

7. évfolyam

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLÉ

Cultural Science Review

Kiss Julianna,
Klein Sándor,
Nemeskéri Zsolt,
Zádori Iván

Kognitív fejlesztő
játékok a
matematikaoktatásban
(A Dienes-jelenség)

Z. Karvalics
László

Gyermek – játék –
filozófia

2025/1-2

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

2025/1-2.

(7. évfolyam)

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE / Cultural Science Review

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

7100 Szekszárd, Rákóczi u. 1.

+36 74 528 300

https://kpvk.pte.hu/hu/kulturatudomanyi_szemle

Felelős kiadó a kar dékánja

Megjelenés gyakorisága: Évenként négy lapszám, három magyarul, a negyedik angol nyelven

A szerkesztőség elérhetősége: kulturatudomanyiszemle@pte.hu

Szerkesztőségi titkár: Dudok Fanni

Felelős szerkesztő Szécsi Gábor

HU ISSN 2676-9158

A Kultúratudományi Szemle szerkesztősége és szerkesztőbizottsága

Szerkesztőség:

Szécsi Gábor főszerkesztő

Bús Imre főszerkesztő-helyettes

Boronkai Dóra

Dudok Fanni

K. Farkas Claudia

Koltai Zoltán

Slezák-Bartos Zsuzsanna

Szilágyi Tamás

Zádori Iván

Vas-Guld Zsuzsanna

Szerkesztőbizottság:

Boros János elnök (Pécs)

Bárczi Zsófia (Nitra, Nyitra)

Pálfi József (Oradea, Nagyvárad)

Hörcher Ferenc (Budapest)

Ivanović, Josip (Subotica, Szabadka)

Klein Sándor (Budapest)

N. Horváth Béla (Szekszárd)

Orbán Jolán (Pécs)

Szabó Tibor (Szeged)

Lapterv: Bús Imre

© szerzők, 2025

© kiadó, 2025



Tartalom

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ.....	3
-------------------------	---

TANULMÁNYOK

<i>KISS JULIANNA, KLEIN SÁNDOR, NEMESKÉRI ZSOLT, ZÁDORI IVÁN</i> Kognitív fejlesztő játékok a matematikaoktatásban (A Dienes-jelenség).....	8
--	---

<i>Z. KARVALICS LÁSZLÓ</i> Cybertoy: miért figyelünk a játékvilág e sokszorosán felértékelődő területére?	15
---	----

MŰHELY

<i>GAJÁN ÉVA</i> A kulturális élmény helye. Művészet, művelődés szentendrén a „HÁROM T” idején	22
--	----

<i>BAUMAN BEATRIX BIANKA</i> Játék rendkívüli élethelyzetekben: betekintés a koncentrációs táborok és a gettók játékvilágába	42
--	----

<i>VÁMOS ENIKŐ</i> A játék kultúrája a 21. század kezdetén Magyarországon generációs összehasonlítás	56
--	----

<i>BERTALAN REGINA FRIDA – HENCSEINÉ GRAIN ANDREA</i> A szótagoló képesség játékos fejlesztése	61
---	----

<i>RIBARICS LÍVIA</i> A játék szerepe az óvodáskori szociális és érzelmi kompetencia fejlesztésében	69
---	----

<i>KAZINCZY VIKTÓRIA RENÁTA</i> Drámajátékok filozófiai lehetőségei a magyar nyelv tanítása során	82
--	----

FARKAS ÉVA

Hátránykezelés és a szociális kompetenciák fejlesztése játék segítségével a tanodai gyakorlatban92

MAJOR TÜNDE KÁRMEN

Narrativitás és metareflexió a játék hermeneutikájában98

NEMES-WÉBER ZSÓFIA

Asztali játékok a kultúra, a nyelvtanulás, a szerepjátékok és a logika szolgálatában..... 108

SZABÓ ILDIKÓ

Hogyan győzd le a sárkányodat? Pedagógusképzés és -továbbképzés a STEM-oktatásban a DISCO+ nemzetközi projektben kidolgozott online komoly játék (Serious Game) alkalmazásával 117

DEMETER GÁBORNÉ

Mese-játék-mozgás összekapcsolódása az olvasási kudarcok megelőzésének módszertanában 129

SUMMARIES 137

E SZÁMUNK SZERZŐI..... 143

Szerkesztői előszó

A Kultúratudományi Szemle ezen száma a „Játék és társadalom: a társadalmi innováció új lehetőségei” címmel megrendezett nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadások anyagából merít, értékes gondolatokkal és új tudással gazdagítva az Olvasót. A rendezvény a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal finanszírozásával valósult meg a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógiai és Vidékfejlesztési Karán 2025. május 9. és 10. napjain. A rendezvény központi kérdése az volt, hogy vajon a játék képes-e megalapozni egy jobb társadalmat. A konferencia fényében a válasz egyértelműen: igen. Felmerül azonban a kérdés, hogy milyen módon, kikkel együttműködve és milyen területeken foghatunk hozzá ehhez a „küldetéshez”.

