólumolvasási, -értelmezési készség, a színérzékelés, a színek megkülönböztetésének képessége.



43. ábra. Keith Haring: Fejek (1989)<sup>31</sup>



44. ábra. Memórijáték<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>31</sup> Forrás: <http://www.haring.com> (2019. 06. 07.)

<sup>32</sup> Forrás: a szerző felvétele.

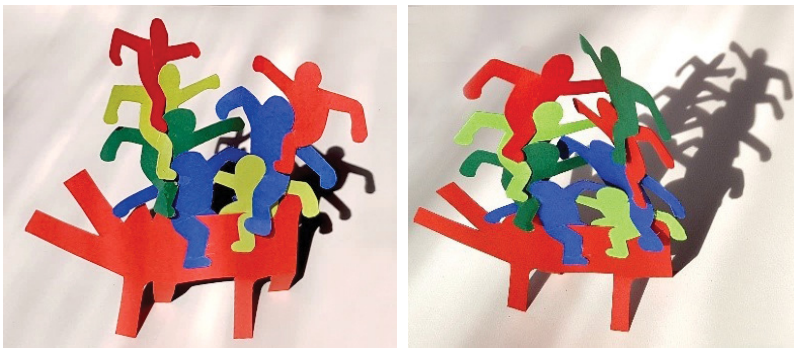
### 5.3.1.2. „Térből térbe”

#### 5.3.1.2.1. Térbeli összerakó

Keith Haring ismert figuráival köztéri szobrok, térbeli alkotások elemeiként is találkozhatunk. Az élénk színű, vidám táncoló alakok és artisták társai reprodukálhatók kartonból, hungarocell lapokból és gazdag fantáziával variálhatók, komponálhatók, konstruálhatók.



45-50. ábra. Keith Haring: Figurák<sup>33</sup>



51-52. ábra. Térbeli összerakó<sup>34</sup>

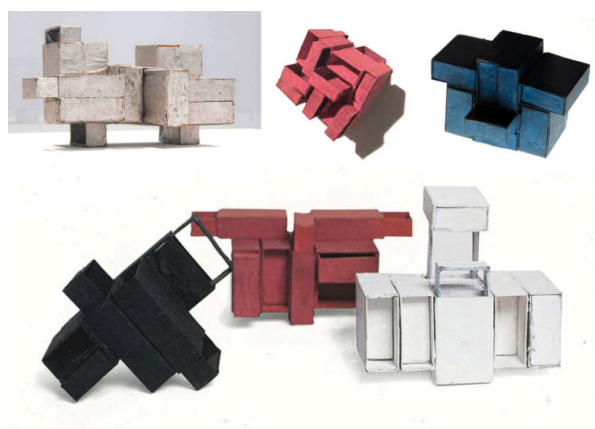
#### 5.3.1.2.2. Építő- és logikai játékok gyufásdobozokból

Lygia Clark inspirálta gyufásdoboz-konstrukciók megalkotása önmagában is számos érzékre és képességre fejlesztő hatású. Az ötletelés és tervezés során az építést az elképzelt konstrukció mentális reprezentációja és belső látással végrehajtott műveletek előzik

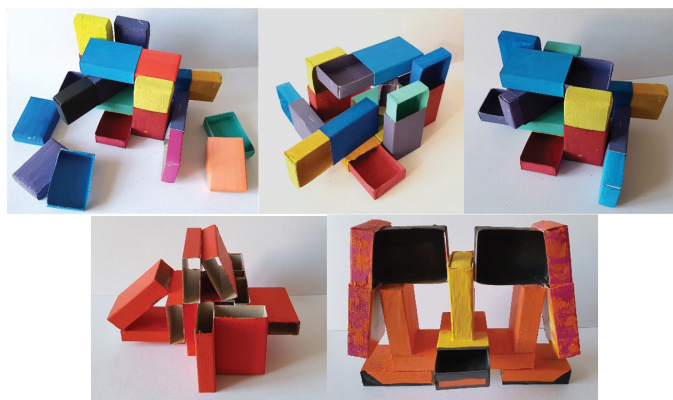
<sup>33</sup> Forrás: <http://www.haring.com>; <http://www.haringkids.com/coloringbook/index.html> (2019. 06. 07.)

<sup>34</sup> Forrás: a szerző felvételei.

meg, fejlesztve a háromdimenziós alakzatok vizualizációját és mentális manipulációját. A térbeli struktúra logikájának, szabályszerűségeinek, rész-egész viszonylatának felismerése, megértése, a nyitott és zárt gyufásdobozok összekapcsolása, a lehetséges módok kikísérletezése logikai készségeket, konvergens és divergens gondolkodást és kreativitást hív elő. A játékváltozatokhoz a képességfejlesztés további szempontjai és lehetőségei rendelkezhetők, különböző fejlesztési célok szolgálatába állítva a konstrukciókat. Színekkel, számokkal vagy betűkkel jelölve az egyes gyufásdobozokat, valamint a belsejükből elhelyezett tárgyak, golyók, magok, termékek vagy betűk, szavak, számok, illetve matematikai műveletek használatával különféle számoló, szókirakó, szinkerelő, színpárosító, valamint térbeli memóriajátékokat játszhatunk.



53-56. ábra. Lygia Clark: Gyufásdoboz struktúrák (1964)<sup>35</sup>



57-61. ábra. Építő- és logikai játékok gyufásdobozokból<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Forrás: <https://www.artbasel.com/catalog/artist/7105/Lygia-Clark> (2019. 06. 07.)

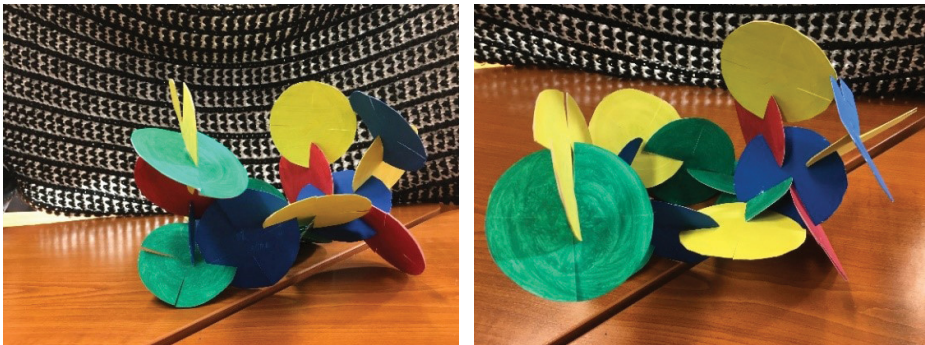
<sup>36</sup> Forrás: a szerző felvételei.

### 5.3.1.2.3. Építő, konstruáló játékok

Az építőtevékenység, sík- és téridomokból téri konstrukció létrehozása lényegében minden életkorban kiváló terepe és eszköze a logika, a problémamegoldó készség, a kreativitás és a fantázia fejlesztésének. Az elemek figyelmes összeillesztése fejleszti a finommotorikus képességeket, az eszközfogást, az egyensúlyérzékelést, a forma-, szín-, és térérzékelést egyaránt. Nagycsoportos és kisiskolás kortól az építőjátékhoz szabályok hozzárendelésével a szabálykövetést, az ismétlést, a sorrend betartását is gyakorolhatják a gyermekek, a konstruálás folyamatában megszabhatjuk az elemek számát, az építés irányát, a formák és/vagy a színek sorrendjét, egymáshoz való viszonyát.



62. ábra. Damian Ortega: Tortillák (1998)<sup>37</sup>



63-64. ábra. Építő, konstruáló játékok.<sup>38</sup>

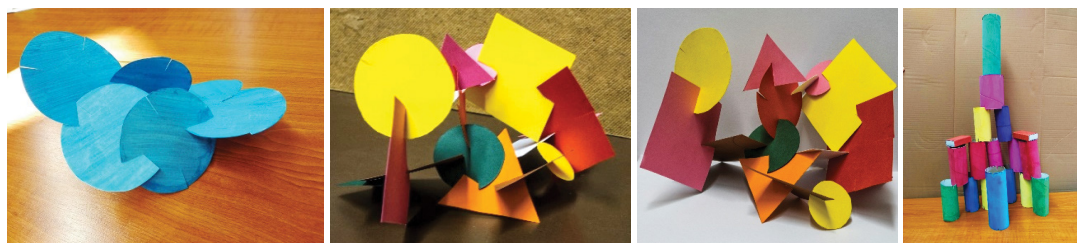
<sup>37</sup> Forrás: <https://www.guggenheim.org/map-artist/damian-ortega> (2019. 06. 07.)

<sup>38</sup> Forrás: a szerző felvételei.

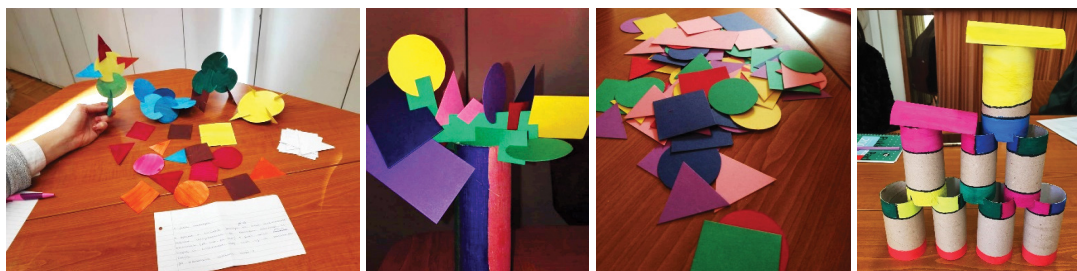




65-68. ábra. Ernesto Neto (2013-2016)<sup>39</sup>



69-72. ábra. Építő, konstruáló játékok<sup>40</sup>



73-76. ábra. Színdominó logikai játékok<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Forrás: <http://www.artnet.com/artists/ernesto-neto/> (2019. 06. 07.)

<sup>40</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>41</sup> Forrás: a szerző felvételei.

### 5.3.1.3. „Síkból térbe”

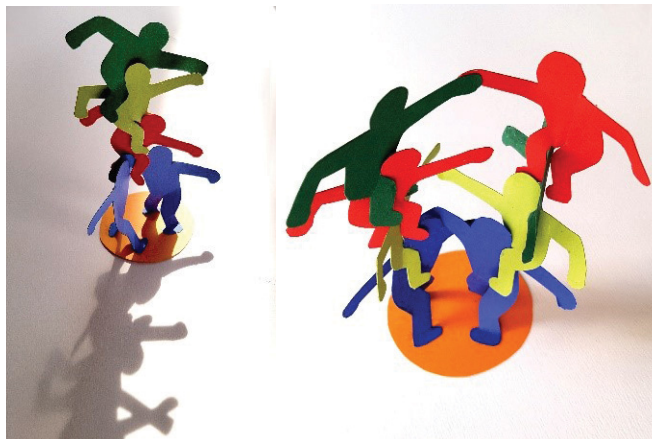
#### 5.3.1.3.1. „Kicsi a rakás...” Térbeli összerakó építőjáték

Sík műalkotás alapján megvalósított térbeli összerakó játék a téri gondolkodás, a téri vizualizációs és orientációs képességek és az absztrakció magasabb szintjét feltételezi.

A két- és háromdimenziós megjelenítések képzeletbeli átváltása, a mentális transzformáció elősegíti a matematikai struktúrák és műveletek mentális kialakulását és fejlesztését. Térlátást, problémamegoldást, logikai, rendszerező és kombinatív képességeket aktivál, összekapcsolva a vizualitást, a játékot és a gondolkodás fejlesztését.



77-78. ábra. Keith Haring: Figurák<sup>42</sup>



79-80. ábra. „Kicsi a rakás...” Összerakó építőjáték<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Forrás: <http://www.haring.com> (2019. 06. 07.)

<sup>43</sup> Forrás: a szerző felvételei.

### 5.3.1.3.2. Mesekocka (Story cube)

Keith Haring Retrospektív képsorozata, illetve további Haring-motívumok felhasználásával (<http://www.haringkids.com>) készíthetünk mesekockát (story cube-ot), amely az improvizatív meseszöveget, mesefűzést segítheti.