A konferenciára meghívott előadók a saját szakterületükről érvelve igyekeztek választ adni a kutatási kérdésre – az eredmények önmagukért beszélnek. Hozzá kell azonban tenni, hogy a tanulmányoknak csak egy része került a Kultúratudományi Szemle különszámába. További hasznos írások olvashatók a konferencia angol nyelvű kötetében (*Play and Society: Conference Proceedings 2025*), amely szintén ezekben a napokban jelent meg, és a konferencia weboldalán (www.playandsociety.com) is elérhető. Az itt közreadott tanulmányokkal közös gondolkodásra invitáljuk az Olvasót arról, hogy merre és hogyan vezessen az út egy élhetőbb, támogatóbb és boldogabb társadalom eléréséhez. A játék ehhez megfelelő módszert kínál. Az itt következő rövid összefoglalók célja, hogy áttekintést adjanak a Szemle tartalmáról és röviden bemutassák azt a széles spektrumot, melyet ezek a kutatások felölelnek.

Gaján Éva tanulmányának fókuszában a játék, mint kulturális élmény és társadalmi interakciós forma áll. Szentendre kulturális örökségét és a Vajda Lajos Stúdió művészeti tevékenységeit bemutatva tárul fel az Olvasó számára, hogyan vált a város a művészetek és a közösségi játékoság színhelyévé a „három T” idején. Szentendre ebben az időszakban nem csak a művészetek városa volt, hanem a kulturális szabadidős tevékenységek színtere is, ahol a helyi közösség aktívan részt vett a kulturális események formálásában. Gaján kiemeli, hogy a játék nem csupán szórakozás, hanem a közösségi identitás és a kulturális hagyományok kifejeződése is, amely erősítheti a társadalmi interakciókat és a lokális identitások kialakulását. Amellett érvel, hogy a Pierre Nora által leírt emlékezeti helyek valójában akkor nyerhetik vissza potenciális tér jellegüket, ha valódi, releváns tartalommal telnek meg; olyan térré válnak, ahol kultúra, közösségi élet és játék zajlik. Jameson nyomán Gaján egy nagy, közös együttes élmény vízióját vetíti elénk, melyben megvalósulhatna az egyéni szabadság és a közösségi egyenlőség Mérei-féle egyesítő eszménye.

Demeter Gáborné írása a játék szerepét emeli ki az olvasási kudarcok megelőzésében. Ezek hátterében ugyanis az a stresszteli negatív élmény húzódik meg, melyet a gyermekek a betűtanulás kezdeti időszakában tapasztalnak meg. A probléma kezelésére van olyan játékos, könnyű megoldás is, mely a monoton gyakorlás és pszichés nyomás helyett a gyermekeket intrinzik módon tudja motiválni. A Szerző szerint a fonomimikai jelrendszer és a diszlexia prevenciós módszer kombinálásával a betűtanulás játékosá válhat, az olvasás pedig kreatív folyamattá. A történetekbe és játékokba ágyazott motoros kézjelek bevezetése - mint a fonomimika előzetes

gyakorlata - elősegíti a fonológiai tudatosság és a hallási megkülönböztetés fejlődését már az előkészítő időszakban, lefektetve a későbbi hang-betű kapcsolat alapjait. Így az asszociációk által megerősített és elmélyített idegrendszeri emléknym a hosszú távú írásbeli nyelvhasználat alapkövévé válik. Ez a kombinált módszer a pedagógusok számára olyan fejlesztési javaslatokat kínál, amellyel az olvasás örömteli és tartós élménnyé válik.