A játék egyik leggyakoribb formája, természetes, magától értetődő tevékenysége a mesemondás, szerepjáték, társalgási játék, amely során a gyerekek a képzelet, a mese és a valóság elemeit szövik egymásba. Alapeleme az improvizáció, a rögtönzés, amelyben a hallgatóság részvétele, közbeszólása, kérdései, kommentálása is alakítja a meseszöveget, együtt-mesélés folyamatát. Ezt a folyamatot segítheti, irányíthatja, illetve a gyerekek képzeletét és a kreativitását mozgósítva alakíthatja a mesekocka vagy mesekockák használata, oldalaikon a számok helyett képekkel, ez esetben Keith Haring képeivel, karaktereivel, motívumaival. A sztorikocka a mesélés, szövegértés és szövegalkotás képességén túl fejleszti a kép, a vizuális jel észlelését és értelmezését, a szimbólumlátás és szimbólumalkotás képességét, a vizuális és verbális narratív készséget, a képi sűrítés, szelekció, kiemelés, a vizuális redukció, stilizáció és absztrakció képességét.



81. ábra. Keith Haring: Retrospektív (1989)<sup>44</sup>



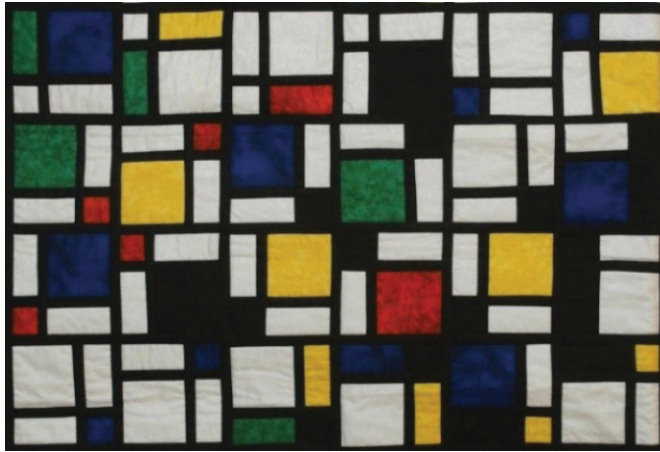
82. ábra. Mesekocka (story cubes)<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Forrás: <http://www.haring.com> (2019. 06. 07.)

<sup>45</sup> Forrás: a szerző felvétele.

### 5.3.1.3.3. Színkereső labirintusjáték

A síkkompozíció kontúrjaira „falakat emelve” jött létre a térbeli labirintus. A játék ötletét az absztrakt geometrikus szerkezet és a színek inspirálták. Lényege, hogy a golyót a táblát mozgatva meghatározott színtől színig jutassuk el. Ez a feladat a színek felismerésének és megnevezésének gyakorlása mellett kézügyességet, egyensúlyérzéklet, logikai készséget, koncentrációt, türelmet és kitartást fejleszt.



83. ábra. Piet Mondrian: Kompozíció<sup>46</sup>



84-85. ábra. Színkeresős labirintusjáték<sup>47</sup>

### 5.3.1.3.4. „Zebra galopp” táblás, kockadobásos társasjáték

A játék célja a bábukat a pályán körbejáratva eljuttatni a pálya közepén lévő, a saját bábuval azonos színű (fekete, illetve fehér) mezőre. A játékosok dobókockával dobnak, majd bábuikkal a dobásnak megfelelő számú mezőt lépnek, azaz galoppíroznak, de „el

<sup>46</sup> Forrás: <http://www.artnet.com/artists/piet-mondrian/> (2019. 06. 08.)

<sup>47</sup> Forrás: a szerző felvételei.

is galoppírozhatják magukat”, ugyanis csak saját színű mezőre érkezve lehet célba érni. A galoppversenyt akadályok, botlások lassítják és nehezítik, az erre vonatkozó utasítások a mezők felhajtásával olvashatók. Az egyszerű „Ki nevet a végén” típusú társasjátékkal a gyerekek koncentrációt, számolást, szabálykövetést, sorrendiséget és ritmust, valamint együtt játszást tanulnak és gyakorolnak, miközben vizuális és téri képességeik is fejlődnek.



86. ábra. Victor Vasarely: Zebrák (1938)<sup>48</sup>



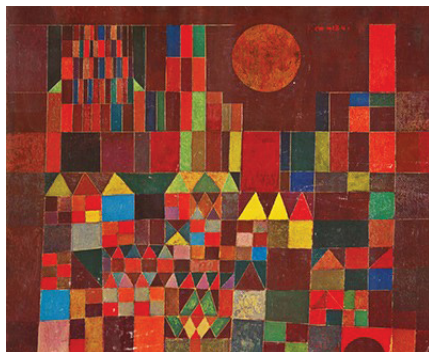
87. ábra. „Zebra galopp” táblás, kockadobásos társasjáték<sup>49</sup>

### 5.3.1.3.5. Klee-Kastély fa építőkockából

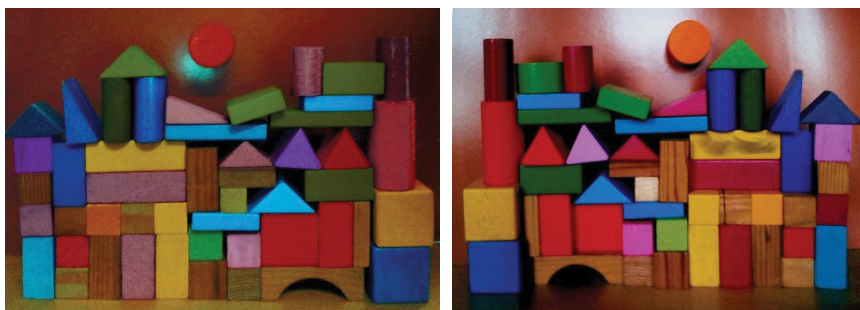
A síkban ábrázolt kastély közelítő megépítése a megfigyelő- és elemző-rendszerező-készséget, a szem-kéz koordinációt, az egyensúlyérzékenységet, a térlátást és a szín- és formálátást fejleszti.

<sup>48</sup> Forrás: [https://mandadb.hu/tetel/577192/Victor\\_Vasarely\\_Zebrak](https://mandadb.hu/tetel/577192/Victor_Vasarely_Zebrak) (2019. 06. 08.)

<sup>49</sup> Forrás: a szerző felvétele.



88. ábra. Paul Klee: *Kastély és Nap* (1928)<sup>50</sup>



89-90. ábra. Klee-Kastély építőköckéből<sup>51</sup>

### 5.3.1.3.6. „Kells kincse”

A kódex geometrikus mintázatú illuminált lapja táblás társasjáték alapja lehet, történettel, kártyákkal, bábukkal és játékszabállyal kiegészülve.



91. ábra. Kells kódex (9. század)<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Forrás: <http://www.paul-klee.org/castle-and-sun/> (2019. 06. 08.)

<sup>51</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>52</sup> Forrás: <https://www.tcd.ie/visitors/book-of-kells/> (2019. 06. 08.)



92-93. ábra. „Kells kincse” táblás és kártyás társasjáték<sup>53</sup>



94-95. ábra. „Kells titka” táblás és kártyás társasjáték<sup>54</sup>

### 5.3.1.4 Papírszínházak



96. ábra. Giovanni Bellini: Szent allegória (1490–1500)<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>54</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>55</sup> Forrás: [https://en.wikipedia.org/wiki/Holy\\_Allegory](https://en.wikipedia.org/wiki/Holy_Allegory) (2019. 06. 08.)



97-98. ábra. Szent allegória papírszínház<sup>56</sup>

### **Történet: Erasmussal a Paradicsomba**

Miután az Erasmus pályázatra részletesen leírtam a tervezett firenzei tanulmányaim programját és minden szükséges iratot kitöltöttem, beleértve az Uffizi képtárba szóló belépőkártya-igénylőlapot is, a laptopomra borulva mély álomba zuhantam.

Álmomban gyönyörű tájakon jártam, messzi-messzi vidékeken. Utam során egy barlang előtt haladtam el, ahol épp két öreg remete ölelte keblére egymást, Pál és Antal.

Ime, itt van, aki nálad is több időt töltött remeteségben, hitét megtartva, de mindenét odahagyva. Mondd hát el nekem, hogyan folynak most a világ dolgai!

Miközben így beszélgettek, egy holló szállt le közéjük, egy kenyeret ejtve eléjük, aztán elrepült. Egy sziklafal mögé húzódtam, aztán észrevétlen folytattam utamat, ne zavarjam meg szent találkozásukat.

A kopár sziklákat lágyan ölelte körül a csendes, nyugodt, lassan mozduló folyó, az idő végeláthatatlan, türkiz-szürke folyama. A messzeségben egy teraszt láttam, ahol mind együtt voltak. Ott mintha megállt volna az idő. Ahogy közeledtem, a különös terasz még különösebb lakóival, mint délibáb tűnt el, aztán tűnt fel újra távolabb, a végtelen térben és időben, öröktől fogva örökkön örökké. Az alakok távoliak és elérhetetlenek voltak, észre sem vettem, nem zavartam, nem zavarhattam zárt köreiket. De pillanatokra úgy látszott, mégis megérkeztem, és beléphetek a kerítés mögé, ahol invitáló tekintettel és mosollyal fordultak felém. Egy szakállas férfi kardjával a trónszék baldachinja fölötti kehelyre mutatott:

– Merítsd meg a folyóban, igyál és elfelejted a földi világ bűneit!

Ittam. Furcsa megkönnyebülést éreztem, mint a súlyoktól szabadulnék, szinte lebegtem.

Egy sétáló pár, Jób és Sebestyén felém intettek, jelezve, hogy szívesen elmesélik történeteiket:

<sup>56</sup> Forrás: a szerző felvételei.



– Már csak a jó dolgokra emlékezünk...

A terasz közepén, egy fa körül néhány kisgyermek játszott, akiket egy ősz szakállú ember vigyázott, imáiba bele-bele szundítva.

Ezt kihasználva egy fehér inges kisleány szaladt felém, majd hogyanem lejtött a teraszról és almával kínált, ahogy valamikor Éva Ádámot, de erre a történetre már nem emlékszem.

– Egyél almát! Hosszú utat tettél meg, biztos éhes vagy.

– Köszönöm, nagyon kedves vagy. Hogy hívnak?

– Jézusnak. Látod azt a fát? Ez az élet fája. Dúsan terem, bármikor megrázhathatjuk, mindig érett gyümölcsöt ad.

Nyúltam az almáért, miközben a délibábos kép újra homályosodni kezdett. A távolból egy női hangot hallottam:

– Jézuskám, kisleány, vigyázz, ne menj annyira a terasz szélére, még leesel, és hagyd elmenni a barátodat, még nem marad örökre, csak ösztöndíjas részképzésre jött.

Mikor felébredtem, felemeltem zsidó karomat a billentyűzetről és megdöbbenve vettem észre, hogy az igényelt belépő örökre szól, nincs lejáratási ideje.



99. ábra. Diego Velázquez: Las Meninas (Az udvarhölgyek, 1656-1657)<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Forrás: [https://en.wikipedia.org/wiki/Diego\\_Velázquez](https://en.wikipedia.org/wiki/Diego_Velázquez) (2019. 06. 08.)



100-101. ábra. Az udvarhölgyek – papírszínház<sup>58</sup>

### **Történet: Az ötödik születésnap**

A királyiné:

– Milyen gyönyörű vagy szívem, már nem is kislány, már-már felnőtt hölgy! Ugye drágám?

IV. Fülöp, Spanyolország királya:

– Igen, drágám, az én kis hercegnőm ma különösen tündököl! De, kérlek, nem várathatjuk tovább a vendégeinket!

– Mester, kérem, most már fejezze be a munkát, a szalonban már köszöntenünk kell az egybegyűlteket!

Margaréta infánsnő:

– Senor Velazquez, hogy lehet, hogy két képet fest egyszerre? Azt ígérte befejezi a képmásomat a születésnapomra és én itt állok és várom, és most látom, hogy megint a szüleim képén dolgozik.

A király:

– Kérem, mester, kövessen el mindent, hogy Margaréta portréja elkészüljön, hiszen a festmény leleplezése lesz az udvari bál fénypontja.

Margaréta infánsnő:

– Igen! Meg az ajándékok és a torta! Már nagyon izgulok! Nem állhatok tovább modellt önnek kedves Diego, most még egyszer nézzen meg jól, aztán mennem kell, mindenki vár, én vagyok az ünnepelet, ma van az ötödik születésnapom!

<sup>58</sup> Forrás: a szerző felvételei.

A királyné:

(a törpéhez)

– Maribarolla, hívd a bolondot és az artistákat is, egy kis ideig még szórakoztassátok a vendégeket!

José Nieto, ceremóniamester az ajtóból visszaszól:

– Majd én intézkedem, felséges asszonyom!

A királyné:

(Margarétához)

– Drágám, légy türelmes még, a mi zseniális mesterünk tehetsége nem ismer lehetetlent! Hidd el, a festmény csodájára járnak majd még évszázadok múltán is!

Margaréta infánsnő:

– Mit nekem évszázadok! Öt év! Az ötödik születésnapom, most csak ez foglalkoztat! Mehetek már?

– Isabel, kérlek, hívd vissza a ceremóniamestert, még a fényeket is be kell állítani a tánchoz! Jól áll még a rózsahajdíszem?

Királyné:

Margarétához

– Minden tökéletes, szívem, nyugodj meg!

(María Agustínához)

– Maria Agustina, adj egy kis vizet Margarétának!

A festő:

– Hölgyeim, a festmény elkészült, a ceremónián látni fogják.

A király:

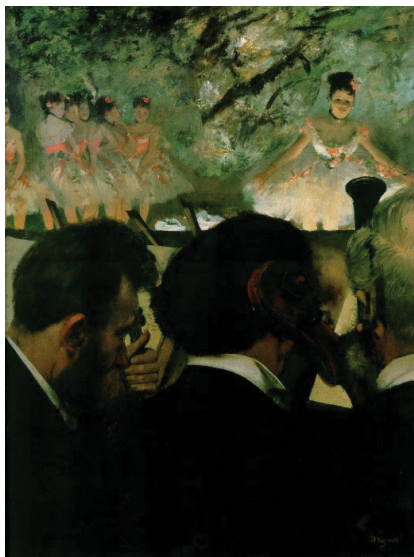
– És hogy vélekedik róla, mester?

A festő:

– Szerénységem tiltja, hogy elégedettségemnek hangot adjak, de annyit mondhatok, hogy egy kis trükköt és tükröt alkalmaztam, hogy szellemem világosságát szellemdús vonásokkal igazoljam és némi fejtörést okozzak közönségemnek.

Mindannyian:

– Kezdődjék hát a bál!



102. ábra. Edgar Degas: *Zenészek a zenekarban* (1872)<sup>59</sup>



103. ábra. *Zenészek a zenekarban* – papírszínház<sup>60</sup>

### **Történet: Fehéren feketén**

*Néha teljesen szép az egész, még mindig álmodom róla. Kislány vagyok, várom haza, késik, de fenn maradhatok, anyám megengedi. De nem, nem, nem. Most nem gondolhatok erre, mindjárt felmegy a függöny és ki kell állnom, mindenki engem fog nézni. Anyám is ott ül,*

<sup>59</sup> Forrás: [http://art-degas.com/degas\\_1870\\_27.html](http://art-degas.com/degas_1870_27.html) (2019. 06. 08.)

<sup>60</sup> Forrás: a szerző felvétele.

*a harmadik sorban, fekete kiskosztümben, mint mindig. Nézi a színpadot, de nem látja. Tapsol, mint a többiek, de szerintem nem is tudja, hogy mi történik. Minden premierre eljön, de csak kötelességből.*

*Felmegy a függöny. A zenekar játszani kezd, a tánckar már a színpadon, de én egyre kevésbé tudok koncentrálni.*

*Csak őt látom magam előtt.*

*A nővéremet. Tíz év van közöttünk. Mindig ő vigyázott rám, ő vitt le a játszótérre. Tőle tanultam meg korcsolyázni és tőle kaptam az első balett cipőmet is. Mindig kiengedve hordta a haját, erős, vérvörös rúzszt használt és mindig kellemes vanília illata volt. Mikor hazalátogatott, mindig hozott nekem egy szál vörös rózsát.*

*Hallom, hogy közeledik a belépőm. Koncentrálnom kell. Elindulok, de csak a lábam visz. A mozdulataim és az arcom is, mintha egy bábu lenne, minden mechanikus, csak én nem vagyok mögötte. Látom magam előtt a nézők kutató szemeit, ahogy csodálják a tökéletes mozdulataim, a bájos, fehér ruhámat. Ő is ezt szerette bennem, hogy kicsi vagyok és bájos. Felkontyolta a hajamat és beletűzte a rózsát. Elhitette velem, hogy én vagyok a legszebb. Akkor este is így tett, amikor utoljára láttam. Tizennégy éves voltam akkor. Sietve távozott aznap este, csak egy gyors puszit nyomott a homlokomra, anyámnak pedig csak intett. Két órával később csörgött a telefon. Baleset történt, lelépett az útról és örökre kilépett az életünkből.*

*Vége van a szólómnak, tompán hallom a tapsot, az éljenzést, szaladok az öltözőmbe. Felveszem a fekete ruhámat és a tükör előtt állva őt látom magam előtt. És egyszerre magamat is, ahogy felkontyolja a hajamat és virágot tűz bele. Ekkor vörös rúzszt veszek elő, kifestem a számat, és egy szál vörös rózsát tűzök a hajamba. Mert ő volt az én fekete hattyúm.*

*Ismét én következem. Idáig is engem néztek az emberek, de most mintha többet mutatnék magamból. A harmadik sorban ülő anyám most engem néz a színpadon. Látja a fekete ruhát, a vörös rúzszt, a rózsát, és bennem őt, a fekete hattyút. Most először lát engem is igazán.*

Hogyan lehetne elhelyezni a most leírt, - művészeti neveléshez kapcsolódó – projektet az egész napos nevelés különböző modelljeiben?

Gondolja át, mennyi idő jut egy alsó tagozatos gyermeknek naponta a művészetek gyakorlására! Vajon kedvez-e az órarend az önálló alkotásra, az egyéni kifejezőmódok megtalálására egy-egy tanulócsoporthoz? Hogyan tudna változtatni rajta, ha az a válasza, hogy nem?

Pedagógiai gyakorlatában előfordult-e olyan eset, amikor a művészetek gyakorlása és aktív befogadása pozitív hatással volt egy tanuló vagy a teljes tanulócsoporthoz viselkedésére, tanulási folyamataira?

A bemutatott projekt alkotó résztvevői az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának hallgatói.

## Irodalomjegyzék

- Arts Education Partnership (2015). *The Arts Leading the Way to Student Success: 2020 Action Agenda for Advancing the Arts in Education*. <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/AEP-Action-Agenda-Web-version.pdf> (2019. 01. 03.)
- Bagdy, E. (1995/96). Állapotkép – Szimbolikus műalkotás a terápiában. In Bagdy, E., Bognár, A. & Urbánné Varga, K. (Eds.): *Művészetek – szimbólumok – terápiák*. (pp. 111-131) Budapest: Glória.
- Bagdy, E. (2013). *Álmok, szimbólumok, terápiák*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Freud, S. (1982). Leonardo da Vinci egy gyermekkori emléke. In *Esszék*. (pp. 253-327) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Freund, T. (2011). Agyhullámok és kreativitás.
- <https://www.youtube.com/watch?v=6ug2OIErll8> (2018.10.15.)
- Freund, T. (2013). Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle*, Tudomány és társadalom, Új folyam 15(11-12), [http://www.magyszemle.hu/cikk/20070712\\_tanulasi\\_folyamatok\\_es\\_belső\\_vilagunk](http://www.magyszemle.hu/cikk/20070712_tanulasi_folyamatok_es_belső_vilagunk) (2018.10.10.)
- Hermann, A. (2003). Az ösztönök megnevelése. In B. Lakatos, M. & Serfőző, M. (Eds.): *Pszichológia–Szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Hüther, G. (2009). Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bűvöletében. *Élet és tudomány*, 63(13), 405–408.
- Kolosai, N. (2013). Művészettudomány. *Gyermeknevelés*, 1(2), 57–72.

- Mérei, F. & Binét, Á. (2002). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- Pallag, A. (2014). A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége. A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása kvalitatív kutatási eszközökkel. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex\\_muveszeti\\_neveles.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf) (2018.09.02.)
- Pataky, G. (2012). *A konstruáló képesség fejlődése és fejlesztése 6-12 éves korig*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Magyarország Kormánya <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%Bcl%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> (2019. 01. 03.)





## 6. Természetesen – játékeszközök újrahasznosított anyagokból

A technika – életvitelhez kapcsolódó jó gyakorlat megismertetése

---

### 6.1. Kontextus

Jelen útmutató a természetes- és újrahasznosítható anyagok felhasználhatóságát konkrét kézműves technikák példáin keresztül taglalja. Az elsősorban szabadtéri játékok megalkotása kipróbált ötleteken alapszik. Mindegyik olyan játékokhoz kapcsolódik, amelyek az egész napos iskolai neveléshez és a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez segítséget nyújtanak.

#### **A tevékenységek és eszközök pedagógiai jelentősége az egész napos iskolában:**

- folyamatok előrelátó tervezése
- tudatos alapanyaggyűjtés és tárolás
- tervszerű előkészítés
- az előzetes ismeretek spontán, természetes felelevenítése, alkalmazása
- az anyagok és tulajdonságaik megismerése (anyagvizsgálat, kultúrtörténeti, néprajzi és egyéb ismeretek)
- különféle eszközök használata, karbantartása, balesetmegelőzési ismeretek
- többször feldolgozható természetes-, ill. újrahasznosítható anyagok használata
- a játéktárgyak kivitelezésének tervezése
- a játéktárgyak elkészítése
- a foglalkozás helyszínének kiválasztása, esztétikus és biztonságos környezet kialakítása
- lehetőség a tanórai időkeret túllépésére (a tárgy elkészültének ideje)
- a tanórán kívüli komplex tanulás lehetősége

- tantárgyi kapcsolódások kihasználása
- tehetséggondozás/fejlesztés/differenciálás (pl. finommotorika, gondolkodási- és problémamegoldó képességek) kötöttség mentes, személyre szabott lehetősége
- a nevelés és a személyiség fejlesztés komplex lehetőségei

### **6.1.1. A korai iskolaelhagyás megelőzésének támogatása**

- gyakorlati és életszerű tapasztalatszerzés a közvetlen környezetből (anyagok és tulajdonságaik, technikai eszközök stb.)
- erkölcsi nevelés, a saját felelősség tudatosítása a környezet alakításában, használatában
- az önismeret, önértékelés fejlesztése
- kreatív tevékenységek: anyagalakítás, tárgykészítés, -átalakítás pozitív hatásai
- családi életre nevelés (pl. szabadidős játék, ajándékozás)
- testi egészségre nevelés (mozgáskoordináció, testtartás, erő kifejtés)
- a társas kultúra fejlesztése: együttműködő, összehangolt tevékenység, kölcsönös odafigyelés, alkalmazkodás, felelősségvállalás
- fenntarthatóságra nevelés, az anyagok takarékos, egészség- és környezettudatos felhasználása
- munkafegyelem, tanulási szokások, attitűdök (rend, szabálykövetés, takarékosság, hatékonyság, célszerű és biztonságos eszközhasználat) elsajátítása

A természetes és újrahasznosítható anyagok feldolgozásának példáival olyan általános megközelítés a célunk, amely rávilágít – többek között – a természettel és a környezettel való harmonikus együttélés lehetőségére, az egyedi tárgykészítés és környezetalakítás pozitívumaira és a népi kultúrák közvetítés előnyeire is.

E szempontok háttérében a személyiségfejlesztés komplex lehetőségei állnak. A játékok készítése tanórán, szakköri foglalkozáson és tábori körülmények között egyaránt lehetséges. Fontos szempont, hogy az anyag(ok) megismerése, az eszközök szakszerű használata és maga az örömteli munkálkodás hosszabb távon túlmutathat az iskolai kereteken is.

Az útmutató jelen fejezete néhány népi játékot reprodukál. Előremutató szempont, hogy a bemutatott technikák alkalmasak a kézművesség megszerettetésére is, miköz-

ben jól használható játékok készülnek. A kézműves technikák alapjainak alkalmazása a korai iskolaelhagyás megelőzésére is lehetőséget biztosít, a kézművesség pedig később hivatássá is válhat.<sup>61</sup>

## 6.2. Elméleti alapok

### 6.2.1. Neveléslélektan és néphagyomány

Nemcsak magyar sajátosság, hanem világméretű a népi kultúrával való együttélés és átörökítés trendje. Közéleti alkalmak és rendezvények, családi ünnepek és szertartások dramaturgiájában rendre fellelhetők a folklór elemei; „Ennek a jelenségnek örülnünk kell, s nem csupán érzelmi okokból, de azért is, mert a figyelem már elfelejtettnek tűnő értékekre irányul [...] Nincsenek még kész válaszaink, talán nem is lesznek mindenre alkalmas receptjeink, de a muzeológusok, művelődési szakemberek és a pedagógia gyakorlati szakemberei már számos jó példával, tapasztalattal, ötlettel álltak elő a hagyományos kultúra intézményes átörökítésére vonatkozóan” (Baloghné, 2002: 3).