Farkas Éva tanulmánya egy tanoda gyakorlatán keresztül mutatja be a játékpedagógia kulcsszerepét a hátrányos helyzetű gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésében és az esélyteremtésben. A kutatások alapján igazolást nyert, hogy a klasszikus korrepetáláson túlmenő, játékra épülő fejlesztések (pl. bizalomjáték, önismereti játékok, feszültségoldás) mérhetően javítják a gyermekek személyes és társas kompetenciáit a hátrányokkal küzdő, de nem tanodás kontrollcsoportéhoz képest. Farkas felhívja a figyelmünket a Családjáték innovációjára, amely a játékos szerepgyakorláson keresztül célozza meg a családi életre nevelés hiányosságait, segítve ezzel a fiatalokat a maladaptív generációs minták megszakításában és a társadalmi beilleszkedésben. A példa rávilágít a Játék és társadalom konferencia egyik lényegi metszéspontjára: arra, hogy a célzott, pedagógiaiailag tervezett játék nem csak egyéni készségfejlesztést szolgálhat, hanem a társadalmi integráció és az életminőség javításának egyik leghatékonyabb eszköze lehet a hátrányos helyzetű közegeben.

Bertalan Regina Frida és Hencseiné Grain Andrea a szótagoló képesség és a szótagtudatosság játékos fejlesztéséről írtak közös tanulmányt. Az írás alátámasztja, hogy a nyelvelsajátításban és az írott nyelv (így a diszlexia prevenció) megtanulásában alapvető szerepet játszó fonológiai készségek fejlesztése az 5-7 éves korosztályban a leghatékonyabb, ha játékos keretben (Game-Based Learning) valósul meg. Ebben az életkori periódusban a gyerekek képesek szavak szótagokra bontására, szótagszámlálásra, szótagsorok szavakká szintetizálására, továbbá többé-kevésbé szótaghatárok azonosítására is. A képeségterület támogatása elsősorban logopédiai terápiás feladat, de megvalósítható többségi pedagógiai helyzetben vagy családi környezetben is. A módszer potenciális lehetőséget biztosít a társadalmi egyenlőtlenségek és tanulási hátrányok kezeléséhez is. A tanulás játékosításával a gyermekek a tanulás kreatív és szorongásmentes lehetőségét tapasztalhatják meg, ami hosszú távon alapozhatja meg a társadalmi integráció folyamatát.

Baumann Beatrix Bianka tanulmánya rendkívül fontos, de eddig kevésbé feltárt témát választott a játék társadalmi vonatkozásairól: a gyermeki játék és a holokauszt kapcsolatát. A Szerző, kezdő kutatóként, vállalkozik ezen ismeretlen terület feltárására. A játék jelentésrétegeit fejt fel a gettók és koncentrációs táborok által meghatározott szélsőséges létfeltételek között. Baumann a játék szerepét vizsgálja és értelmezi kritikus történelmi helyzetben. Történelmi források és túlélők visszaemlékezései alapján rekonstruálja azokat a játékmintázatokat, amelyek a tábori létre reflektáló kulturális keretet tükröznek, és amelyekben az ellenállás közösségformáló szerepe is megmutatkozott. Arra Szerző arra a következtetésre jut, hogy a játék a táborokban az emberi mivolt megnyilvánulásaként, a túlélés, a társas kapcsolatok és a remény fenntartásának eszközeként funkcionált. A kutatás legfőbb eredménye, túl azon, hogy egy eddig feltáratlan területet vizsgál, hozzájárul a játék alapvető funkcióinak tudományos újragondolásához is.

Z. Karvalics László tanulmánya a kiberjátékok (cybertoy) újonnan alakuló világának fontosságára hívja fel a figyelmet. A hagyományos játékszerekbe beépülő digitális technológia és mesterséges intelligencia nemcsak új korszakot nyit a játékszerek világában, de releváns társadalmi változásokat is előrevetít. Ezek a tárgyak nem csupán szórakoztató termékek, hanem komplex oktatási tartalmak hordozói is, amelyek már korai életkorban támogatják a gyermekek kognitív és mentális fejlődését, és előkészítik őket az AI-műveltségre. A korai életkorban bevezetett digitális kultúra és a kiberjátékok világa kétségtől megosztó téma, hiszen érvelhetünk amellett, hogy ezek a játékok alapjaiban formálják át a gyermeki identitásokat és az emberi kapcsolatokat, ugyanakkor tekinthetünk rájuk egy immár egész életen át tartó kapcsolat, együttműködés és együttélés kiindulópontjaiként a digitális ökoszisztémával, amelynek az intelligens kis játékszerek így az első képviselői, az ember-gép interakciót megalapozó „előfutárai”. Gondolom egyetért velem az Olvasó abban, hogy ezen érvek átgondolása pedagógiai és társadalmi szempontból egyaránt sürgető.