A néphagyomány-ismeret és kézművesség tanítása mellett számos olyan tudományos érv szól, amelyek neveléslélektani és néprajzi irányultságú komplex kutatási eredményekkel érvelnek. Téziseik egyaránt azt sugallják, hogy az iskolai nehézségekkel küzdő, sokszor hátrányos helyzetű gyerekek közelebb állnak a múlt értékeit hordozó ún. hagyományos értékrendű kultúra tartalmi és formai rendszeréhez.

„...az ember: lehetőségteremtő, lehetőségformáló; kérdésfeltevő, csodálkozó; a kultúra befogadására és alkotására alkalmas; konfliktusok vállalására, kihordására születtett értékelő lény...” fogalmazta meg Zsolnai József (1995: 1). Az érték közvetítésre és képességfejlesztésre napjainkban is érvényesek érvei: a szükségletek, érdeklődés, érzelmek nevelése, magatartás formálása, akarat és jellem nevelése, attitűdök befolyásolása, kreatív társadalmi létre, igazságosságra és demokráciára nevelés, az egyéni tudat és tudatosság fejlesztése. E szempontsor az ismeretek felhalmozása helyett domináns pedagógiai feladatnak az ismeretek segítségével történő emberformálást részesíti előnyben, amely e tanulmány kiemelt célja is.

<sup>61</sup> A „Kézműves népi iparművész” cím 44 foglalkozási ágat jegyezz: bocskorkészítő, bognár, bőrműves, cserépkályha- és kemencekészítő, csipkekészítő, csizmadia, csuhéfonó, faműves, fajfaragó, faszobrász, fazekas, festettbútor-fonottbútor készítő, gyertyamártó, gyékényfonó, gyöngyfüző, halászháló-készítő, hímestojás-festő, hímző, kalapos, kádár, kékfestő, késes, népijáték-készítő, népviseleti babakészítő, népiékszer-készítő, papucskészítő, paszományos és gombkötő, pintér, rézműves, szalmafonó, szíjgyártó-nyerges, szücs, szúrrátét-készítő, szövő, viseletkészítő, tetőfedő (nád, faszindely, zsúptető)

Ha az emberek kulturáltságát buroknak tekintjük, amelyen keresztül, vagy amihez viszonyítva észlel, érzékel és értékel, a megismeréshez vezető utat a szocializáció során kialakult viszonyulások határozzák meg, melyek forrásai a tárgyi és természeti környezethez való kapcsolatból adódnak. (Benedek & Sándor, 2006).

**Gondolja át:** milyen formában és hol találkozott a néphagyománnyal?

### **6.2.2. A kézműves tevékenység fejlesztő hatásai**

A kézműves tevékenység segítségével az általános kognitív és érzelmi képességfejlesztés mellett a motorikus képességek (szem/kéz és mozgás koordináció, térérzékelés, finommotorika) területén is szerezhetők hatékony tapasztalatok:

- a különböző anyagok fizikai tulajdonságainak érzékelése (pl. puha/kemény, száraz/nedves, törékeny/rugalmas)
- a kéz által okozott alakíthatóság, formálhatóság (pl. szakítás, hasítás, sodrás, fonás, hajtás, gömbölyítés)
- nézetek, irányok, oldalak érzékelése (elől/hátul/oldal/alul/felül/jobb/bal)
- testséma, testarányok leképezése
- méretek, mértékvételek alkalmazása
- megismételhetőség megélése

**Gondolja át:** saját tanítási gyakorlatából milyen példákat tud említeni a felsorolt fejlesztési lehetőségekre?

#### **6.2.2.1. A tanári szerep**

A kézműves technikák tanításához javasolt, hogy a pedagógus az ismeretátadó és tevékenykedtető tanári szerepet egyaránt gyakorolja. Felmerül a kérdés, hogy mely képességekre és készségekre van szükségünk egy-egy játékeszköz elkészítéséhez?

A konstruktív pedagógia és a befogadás-központú szemlélet egyaránt megkívánja azt az újraértelmezést, amelyben nem az ismeretátadás vagy közvetítés dominál, hanem a tanulói tevékenységek, ismeretek és képességek hatékony, gyakorlati alkalmazhatósága.

A tanári kompetencia másik kiemelt területe az önreflexióra való képesség, amely az oktatás és nevelés (a tanulócsoporthal – vagy a tanár saját személyével kapcsolatban) folyamatos önellenőrzése és fejlesztése (Szivák, 1997: 247-248).

### 6.2.2.2. A diákok előzetes tudása

A tanulási folyamat sikere azon is múlik, hogy a pedagógus rendelkezik-e pontosabb információval a tanulók előzetes tudásáról, amelyre ráépíthető az új ismeret, ill. segíti azok rendszerbe épülését és gyakorlati alkalmazását.

A játékeszközök készítését megelőzően az alábbi kérdéseket, feladatokat javasoljuk a tanulóknak:

- Gyűjts képeket játékokról!
- Hozd el kedvenc játékodat, próbáljuk ki!
- Csoportosítsuk a játékokat különféle szempontok szerint (anyaga, típusa stb.)!
- Milyen természetes alapanyagú játékokat ismersz, mit és hogyan játszol vele (pl. építő-, labda-, társasjátékok stb.)?
- Gyűjtsd össze, mit tudsz a (fűzfavessző, bőr, textil) anyagokról!
- Mit tudsz a játékaid történetéről (vásárolt, ajándék, örökölt)?
- Mit jelent az újrahasznosítás?
- Mely tantárgyakban tanultál a felhasználásra szánt anyagokról és mit?

A diákok előzetes ismereteinek feltérképezése kijelöli a differenciálás lehetőségét is, amely azon a feltételezésen alapul, hogy a diákok különböző előzetes tudással és képességekkel rendelkeznek. Különbözhet az érdeklődésük, a motivációjuk is, amelyek ismerete a tanulási folyamat tervezésében (célok, feladatok, követelmények, tananyag, a tanítás módszerei stb.) és az értékelésében nyújt segítséget.

### 6.2.3. Mi a kézművesség?

A kézművesség komplex fogalom, jelentéstartalma a 19-20. század során többször módosult. A népi-paraszti kultúrában e tevékenységet a háziiparosok, specialisták, kézművesek, kisiparosok művelték. A természetes eredetű anyagok<sup>62</sup> hagyományokra épülő, egyedi eljárással, kézi (és egyszerű gépi) szerszámokkal folytatott tevékenysége.

#### Az újrahasznosítás fogalma

Az újrahasznosítás az a folyamat, amikor a hulladékból újra hasznosuló terméket állítunk elő. A szelektív hulladékok<sup>63</sup> újrafeldolgozásával jelentős mennyiségű elsődle-

<sup>62</sup> Növényi eredet: sás, nád, gyékény, fűzfa, káka, búza, rozs, kukorica. Állati eredet: bőr, szőr, selyem, méhviasz.

<sup>63</sup> Papír, fém, üveg, műanyag.

ges nyersanyagot takaríthatunk meg, ami a környezetvédelem szempontjából kedvező. A tevékenységre használt angol szó, a *recycling*, jobban kifejezi, hogy anyagok körforgásáról van szó, a nyersanyag – késztermék – hulladék – nyersanyag stb. folyamatban. Az újrahasznosítás korunk új lehetősége, melynek célja:

- az ember által készített, tartós, nem természetes, főleg hulladékká váló anyagok nyersanyaggá történő átalakítása;
- olyan másodlagos, újra felhasználható anyagok előállítására, amelyek elősegítik a természetes anyag felhasználásának csökkentését;
- hosszú távú cél a Föld erőforrásainak kímélése, pl. fakitermelés/papírgyártás csökkentése, ill. az, hogy a természetbe kerülő hulladék mennyisége is csökkenjen.

Jelen útmutatóban olyan tárgyak előállítására mutatunk követhető példát, amelyek alapanyagai könnyen hozzáférhetők és feldolgozhatók. Az újrahasznosítás a gyerekek szemléletévé válhat az alábbi irányelvek alapján;

- nyitottság;
- odafigyelés a környezetünkre (tárgyak, formák, lehetőségek észrevétele);
- a kidobandó tárgyak vizsgálata, újragondolása;
- gyűjtögetés, tárolási lehetőségek kialakítása;
- ne egy újabb „szemetet”, hanem egy esztétikus új használati tárgyat készítsünk.

**Gondolja át:** hol találkozik munkája során a fenntarthatóság, az öko-szemlélet, az, újrahasznosítás példáival?

Van-e lehetősége a szelektív hulladékgyűjtésre a tantermében, illetve hol tudná tárolni az anyagokat (például műanyag kupak, befőttesüveg, papírhenger stb.)?

## 6.3. Jó gyakorlat és az adott módszer lépései

### 6.3.1. Alapvetés

A kézműves technikák átörökítése sajátos feladat. Egyfelől közelíthetünk az adott alapanyagok (esetünkben a természetes- és újrahasznosított anyag felhasználása) elméleti ismeretei felől, vagy választhatjuk a speciálisabb megismerést célzó ismereteket. Mivel az általános iskolának nem az a feladata, hogy kézműves szakmákra készítsen fel, inkább a

használható játékok előállításának technikáját és a járulékos elméleti háttér bemutatását javasoljuk. A gyakorlatiasabb kézügyesség-fejlesztés kulcsfogalma így maga az élmény lesz, amely a „...nekem kellett, meg is tudtam csinálni, jól sikerült megtapasztalása.” (Bakos et al. 2000: 68). A saját alkotás lesz az, amely kedvet ad a tevékenységhez, lehetőséget biztosít a kognitív képességek, a figyelem, az önismeret és az empátia fejlesztésére is.

### 6.3.2. Az tárgyalkotás folyamata és módszerei

Mivel ma a gyerekek nem örökölik „természetes anyanyelvként” az anyagok ismeretét, a tárgyak formakincsét, ezért a tárgyalkotó folyamat része kell, hogy legyen az anyagok (és környezetük) felfedezése, a megmunkálás és a kísérletezés is. A természet és a környezet megismerése, az anyagok begyűjtése, szakszerű tárolása és megmunkálása adja azt a tapasztalatot, amelynek eredménye az anyagok megismerése, formálhatóságára, alakíthatóságára vonatkozó általános technikai tudás megszerzése. A játékok a készítésük során öltenek egyéni formát, igazodva a mai életformához, a környezethez és magához az alkotóhoz is.

## 6.4. Projektorientált tevékenység

Az itt ismertetésre kerülő *játékeszközök* a tárgyi néprajz értékes darabjai, amelyek egyszerű, természetes alapanyagból készülnek. A manuális tevékenység során elkészülő saját játék minden gyerek számára élmény, amely a szabályok (utánzás) betartása mellett az egyéni ötleteknek is teret ad. A kész darab pedig további játékselekedetek szerves részévé válhat.

*A technikát vagy eljárást* – amely maga a tanulási folyamat konkrét leírása, a tanító és tanuló tevékenységét, annak eszközeit, idejét, a körülményeket stb. – a továbbiakban a tervezés és levezetés szempontjai tartalmazzák.

A kézműves technika megismertetésére leginkább a *projektorientált tevékenységet* tekintjük alkalmasnak, azonban nem terjed ki annak valamennyi jellemzőjére, esetünkben pl. az adott témát nem a diákok vetik fel, hanem a tanár jelöli ki, a folyamat elsődlegesen az életvitel és gyakorlat tantárgyi tartalomhoz és kereteihez kapcsolódik. Célja az alapanyagok megmunkálása, tárgykészítő kézműves tevékenységgel, majd a játékok rendszeres használata.