Kazinczy Viktória Renáta írása a drámajátékok filozófiai potenciálját vizsgálja a magyar nyelv oktatásában. A Szerző kiemeli, hogy a módszer túlmutat a nyelvi készségek fejlesztésén, hiszen a tanulók egzisztenciális, morális és társadalmi felelősségvállalását szólítja meg. A drámapedagógia mint élményalapú, interdiszciplináris módszer létszerűen kapcsolja össze a játék és társadalom témáját, mivel a fiktív helyzetekbe helyezkedéssel (szerepjáték, improvizáció) valós társadalmi dilemmákat tudunk modellezni. Ez a „biztonságos kockázatot” nyújtó tér fejleszti az empátiát, segíti a másság nézőpontjának megértését (pl. játék a „másik bőrében”), és a tanulókat tudatos, etikus cselekvővé neveli a nyelvi és társas interakciókban (ld. „A szavak súlya” játék). A drámajáték tehát nemcsak a nyelvi kompetenciákat fejleszti, hanem a Lipman-féle filozófiai párbeszéd terét megalapozva, a közösségben való értelmezést és értékelést teszi a tanulás lényegévé – így formálja a játszó ember morális világképét és szociális identitását.

Major Tünde Kármén írása mellett érvel, hogy a játékot nem érdemes kizárólag módszertani eszköznek tekinteni, hiszen lehet a filozófiai hermeneutika és a reflektív gondolkodás közegeként is értelmezni. A Szerző abból a premisszából indul, a játék – Huizinga kultúraelméleti és Gadamer hermeneutikai felfogásának értelmezési keretében – jelentésalkotó gyakorlat és szimbolikus cselekvés, amely nemcsak a gyermeki, hanem a felnőttkori társadalmi reflexiót is formálja. Major a narratív struktúrákon (ld. Ricoeur és Bruner) keresztül mutatja be, hogyan építi be a játék a társadalmi normákat, értékeket és döntési dilemmákat az egyén önéletrajzi narratívájába. A játék, mint metareflektív tér, lehetővé teszi a szerepek, szabályok és következmények kísérleti átélését, ezzel fejlesztve a kritikai tudatosságot és az önhatékonyság érzését, és így módon a társadalmi rendszerek értelmezéséhez és az azokban való felelős cselekvéshez szükséges kompetenciákat. A Szerző a játékban nevelésfilozófiai modellt lát, melyben a demokratikus, részvételen alapuló tanulás valósulhat meg.

Nemes-Wéber Zsófia kutatásának fókuszában az asztali játékok, társasjátékok állnak. Ezekben olyan komplex pedagógiai és kultúraközvetítő eszközöket mutat fel, melyek a játék társadalomformáló potenciálját emelik ki, erősítik fel. A kutatás központi kérdése, hogyan integrálhatók a különböző asztali játékok az oktatási folyamatokba, ezáltal serkentve a kreativitást és a csapatmunkát. A Szerző szándéka, hogy rámutasson, ezek a játékok túlmutatnak a pusztán szórakoztatás lehetőségén, hiszen az

asztali játékok lehetnek a kultúra közvetítői, a nyelvtanulás katalizátorai, a szerepjátékok pedig észrevétlenül járulhatnak hozzá az identitásformálás és -fejlesztés, társadalmi tanulás eszközeivé. Nemes-Wéber gyakorló játékfejlesztőként hangsúlyozza, hogy a társasjátékok hatékonyan alkalmazhatók a logikai gondolkodás fejlesztésében és egyúttal esélyt teremtenek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására is. Ezen játékok révén a pedagógusok nemcsak a tanulás élményét gazdagíthatják, hanem erősíthetik a közösségi tudatot, hozzájárulhatnak a tanulók szorongásának csökkentéséhez és a bizalom erősítéséhez.