A projektorientált feldolgozás vélhetően jó példaként szolgálhat az egész napos iskolai gyakorlatra, valamint a korai iskolaelhagyás megelőzését is támogatja a tanulási

motiváció pozitív alakításával. Ahhoz, hogy a tevékenységsor céljait a kijelölt időkeretben, megfelelő erőforrásokkal el tudjuk végezni, nagyon alapos tervezésre és a részeredmények folyamatos ellenőrzésére van szükség. E három tényező (cél, időkeret, erőforrás) egyensúlya és folyamatos összehangolása a siker titka!

A gyakorlatok kipróbálását azoknak a kollégáknak ajánljuk, akik azonosulni tudnak az életszerű, praktikus, az adott lehetőségekhez alkalmazkodó metodikával.

#### **6.4.1. Szempontok a kézműves foglalkozások tervezéséhez és levezetéséhez**

A feldolgozásra szánt témák/technikák és a kézműves foglalkozás/projekt előzetes tervezéséhez és levezetéséhez az alábbi kérdéseket kell átgondolnunk:

- Mi a cél?
- A pedagógus mit remél, mit fognak elsajátítani a tanulók?
- Milyen technikai probléma vagy kérdés vetődhet fel?
- Mennyi ideig tart a munka?
- Hol végezhető a munka?
- Rendelkezésre áll vagy beszerzendő a szükséges mennyiségű alapanyag és eszköz?
- Kell-e mintadarabot készíteni?
- Mi a tárgykészítés algoritmusa, módszere(i)?
- Az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével milyen módon lehet differenciálni?
- Melyek a szükséges előzetes ismeretek, vannak-e hiányosságok?

#### **6.4.2. Lehetséges tevékenységsor**

Az alábbi táblázatban a tárgykészítéshez szükséges alapvető tevékenységeket gyűjtöttük össze (104. ábra).



I. Előkészületek, tervezési feladatok	Motiválás: a népi játékok használata, évkör, helyszín.	iskolai udvar
	A különböző alapanyagok kultúr- és tárgytörténeti ismeretei.	múzeumi helyszín, <sup>64</sup> gyűjtőmunka
	Az újrahasznosítás, újrafeldolgozás ismeretei.	gyűjtőmunka, tablóképzés
	Az alapanyagok tulajdonságairól szerzett ismeretek bővítése.	gyűjtőmunka, kirándulás
	A megfelelő minőségű és mennyiségű alapanyagok begyűjtése.	kirándulás, múzeum, tanterem, családok
	Növények a környezetben (a helyszínen). A szelektív gyűjtés.	iskolai udvar, tanterem
	A nyersanyagok rendszerezése, szakszerű tárolása.	tanterem, szertár
	A játékok kiválasztása. Mintadarabok és variánsaik gyűjtése.	könyvtár
	Időbeosztás elkészítése.	
	Az értékelés szempontjai, a sikerkritériumok meghatározása.	
	Differenciálási lehetőségek.	
	Digitális oktatási segédanyag kiválasztása.	internet, könyvtár
	A tárgyképzés algoritmus, a megoldás fázisainak megtervezése (legyen jól látható, értelmezhető és egyértelmű).	ppt., táblai tablóképek
	A helyszín, esztétikus és biztonságos környezet kiválasztása, berendezése pl. dekoráció, megvilágítás).	tanterem, udvar
II. A feldolgozás folyamata	A tárgyi játékvilág jellemzése, pl. néprajzi kifejezés lerajzolása, szó/rajz/képtársítás, tárgy/rajz/kép alapján kitalálni a funkciót, folyamatok szókincsének rendezése stb.	könyvtár, gyűjtőmunka, prezentáció, tablóképzés
	Az előzetes ismeretek felelevenítése.	pl. csomózás, szövés, nyújtás
	Eszközök (balesetvédelem!) előkészítése, munkaruha, tisztálkodási lehetőség felmérése, teremrend kialakítása (asztalvédelem, törölkendő).	Létszámnak megfelelő számú és jó minőségű eszköz
	A tárgyképzés munkafázisainak szemléltetése, magyarázata.	ppt., táblai tablóképek
	Ismerkedés a növényekkel és az újrahasznosítandó anyagokkal.	anyagvizsgálatok
	A szükséges anyagok előkészítése, áztatása, feldarabolása stb.	
	A szükséges mennyiségű eszközök balesetmentes használatának bemutatása.	
	A munkafázisok bemutatása. Variánsok: - szemléltetés rajzokkal <sup>65</sup> , vagy rész- munkadarabokkal - a teljes munkadarab elkészítése (utánzás, a fázis magyarázattal párhuzamosan) - a tanulókkal együtt munkálkodás (tükörkép, azonos irányú)	magyarázó rajzok rész- munkadarabok
	Az értékelési szempontok kijelölése.	
	Differenciálás alkalmazása.	
	Folyamatos segítségnyújtás.	
	A létszámnak megfelelő számú és jó minőségű eszköz (balesetvédelem!) előkészítése, munkaruha, tisztálkodási lehetőség felmérése, teremrend kialakítása (asztalvédelem, törölkendő).	
	A tárgyképzés munkafázisainak szemléltetése, magyarázata.	ppt., táblai tablóképek
	A tárgyi játékvilág jellemzése, pl. néprajzi kifejezés lerajzolása, szó/rajz/képtársítás, tárgy/rajz/kép alapján kitalálni a funkciót, folyamatok szókincsének rendezése stb.	könyvtár, gyűjtőmunka, prezentáció, tablóképzés.
Tárgykészítés.		

<sup>64</sup> Természettudományi Múzeum, Mezőgazdasági Múzeum, Skanzen, tájház, helyi népi kismester meglátogatása.

<sup>65</sup> A fénykép-sorozat nem szerencsés, mert nehezebben értelmezhető (ugyanakkor alkalmas a fejlesztésre).

<b>III. Reflektálás</b>	A játékok közös megtekintése, kipróbálása.	tárgyak, tablók, külső helyszín (udvar)
	Az értékelés - az egyéni képességeknek megfelelően.	A sikerélmény elérése a cél!
	Teremrend, eszköztisztítás, elpakolása, szelektív hulladékgyűjtés.	
	Összegző értékelés. Tanítói reflektálás.	

104. ábra. A tervezés lehetséges fázisai, tevékenységei

### 6.4.2.1. Szempontok a tevékenységsor megvalósításának reflektálásához

Az alábbiakban ismertetünk néhány olyan kérdést, amelyek a pedagógusok és a tanulók számára is a tevékenységsorok vagy a projektorientált feldolgozást követően segítségül lehetnek a folyamatok áttekintésére, tudatosítására (Bárdossy et al. 2002: 277).

*A tanárok számára:*

- Ideálisak- voltak-e a körülmények és feltételek ahhoz, hogy a tanulók ráhangolódjanak a témára?
- A tervezett tevékenységek vagy a projektorientált feldolgozás témái alkalmasak voltak-e a sokoldalú megközelítésére?
- A téma hogyan illeszkedett a tantervi tartalmakhoz, tanulási célokhoz, követelményekhez?
- Lehetőséget nyújtott-e a tanulási egység, a tervezett tevékenységek vagy a projektorientált feldolgozás témáinak megtervezése, kivitelezése és értékelése az aktív tanulásra?
- Sor került-e a szükséges készségek, képességek fejlesztésére?
- Hogyan zajlott a produktumok értékelése?
- Miként történt meg a teljes tanulási folyamat nyomon követése és értékelése a résztvevők által?
- A tanulási folyamat egyes szakaszainak eredményeit hogyan dokumentálták?

*A tanulók számára:*

- Mit tudtál korábban a feldolgozott témájáról?
- Mit tudsz most, a feldolgozás után?
- Tanultál-e valamit a társaidtól?
- Miben voltál nagyon sikeres a tevékenységek során?
- Volt-e valami, amivel elégedetlen voltál a munkád során?

## 6.5. Játékeszközök készítése

Az útmutatóban nyolc játékeszköz példája szemlélteti a természetes és újrahasznosítható anyagok felhasználhatóságát. A válogatással és a részletes technikai leírásokkal az a célunk, hogy a gyermekek megtanulják egyes tárgyak készítését egyszerű, újrahasznosított alapanyagokból.

### 6.5.1. Célbadobó gúzskarika

A gúzs (hajlékony anyagból font karika) régen mindennapi használati eszköze volt a felnőtteknek (alkalmazták például kerti seprű ágainak összeszorítására, kapu szárnyának felfüggesztésére) és kedvelt játéka a gyerekeknek. A célbadobó gúzskarika szabadtéri ügyességi játék, amelynek készítéséhez faágakra és fűzfavesszőre van szükség. A zöld fűzfavesszőt (ennek hiányában peddignád<sup>66</sup> is használható), lombhullástól rügyfakadásig tudjuk lemetszeni, és addig tudjuk használni, míg a nedvességtartalma nem párolog el; a száraz vesszőket áztatással tudjuk újra formálhatóvá tenni.

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- kb. 100 cm hosszúságú nyers vessző (peddignád);
- metszőolló, kötöző anyag.

*Elkészítése:*

- a gúzskarikához válasszunk három darab vesszőt, majd a térdünkön végighúzással kissé görbítsük meg a szálakat;
- a vastag végétől indulva alakítsuk ki a megfelelő méretű karikát úgy, hogy a vesszőt kis karikába hajtva a vastag vég hozzánk közelebb lévő oldalára illesztjük; itt tartsuk meg az ujjunkkal, és úgy hajtsuk újra karikába, hogy közben a vékony végénél fogva fűzzük át hátulról előre a már elkészített karikán; ezt a folyamatot addig ismételjük, amíg a vessző el nem fogy;
- ha a vessző végére érünk, a vékony végét a másik vessző vékony végével toldjuk meg oly módon, hogy a kilógó vékony véggel szembe beillesztjük a toldó

<sup>66</sup> A peddignád (rattan szál, pálca, kosárfonó nád, rotang-pálma, spanyolnád, kúszó pálma), a Föld leghosszabb, trópusi esőerdei növénye. A 100-150 m-es inda száráról a héjat lehántják, belső részéből hosszában darabokat hasítanak ki (7-10 m) amit kerek vagy ék alakú gyűrűn áthúzással formáznak meg. Ezt követi a fehérités. Hobbikreatív üzletekben kapható.

vessző vékony végét, szorosan megfogjuk, és most a vastag véggel folytatjuk a fűzést, hátulról előre;

- a harmadik toldás vastag véggel történik hasonló módon, és addig folytatjuk a fűzést, míg a vessző el nem fogy;
- az elkészült gúzskarikáról metszőollóval levágjuk a fölösleget, úgy, hogy a le-metszett végek belesimuljanak a fonás síkjába.

Ha egy erős, 40-50 cm hosszú fonalat kötünk a gúzskarikára, másik végét pedig erős kötéssel egy bot végéhez rögzítjük, egy újabb játékot készíthetünk, amelynél a gúzskarikát a feldobása után a botra felfűzve kell elkapni.



105-107. ábra. Gúzskarika készítése, karikaelkapó és a célba dobás<sup>67</sup>

## 6.5.2. Célbadobó rongylabda

A rongylabda zokniból készül, fonallal körülkötözve.

„A harisnyát kitergette, közepére tette a követ és az egészet gömbbé gyömösölte, és ügyesen összeférelte a harisnyagömböt, hogy a csücske ne álljon el és hogy amikor a labdát fonják, szép gömbölyű maradjon. Aztán következett a labdafonás. Előbb a bordázatot kötötték rá. Olyan lett a labda, mint a földgömb, összes délkörével. Amikor ez megvolt, fent az Északi-sarkon kezdődött meg a munka. Sűrűn körbemenni a spárgával, az egyik délkörön felül áthúzni, a másikon alul, a spárga szorosan egymáshoz simult, úgyhogy a harisnyából egy szemernyi sem látszott ki, közben arra kellett ügyelni, hogy jó keményre is kell húzni, nehogy játék közben meglazuljon. [...] Az igazi labda az otthon fonott volt. A kő azért kellett a labdába, hogy lendületet, helyes irányt, vagy ahogy a Muziban mondták, svungot adjon neki... egyszer még ugrott is a labda ... Csodájára jöttek annak még a Petőfi téri gyerekek is. Piki persze nem árulta el, hogy apró, tömött gumilabdát font a közepibe. (Pásztor, 1930)

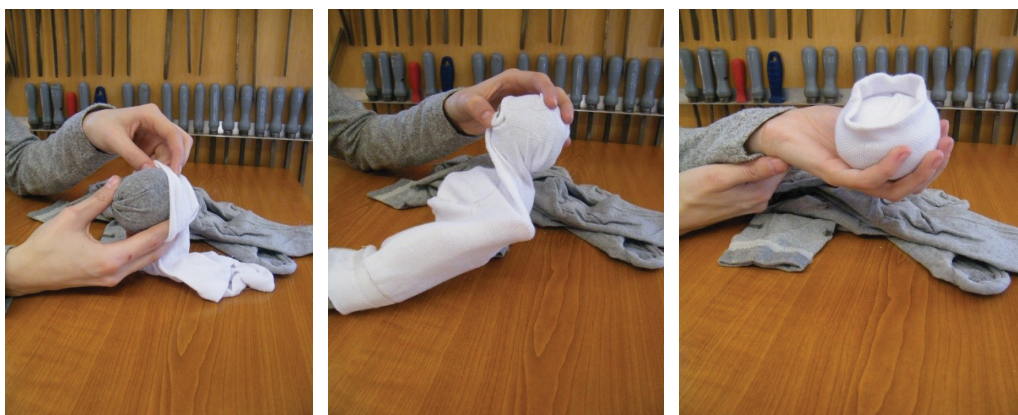
<sup>67</sup> Forrás: 105. és 106. ábra: a szerző felvételei; 107. ábra: Beke (2017).