Ribarics Livia tanulmányában a játék és a szociális-érzelmi tanulás (Social Emotional Learning, SEL) kapcsolatát vizsgálja az óvodáskorú gyermekek fejlődésében. Bár erre a kapcsolatra már számos kutatás reflektált, mégis kevésbé foglalkoztatta a kutatókat az a kérdés, hogy a gyermekek egyéni jellemzői – mint a nem, a temperamentum és az érzelmszabályozás – hogyan befolyásolják ezt a kapcsolatot. A Szerző szerint e kapcsolat mélyebb megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógiai és nevelési gyakorlatokat egyénre szabottan és hatékonyan alakíthassuk ki. Ribarics szerint a játékot azért is kell komolyan vennünk, mert fontos eszköz a gyermekek szociális és érzelmi fejlesztésében, segít a társas interakciók gyakorlásában és a problémamegoldó készségek fejlesztésében. A játék során a gyermekek megtanulják a közösségi normákat és értékeket, amelyek elengedhetetlenek a társadalmi integrációhoz. A közös játékélmény lehetőséget ad a különböző szociális környezetből érkező gyermekek közötti kapcsolatok kialakítására. Vagyis komplex fejlesztési lehetőséget kínál minden pedagógus számára.

Szabó Ildikó tanulmányának fókuszában a játék által megvalósítható pedagógusi attitűd formálás és a társadalmi változás elősegítése áll. A Szerző az online komoly játékok (serious game) pedagógusképzésben és -továbbképzésben való alkalmazásának lehetőségét vizsgálja a nemzetközi DISCO+ projekt keretében. A projekt központi témája az oktatásban megvalósuló inklúzió és a STEM-területek iránti érdeklődés előmozdítása, különösen a lányok körében. A komoly játék a pedagógusokat a gyakorlati nehézségek (a "sárkány") leküzdésében tudja segíteni, mert növeli a tanári tudatosságot a tanulási nehézségekkel és előítéletekkel kapcsolatban, és a támogató tanári attitűd kialakítását mozdítja elő. A játék egyben a metakognitív reflexiót, az együttműködést és az autonóm tanulást is fejleszti, ezzel közvetlenül járulva hozzá a társadalmi integrációhoz és az esélyteremtéshez.

Kiss Julianna, Nemeskéri Zsolt, Zádori Iván és Klein Sándor közös tanulmányában Dienes Zoltán professzor matematikatanulásra vonatkozó módszereit és a játékok szerepét mutatja be a matematikai fogalmak elsajátításában. Dienes a játékokban alapvető módszert látott a gyermekek kognitív és szociális fejlesztéséhez. A PTE KPVK-n megvalósuló kutatások keretében fejlesztett Dienes-játékok célja, hogy kreatív matematikai tanulási helyzeteket teremtsenek, ahol a gyermekek saját tapasztalataik révén építik fel a matematikai fogalmakat. A kutatócsoport a neves professzor módszereire olyan kulturális örökségként tekint, melynek ápolása segíthet abban, hogy a gyermekek számára egy élhetőbb matematikai világot teremtsünk. A kis felfedezők maguk juthatnak felismerésekhez, és ezen eredmények integrációja nemcsak hatékonyabb, hanem egy olyan közös térben valósulhat meg, amely a társadalmi tanulás és a közösségi élmények megerősítésének is fontos eleme.

Vámos Enikő kutatási a játékkal kapcsolatos szülői attitűdök öröklődését vizsgálja magyarországi mintán. A kutató hallgató arra kérdésre keresi a választ, hogy vajon van-e hasonlóság a szülők és nagyszülők generációjának gyermeki játékkal kapcsolatos attitűdjeiben. A szakirodalomból ugyanis az a hipotézis fogalmazható meg, hogy a világ dolgaival kapcsolatos viszonyulásainkat a szüleinktől vesszük át. A Szerző kutatási eredményei ezt a tézist a játékkal kapcsolatban is alátámasztották. A kutatás relevanciáját adja, hogy rávilágít a kulturális hiedelmek öröklődésére, ami a pedagógusok számára kiemelten fontos, mivel feladatuk nemcsak a szülők bevonása a fejlesztésbe, hanem az is, hogy tudatosítsák a szülőkben, hogy saját attitűdjeik nagyrészt öröklött mintákat hordoznak.

Agora Zsuzsanna és V. Gilbert Edit tanulmánya olyan pedagógiai-pszichológiai társasjáték-modelleket mutat be, melyek a PTE kutatóműhelyeiben készültek és céljuk a társadalmi innováció elősegítése. A kutatók a játékot az emberi létezés alapfunkciójának és egyúttal a tanulás élményt nyújtó formájának tekintik. A benne rejlő fejlesztési potenciált nem pusztán ismeretbővítésre használják fel, hanem arra is, hogy szinergiákat hozzanak létre, segítsék az ambivalenciák kidolgozását, az értékrendszerek összebékülését, ezzel megteremtve az elismerés kultúrájának alapjait. A játék társadalomformáló lehetőségei közül ezen szempont különös jelentőséget nyer azokban a társadalmakban, ahol a kollektív identitások múltbéli sérülései feldolgozatlanok, és ahol megtartó szociális környezet újraépítése a cél. A bemutatott társasjátékok kulcsa a személyessé tett tudás, melynek személyiségformáló hatása a társadalmi innovációt szolgálja.