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- zoknik, bármilyen tömőanyag (zokni, fonal, gyapjú, anyagmaradék), kötözésre fonal, spárga;
- olló, tű, cérna, fonal.

*Elkészítése:*

- a zokniba beletesszük a tömőanyagot (a képeken másik zoknikat), amit csavarással és kifordítással gömbbé formálunk;
- a nyitott részt összevarrjuk;
- az esetleges bordázatot sűrű körbekötözéssel és csomózással készítjük el.



108-110. ábra. A rongylabda készítése<sup>68</sup>



111-112. ábra. Rongylabda<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>69</sup> Forrás: Petőfi Közérdekű Muzéális Gyűjtemény, Aszód.

### 6.5.3. Papírsárkány

A sárkányeregetés nagyszerű időtöltés a szabadban. Kevés, olcsó és könnyen beszerezhető alapanyagból készül. Kiss Lajos így emlékezett a sárkánykészítésre:

„A sárkánycsináló leterítette a papirost a földre, aztán a tetőből (nádtető) kihúzott nádszálat elvágta akkorára, mint a papiros átmérője. Kettőre volt szükség. A nád görcse fölött kellett vágni, ott erősen tart, s nem vágja be a madzag. A nádak végeit villa alakúra - ahogy mondják: kátyúra - meghegyezte. Azután átló irányában keresztülfektette egymáson, egy gyermek addig középen fogta a keresztbe tett nádat, hogy el ne csússzék, amíg a sárkány négy oldalának megfelelően, a villák ágai közt madzaggal körülkötötte. Most ezt a nádvázast madzagrámát rátette a papirosra, amely két ujjnyival nagyobb volt. Ezt a kétujjnyi szegélyt megcsirizelte, és ráhajította a madzagrámára oldalanként... Míg száradt a sárkány, addig a farkát csinálták. Másfél arasz nagyságú és ujjnyi széles papírszalagokat vágtak ollóval, és kétujjnyi távolságban a madzagra hurkolták rá. A sűrűbben alkalmazott szalagokból rövidebb lehet a fark. Végére bojtot kötöttek. Tudni kellett, hogy milyen hosszút bír el a sárkány. Ha rövid a fark, a sárkány bukdácsol, sőt lebukik, ha túl hosszú, lehúzza a sárkányt. Ha kóvályog, a fark végére súlyt kötnek, rongyot, zsebkendőt, ha nincs, gyomnövényt gyökerestül... Csináltak még a farkhoz hasonló kisebb darabot, ez a nyereg. Ennek közepére kötötték a farkat jó erősen és a nyereg két végénél erősítették a sárkány két alsó sarkához akként, hogy a sárkány papirosát a nád mindkét oldalán kilyukasztották. Az egyik lyukon a nyereg madzagját átdugták, a másikon visszavetették és így papírostul körül kikötötték a nádat. Ugyanígy a sárkány másik sarkánál is. A sárkány fejéhez hasonló módon kötötték a kantárt, szalag nélküli madzagból, és a nád keresztveződésénél átkötött madzagot a kantár közepébe erősítették. Fontos, hogy a kantár egyenlő szárú legyen, különben nem áll szépen, lebukik a sárkány. . . Hódmezővásárhelyen leginkább négyszögletű sárkányt csináltak, de készítettek kerek fejű, öt, hat-, nyolcszögletű és kör alakú sárkányt is. Az így elkészített, megszáradt sárkányt délután, naphanyatláskor eresztették föl. Délben ugyanis lesüti a nap, és akkor nincs szél... A sárkány készítője felhajt egy marék port, hogy megtudja, merről fúj a szél. A sárkánnyal ugyanis az ellenkező irányba kell szaladni. Meggyőződve a szél járásáról, megfelelő helyre állítja a sárkánytartót, ő pedig tíz-tizenkettő méterre áll tőle. Ennyi madzagot ereszt le a földön lévő gombolyagból. A tartó fiú elereszti a sárkányt, a tulajdonos pedig elkezd szaladni, ahogy csak tud, jobb markában eresztve a madzagot.

- Vigyázz! Ereszd! - hangzanak a kiáltások, de a tulajdonos e nélkül is hátra-hátra villog, hogy jó irányban szalad-e és a sárkány nem akad-e a fák ágaiba, lombjaiba. Ha már túlemelkedett a házak tetején, nem kell szaladni, csak eresztetni a madzagot, amit a jó sárkány egyenletesen húz felfelé...” (Zelnik, 1982)

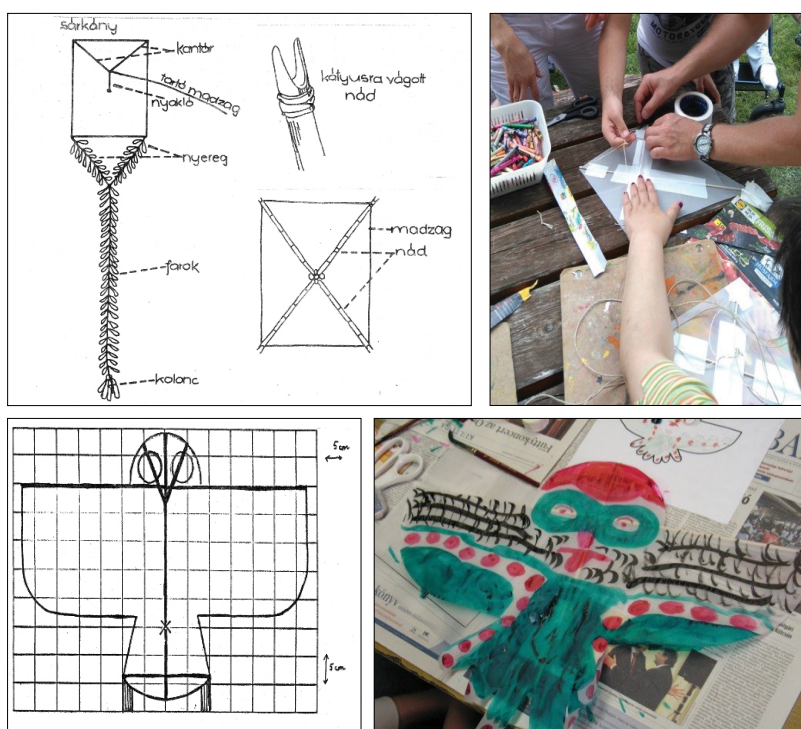
*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- keményfa hurkapálca, bambuszpálca (szétbontott bambusznádrólóból), tapétaragasztó, vékony pamutfonal, skiccpausz-papír;
- olló, ceruza, filctoll;

*Elkészítése:*

- két nádszálat elvágunk akkorára, mint a papír átmérője (a nád görcse fölött);
- a nádak végeit villa alakúra meghegyezzük;

- a nádszalakat átlósan keresztülfektetjük egymáson, és a villák ágai közt madzaggal körülkötjük;
- a nádváz madzgrámát rátesszük a papírra, amely két ujjnyival nagyobb;
- a kétujjnyi szegélyt megragasztózzuk és ráhajtjuk a madzgrámára;
- a száradás alatt készül el a fark, kb. másfél arasz nagyságú és ujjnyi széles papírszalagokból, amelyeket kétujjnyi távolságban a madzagra hurkolunk, a végére bojt kerül;
- a sárkány fejéhez kötjük a kantárt, szalag nélküli madzagból, és a nád keresztződésénél átkötött madzagot a kantár közepébe erősítjük (a kantár egyenlő szárú legyen, mert „lebukik” a sárkány).



113-116. ábra. A sárkánykészítés<sup>70</sup>

#### 6.5.4. Búgattyú

A búgattyú (zúgattyú, drúgattyú, zurrogató, búgató, bugatuk, büngi) eredetileg egy hengeres fadarabból készült. A közepére fűrt két lyukba spárgát vagy madzagot fűzve és a végeket összekötözve a megpörgetéssel a spárga összezsavarodik. Amikor széthúz-

<sup>70</sup> Forrás: a szerző felvételei.

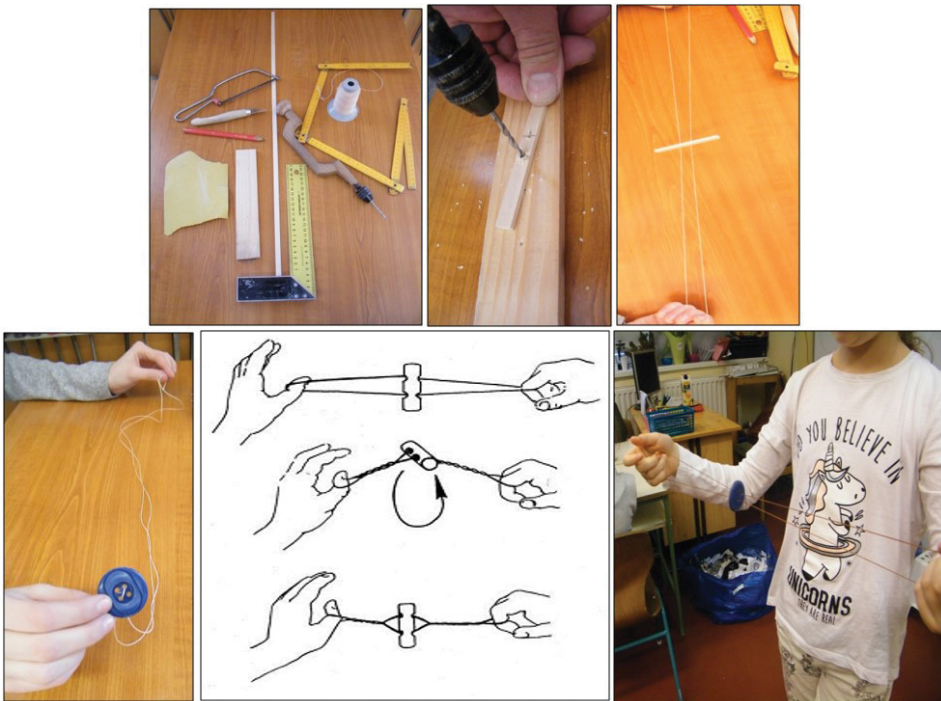
zák, a fadarab elkezd pörögni, amíg kifelé pörög, húzzák a madzgot, amikor a lendület túlviszi, s ismét betekeredik, akkor pedig engedik. Minél ügyesebb, aki játszik vele, annál hosszabb ideig tudja járni, s eközben, mint a neve is mutatja, zúgó hangot ad. A deszka helyettesíthető nagyméretű gombbal. A játékkal a tanteremben és a szabadban egyaránt lehet játszani.

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- nagy gomb, vagy kisebb (4-5 cm) fadarab, spárga (kb. 1 m);
- olló, cigányfűró, vagy fűrógép, vonalzó, ceruzafa, fűrész, smirgli-papír.

*Elkészítése:*

- két gomblyukon egy irányba átfűzzük a spárgát és a végüknél összekötjük, vagy
- a fadarabot 89-10 cm hosszú, kb. 2 cm széles) két pontban (egymástól kb. 2 cm távolságban) kifúrjuk, az érdes részeket lecsiszoljuk és az átfűzött spárgát a végüknél összekötjük.



117-122. ábra. A bűgattyú készítése, fa/gomb-bűgattyú és a pörgetés<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Forrás: a szerző felvételei.



### 6.5.5. Egyensúlyozó (mocsárjáró) játék

Erősen kell fogni a zsinórt, hogy járás közben az egyensúly megmaradjon!

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- erős falú papírhenger, kötel;
- vonalzó, ceruza, olló, cigányfúró vagy fúrógép, gérvágó, akrilfesték, vagy ragasztható színes fólia.

*Elkészítése:*

- a papírhengerek oldalán egymással szemben kis lyukakat fúrunk;
- belefűzzük a kötelet (páronként azonos méretet) és összecsomózzuk a végeknél, esetleg bodzaág darabba fűzzük a kötelet;
- tetszés szerint lehet díszíteni.



123-126. ábra. A mocsárjáró készítése papírhengerből és a kipróbálás<sup>72</sup>

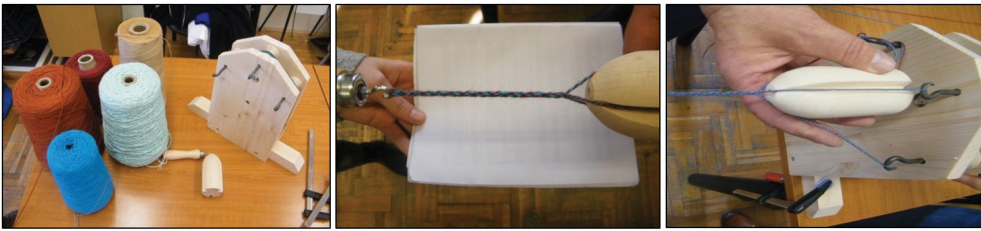
### 6.5.6. Ugrókötel kötélveréssel

A kötélyártó, köteles, kötelverő mesterember az, aki a fás részeitől megtisztított kender rostjaiból zsinórokat, köteleket készít. Az ún. fonó-, zsinórozó- és szálazógéppel állítja elő a mezőgazdasági eszközöket, az állattartás és a közlekedés kellékeit (istráng, kötőfék, rudazókötel, marhakötél, ruhaszárító, víz húzó kötel, borjúkötel, kócmadzag, halászhaló) (Domonkos, 1958).

Az asztalra szerelt vagy kézi kötelverő „gépezet” mellett még három gyerekre is szükség van. Egy tekeri a kötelverőt, melyre előzetesen felkötjük a kiválasztott 4-5 m fonalat, a második egy kampót (amelyre rákötöttük a fonalak másik végét) tart bizonyos távolságra (4-5 m), a harmadik meg a szívnek nevezett eszközzel irányítja a fonalak sodródását. A kötelverő szerkezeten áttételekkel lehet forgatni három kampót. Tartozik

<sup>72</sup> Forrás: a szerző felvételei.

hozzá még egy kampó, illetve a szív, amely kezdetben távol tartja egymástól a szálakat, míg azok külön-külön besodródznak, aztán ugyancsak a szívvel szabályozhatjuk, hogy összesodródjon a három szál.



127-129. ábra. A kötélverő eszközök, a kampó és a szívecske<sup>73</sup>

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

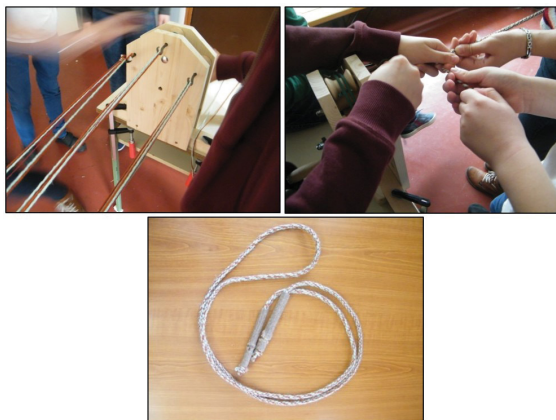
- bodzaág, fonal-gombolyagok, olló;
- lombfűrész (a feldaraboláshoz), dörzspapír, hegyes faragókés, olló, ragasztó, kötélverő szerkezet;

*Elkészítése:*

a. kötélverés (ld. fent)

b. fogópár elkészítése

- a bodzaágot kb. 2X15-cm-nyire (kisarasz) daraboljuk és belsejét üregesre tisztítjuk;
- dörzspapírral lecsiszoljuk a két végekről a feleslegesen kiálló szálkákat;
- a spárgát befűzzük, a végeket csomózzuk.



130-132. ábra: Az ugrókötél készítése és a játékszer<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>74</sup> Forrás: a szerző felvételei.

### 6.5.7. Malomjáték

A malom táblás, kétszemélyes stratégiai játék. Hagyományosan lapos korongokkal játszószák a malomtáblán, amit esetünkben kis zsákok és hordozható textiltábla helyettesítenek.

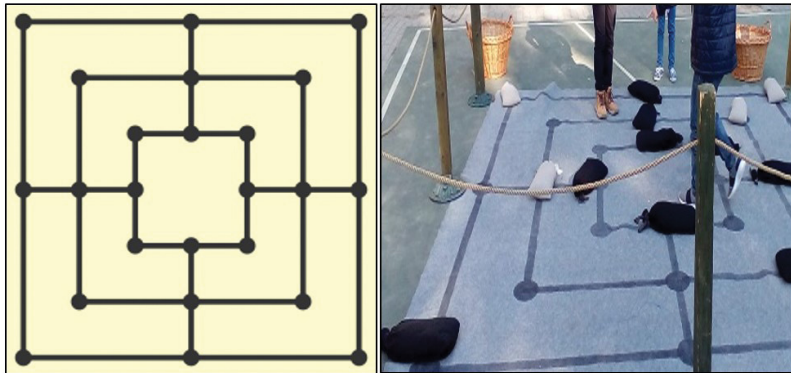
A térbeli malomjáték lényege, hogy a használat helye változhat. A korongok kis varrott zsákok, homokkal (rizzzsel, babbal) töltve.

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- nagyobb méretű merevebb textilanyag (pl. filc), maradék anyagok (két féle színből), tömőanyag;
- textilsteték, ceruza, kréta, vonalzó.

*Elkészítése:*

- a textilanyagot négyzet alakúra szabjuk;
- berajzoljuk a malom hálónonalait és átfestjük textílfilccel;
- kisebb zsákokat varrunk (2x9 db.);
- a zsákokat megtöltjük tömőanyaggal.



133-134. ábra. A malom hálónonalai és a kipróbálás<sup>75</sup>

### 6.5.8. Paripa zokniból

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- kinőtt, vagy használt zoknik (test és tömőanyag), egy hosszabb bot vagy seprűnyél, póló ujjából vágott karikák, fonal, anyagdarabok (szem, fül), vagy gomb (szem);
- olló, tű, cérna.

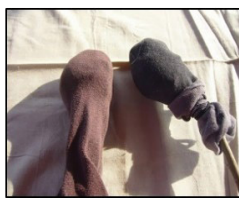
<sup>75</sup> Forrás: a szerző felvételei.

*Elkészítése:*

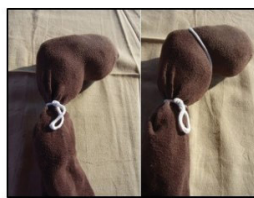
- egy zoknit megtömünk kis gömb alakban másik zoknikkal;
- a gömböt ráhúzzuk a botra erősen rákötjük egy madzaggal (a fej kitöltése) (135/a. ábra);
- a fejnek szánt zokni orrát megtömjük és ráhúzzuk az előbbi tömött részre úgy, hogy ez kb. a sarokrészhez essen (kész a lófej) (135/b. ábra);
- a lófejet a nyakánál bothoz kötjük (135/c. ábra);
- pólócsíkokat (fonalcsíkokat) összekötünk egy hosszabb fonállal kb. 2-3 cm-nél (frufruja), a hosszabbakból lesz a sörénye- a frufrut és sörényt is felkötjük, vagy felvarrjuk a fejre;
- szemet, fület (az anyagból kivágott kis háromszöget enyhén meghajlítva) varrunk a fejre, majd az orrához egy vastagabb fonalat kötünk (135/d. ábra).



a.



b.



c.



d.

135/a, b, c, d. ábra. A zokniló készítésének fázisai<sup>76</sup>



136-137. ábra. A kész lovak<sup>77</sup>

<sup>76</sup> Forrás: a szerző felvételei.

<sup>77</sup> Forrás: a szerző felvételei.

## 6.6. Összegző gondolatok

Vagy ötéves szemléletformáló elméleti és gyakorlati munka eredménye, hogy a hasznavehetetlen és idejétmúlt témájú életvitel, gyakorlat és technika gyakorlati képzése és annak módszertana alapvetően a tárgykultúra, a természetes és újrahasznosítható anyagok kézműves feldolgozása felé fordult. A tejfölös poharakat, a pattogatott kukoricát és a temérdek papír- és ragasztóhasználatot mára kezdik kiszorítani a természet kincsei és az olyan újrahasznosuló anyagok, amelyek értéket és nem újabb „szemetet” képeznek. Nem titkolt, hogy e gyakorlatra a régről jövő tudást, a népi kézműves mesterségek alapjait kívánjuk segítségül hívni, miközben a lélek is táplálékra talál.

Kérdés, hogy példáink segítségével új értelmet nyer-e, bensőséges hangulatot teremt-e az alkotó tevékenység? Megjelenik-e az ösztönző szabad alkotás, a rendszeres találkozás, a közös játék igénye? A fejezetben bemutatott játékok a gyerekek saját készítésű eszközei, amelyeket a készítést követően azonnal kipróbáltunk. Erre biztatjuk a kedves olvasót is!



138-143. ábra. Bent és kint is játék...<sup>78</sup>

<sup>78</sup> Forrás: a szerző felvételei.

## Irodalomjegyzék

- Ágh, Zs. (1993). *Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Andrásfalvy, B. (1998). A néphagyomány oktatásának távlatai. In Karácsony, M. E. & Kraiciné, Szokoly M. (Eds.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. Budapest: BTF.
- Bakos, T., Bálványos, H., Preisinger, Zs. & Sándor, Zs (2000). *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Baloghné, Zs. J. (2002). *A néphagyomány az iskolában*. Debrecen: Pedellus Kiadó
- Bausinger, H. (1995). *Népi kultúra a technika korszakában*. (ford. Szijártó, Zs.) Budapest: Osiris–Századvég.
- Bárányné, Oberschall M. (1940). A Kézművesség első nyomai, In Domanovszky, Gy. (Ed.): *Magyar művelődéstörténet-I. kötet; Ősműveltség és középkori kultúra*. Budapest: Magyar Történelmi Társulat [https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Domanovszky-domanovszky-magyar\\_muvelodestortenet-1/elso-kotet-osmuveltsseg-es-kozepkori-kultura-4A/](https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Domanovszky-domanovszky-magyar_muvelodestortenet-1/elso-kotet-osmuveltsseg-es-kozepkori-kultura-4A/) (2015.02.04.)
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, Nagy, Cs. & Priskinné, Rizner E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése - Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs: PTE.
- Beke, M (2017). *77 magyar népi játék*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Beke, M. & Bubcsó, K. (1999). *Játék természetes anyagokkal*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Benedek, K. (Ed.) (2008). *Játék tér, játék tár – Játékok a hagyományban, hagyományos játékok*. DVD oktatási segédanyag. Budapest: Hagyományok Háza.
- Beszprémy, K. (2002). *Népi játszóház*. Budapest: Hagyományok Háza.
- Domonkos, O. (1958). *Egy keszthelyi köteles élete és munkája*. Budapest: Néprajzi 167-224.
- Domonkos, O. (Ed. 1991). *Magyar Néprajz III. kötet – Kézművesség*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/03/index.html> (2015.01.14.)
- Gaul, E. (1993). *Kézművesség kézikönyv*. Budapest: Tölgyfa Kiadó.
- Gécz-Laskai, J. (2018). *Kézművesség*. [http://www.eltreader.hu/media/2018/09/GECZILASKAI\\_Kezmuvesseg\\_READER.pdf](http://www.eltreader.hu/media/2018/09/GECZILASKAI_Kezmuvesseg_READER.pdf) (2019.01.28.)
- Katona, I. (1992). *Az emberi élet első szakaszának néprajza: Gyermekkor – serdülőkor – ifjúkor*. Budapest: BMK.

- Kiss, Á. (1984). *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest: Könyvért.
- Küllős, I. (2008). Zárszó. In: Karácsony, M. E. & Kraiciné Szokoly, M. (Eds.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. Budapest: BTF.
- Lázár, K. (1997). *Népi játékok*. Budapest: Planétás Kiadó.
- Novák, Á. (2010). Anyagi kultúra (tárgykultúra, mesterséges környezet). In Vásárhelyi, J. (Ed.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. <http://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> (2019.06.16.)
- Pásztor, Á. (1930). *Stukk – A Muzi*. Budapest: Dick Manó Könyvkereskedés. <http://mek.oszk.hu/13200/13290/13290.htm#> (2019.03.03.)
- Sándor, I. & Benedek, K. (2006): *Útravaló*. Budapest: Hagyományok Háza.
- Szivák, J. (1997). A reflektív tanítás szócikke. In Báthory, Z. & Falus, I. (eds.): *Pedagógiai Lexikon*, III. kötet. Budapest: Keraban Kiadó.
- Szulovszky, J. (2005). *A magyar kézművesipar története*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Tarján, G. (2005). *Folklór, Népművészet, Népies művészet*, Budapest: NTK.
- Tátrai, Zs. & Karácsony, M. E. (1997). *Jeles napok, ünnepi szokások*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Ujváry, Z. (1995). A gyermekjáték-kutatásról. In T. Bereczky I. (Ed.): *Gyermekvilág a régi magyar falun*. Szolnok: Damjanich Múzeum. pp. 7–14.
- Vasárnapi Újság. Régi korok világa. VII. 1886–1889. <http://berszangabor.hu/a-human/05-hum/h14-39.htm> (2019.01.15.)
- Zelnik, J. (1982). *Gyermeki játékok*. Budapest: NPI.
- Zsolnai, J. (1995). *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest: Tárogató Kiadó.

## Ábrajegyzék

1. ábra. Órarendi minta az egész napos iskolához. . . . .	19
2. ábra. Modell az egész napos iskolához. . . . .	21
3. ábra. Modell az egész napos iskolához. . . . .	22
4. ábra. Modell az egész napos iskolához. . . . .	22
5. ábra. Az iskolai klímát meghatározó dimenziók. A dimenziók kölcsönös kapcsolatban állnak az iskolai szabad játéktevékenységgel. . . . .	26
6. ábra. A gyermekek az iskolában töltött idő minden részében megtapasztalják az iskola nevelési értékeit. . . . .	27
7. ábra: A szabad játék pozitív hatással van az iskolai klímára, mely a korai iskolaelhagyás megelőzésében döntő jelentőségű tényező. . . . .	28
8. ábra. Az iskola udvarán játszott szabad játék számtalan előnnyel jár, számtalan képességet fejleszt. . . . .	31
9. ábra. Utazás a gyermekkorba. A gyermek látszólag semmivel is sokáig játszik belső képei segítségével. . . . .	34
10. ábra. A jó játszóhelyek ezerféle lehetőséget biztosítanak a kipróbálásra, a megmászásra. . . . .	37
11. ábra. Az iskolai szabad játék tereinek és eszközeinek megteremtése pedagógiai tudatosságot igényel. . . . .	40
12. ábra. A szabad játéktevékenység természetes terei kiváló forrásai a tapasztalatszerzésnek és a feltöltődésnek. . . . .	41
13-14. ábra. A gyermek a játék során bármiből bármit tud készíteni (Goethe). . . . .	43
15. ábra. A szabadban való mozgás rendkívül sok pedagógiai előnnyel jár. . . . .	46
16. ábra. Kisállatot tartunk, növényt csíráztatunk . . . . .	55
17. ábra. Mit tudunk a vízről? . . . . .	57
18. ábra. A kert növényei, lapbook részlet. . . . .	58
19. ábra. Tabló: szólások és közmondások a vízről a természetsarokban. . . . .	59
20-22. ábra. Csíráztassunk, vessünk! . . . . .	61
23. ábra. Hajtatás a természetsarokban. . . . .	64
24. ábra. Neveljük babnövényt! . . . . .	65
25-26. ábra. Tudáskínáló szöveg rajzos jegyzete. . . . .	76
27. ábra. A fehér gólya című szöveg kérdések alapján kiemelt részei. . . . .	77
28. ábra. Az egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása rajzokká. . . . .	77
29. ábra. A lejegyzetelt anyag vizuális tagolása színekkel, számokkal, egyéni szimbólumokkal. . . . .	78
30-31. ábra. A rajzos jegyzet alapján a megtanult tartalom rekonstruálása. . . . .	78



33. ábra. A szöveg belső logikai kapcsolatai is megjeleníthetők a rajzos jegyzetben. . . . .	79
34. ábra. Betűkottás dallam, színekkel jelölve az azonos dallamú motívumkat. . . . .	98
35. ábra. A gyermekek saját hangszínpartitúrája. . . . .	100
36. ábra. Az elkészített hangszínpartitúra. . . . .	100
37. ábra. Keith Haring (1983) . . . . .	116
38-40. ábra. Mozdulatutánzó játék, memóriajáték, formabeillesztő játék. . . . .	116
41-42. ábra. Formaillesztő játék és elbújtató puzzle . . . . .	117
43. ábra. Keith Haring: Fejek (1989). . . . .	117
44. ábra. Memóriajáték. . . . .	117
45-50. ábra. Keith Haring: Figurák. . . . .	118
51-52. ábra. Térbeli összerakó. . . . .	118
53-56. ábra. Lygia Clark: Gyufásdoboz struktúrák (1964) . . . . .	119
57-61. ábra. Építő- és logikai játékok gyufásdobozokból. . . . .	119
62. ábra. Damian Ortega: Tortillák (1998). . . . .	120
63-64. ábra. Építő, konstruáló játékok. . . . .	120
65-68. ábra. Ernesto Neto (2013-2016). . . . .	121
69-72. ábra. Építő, konstruáló játékok. . . . .	121
73-76. ábra. Színdominó logikai játék. . . . .	121
77-78. ábra. Keith Haring: Figurák. . . . .	122
79-80. ábra. „Kicsi a rakás...” Összerakó építőjáték. . . . .	122
81. ábra. Keith Haring: Retrospektív (1989) . . . . .	123
82. ábra. Mesekocka (stroy cubes). . . . .	123
83. ábra. Piet Mondrian: Kompozíció. . . . .	124
84-85. ábra. Színkeresős labirintusjáték. . . . .	124
86. ábra. Victor Vasarely: Zebrák (1938). . . . .	125
87. ábra. „Zebra galopp” táblás, kockadobásos társasjáték. . . . .	125
88. ábra. Paul Klee: Kastély és Nap (1928). . . . .	126
89-90. ábra. Klee-Kastély építőkockából. . . . .	126
91. ábra. Kells-i kódex (9. század) . . . . .	126
92-93. ábra. „Kells kincse” táblás és kártyás társasjáték. . . . .	127
94-95. ábra. „Kells titka” táblás és kártyás társasjáték. . . . .	127
96. ábra. Giovanni Bellini: Szent allegória (1490–1500) . . . . .	127
97-98. ábra. Szent allegória papírszínház. . . . .	128
99. ábra. Diego Velázquez: Las Meninas (Az udvarhölgyek, 1656-1657) . . . . .	129
100-101. ábra. Az udvarhölgyek – papírszínház. . . . .	130
102. ábra. Edgar Degas: Zenészek a zenekarban (1872). . . . .	132
103. ábra. Zenészek a zenekarban – papírszínház. . . . .	132

104. ábra. A tervezés lehetséges fázisai, tevékenységei. . . . .	146
105-107. ábra. Gúzskarika készítése, karikaelkapó és a célba dobás. . . . .	148
108-110. ábra. A rongylabda készítése. . . . .	149
111-112. ábra. Rongylabda. . . . .	149
113-116. ábra. A sárkánykészítés. . . . .	151
117-122. ábra. A bűgattyú készítése, fa/gomb-bűgattyú és a pörgetés. . . . .	152
123-126. ábra. A mocsárjáró készítése papírhengerből és a kipróbálás. . . . .	153
127-129. ábra. A kötélverő eszközök, a kampó és a szívecske. . . . .	154
130-132. ábra: Az ugrókötél készítése és a játékszer. . . . .	154
133-134. ábra. A malom hálónonalai és a kipróbálás. . . . .	155
135/a, b, c, d. ábra. A zokniló készítésének fázisai. . . . .	156
136-137. ábra. A kész lovak. . . . .	156
138-143. ábra. Bent és kint is játék... . . . .	157

## A szerzők bemutatása

### **Bauer Zita**

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán végzett természetismeret műveltségterületi képzésen tanítóként 1999-ben, majd 2002-ben oklevelet szerzett a Debreceni Egyetemen, mint biológia szakos tanár. 2007-ben Egerben pedagógia szakos nevelőként diplomázott. 2005-től az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Természettudományi Tanszékén oktat természetismereti tárgyakat, tantárgypedagógiát és módszertant. Több szakirányú továbbképzést vezet. Tanítóként is tevékenykedik, valamint folyamatosan készít pedagógusok számára szakmai segédanyagokat. Az *Ablak Zsiráf* Ember című részének társszerzője.

### **Császár Lilla**

A Pécsi Tudományegyetemen rajztanári, majd a Magyar Iparművészeti (jelenleg Moholy-Nagy Művészeti) Egyetemen vizuális- és környezetkultúra tanári diplomát szerzett, textil és vizuális kommunikáció szakon. PhD tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Nevelésszociológia Programjában végezte, 2016-ban szerzett doktori fokozatot. Az ELTE TÓK Vizuális Nevelés Tanszékének adjunktusa, a tanító- és óvodapedagógus-, valamint rajz- és vizuális kultúra-tanárképzésben vizuális művészeti és módszertani kurzusokat vezet.

### **Géczi-Laskai Judit**

A Budapesti Tanítóképző Főiskola tanítói szakán, vizuális nevelés szakkollégiumán diplomázott 1991-ben. Az Eszterházy Károly Főiskola rajztanári- (2001), valamint tanügyigazgatási szakán (2005), pedagógus szakvizsgát tett, a PTE-Művészeti Karán, vizuális nevelőtanár szakot végzett (2008). Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában doktorált 2013-ban. 1992-től tanítóként-, jelenleg egy X. kerületi általános iskolában felső tagozaton, valamint a Fóti Népművészeti Szakgimnáziumban óraadóként tanít. Az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszékén oktat: a vizuális stúdiumok, rajz, báb és technika tárgyak módszertana, alkotási gyakorlat, tárgykultúra és kézművesség tárgyakat.

### **Kolláth Erzsébet**

Tanított Újpalotán, a Ferencvárosban, majd Józsefvárosban. Részt vett kísérleti programokban. Jelenleg az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola tanítójaként

matematikát, magyart, környezetismeretet tanít. Jelenleg vezetőtanárként részt vesz az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar hallgatóinak gyakorlati képzésében. Írt módszertani anyagokat, tankönyveket, részt vesz oktatást segítő kutatásokban, fejlesztésekben.

### **Kolosai Nedda**

Pszichológus, egyetemi docens az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékén oktat 1999-től. Előadásokat, szemináriumokat tart, iskolai gyakorlatot vezet. Kutatási területe a játék, az innovatív, új, konstruktív tanulási formák, új kulturális játszóhelyek beemelése a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Tanítókkal, köztük Winkler Mártával készített életútinterjúk hatására kíváncsisága, kutatásai az örömmel, lelkesedéssel végzett tanítás és tanulás aspektusainak feltárása felé vezették. A *Pedagógusképzés* folyóirat Iskolateremtők rovatának vezetője. Több kutatócsoport tagja, a *Gyermekkulturá-*, *játékkultúra-*, *gyermekkorok*, *művészeti nevelés a mentális egészség összefüggéseiben* módszertani- és kutatóműhely vezetője. A játék az iskolában tantárgy életre hívója a tanítóképzésben.

### **Mihalovics Csilla**

Első végzettsége szerint tanító, ma ének-zene tanárként dolgozik az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában. Mindkét tagozaton tanít, ugyanitt a felsőtagozatért felelős igazgatóhelyettes, vezető tanár. Számos módszertani fejlesztés kipróbálója. A művészettel nevelés híveként programokat, szakmai anyagokat fejlesztett, a *Zene játékosan 5-7 éveseknek* című könyv társszerzője.





MINDENKI ISKOLÁJA