Bízunk abban, hogy ezek a tanulmányok és ezek a kutatások új tudományos diszkurzust indítanak el a játékról, tovább lépve egy olyan tematikus mezőre, amely még feltáratlan. Ezek a tanulmányok egy-egy lépést jelentenek azon a közös úton, ami talán egy egészségesebb, vidámabb, stabilabb társadalom felé vezet.

A tanulmányok megjelentéséért köszönet illeti az NKFI támogatását, a PTE KPVK dékáni vezetését és a szerkesztőket.

Agora Zsuzsanna
vendégszerkesztő

TANULMÁNYOK

Kiss Julianna, Klein Sándor, Nemeskéri Zsolt, Zádori Iván

KOGNITÍV FEJLESZTŐ JÁTÉKOK A MATEMATIKAOKTATÁSBAN (A DIENES-JELENSÉG)

Az oktatási játékokról kiterjedt szakirodalom áll rendelkezésre (bár még nem foglalta el megérdemelt helyét az oktatás gyakorlatában) (Zheng & Gardner, 2016). Az előadás a téma egy konkrét részére fókuszál: *P. Dienes Zoltán* matematikatanulással kapcsolatos módszereire és nézeteire, valamint a játékok szerepére ebben a folyamatban.

Dienes matematikaoktatás-elmélete

P. Dienes Zoltán (1916–2014) zseniális matematikapedagógus volt (különösen a kisgyermek körében), aki ezt a sokszor népszerűtlen témát világszerte lebilincselő tevékenységgé igyekezett alakítani. "Túl sok olyan gyerek van, aki nem szereti a matematikát, annál is inkább, ahogy öregszik, és sokan vannak, akik nagy nehézséget okoznak abban, ami nagyon egyszerű" – írja alapkönyvében: *A matematika felépítése* (Dienes, 1967, p. 1). Törekvése nem kevesebb volt, mint "matematikai tanulási helyzetek létrehozása, részben úgy, mintha egy művészeti formát gyakorolnánk, részben pedig mintha egy eredeti kutatási helyzetet terveznénk" (Dienes, 1967, p. 3). Ahogy ő maga írta, "A matematika-tanulás elméletének forrásai a Harvardon Bruner által vezetett jól ismert kutatások, Sir Frederick Bartlett *lenyűgöző munkája* és bizonyos saját kísérleti eredményeim" (Dienes, 1967, p. 23). Az eredmény bár nagyon eredeti (Fossa, 2003), és a *matematikatanulás* négy alapelvében foglalható össze:

1. *Dinamikus elv*: előzetes, strukturált és gyakorló játékokat kell biztosítani, mint szükséges tapasztalatokat, amelyekből végül matematikai fogalmak építhetők, mindaddig, amíg minden játéktípust a megfelelő időben vezetnek be.
2. *Konstruktivitás elve*: A játékok felépítésénél a konstrukciónak mindig meg kell előznie az elemzéseket.
3. *Matematikai változékonyság elve*: A változókat tartalmazó fogalmakat a lehető legtöbb változót érintő tapasztalatok alapján kell megtanulni.
4. *Észlelési variabilitás elve*: Annak érdekében, hogy a lehető legnagyobb teret biztosítsuk a fogalomalkotás egyéni variációinak, valamint, hogy a gyerekeket az absztrakció matematikai lényegének összegyűjtésére ösztönözzük, ugyanazt a fogalmi struktúrát a lehető legtöbb észlelési ekvivalens formájában kell bemutatni (Dienes, 1967, p. 32).

"Azt javaslom, hogy a matematikatanulás minden szakaszában teljesen kreatív matematikai tanulási helyzeteket lehet létrehozni. Amikor egy gyermek hatékonyan kialakított egy fogalmat a saját tapasztalataiból, akkor valóban létrehozott valamit, ami korábban nem volt ott, és ez a valami pszichológiai értelemben beépül a személyiségébe, ugyanúgy, ahogy az ételben lévő alapvető anyagok beépülnek a testébe. Ennek a tanulásnak az értéke hasonló lesz számára, mint egy kielégítő kép megfestése vagy egy jó történet megírása, vagy egy izgalmas színdarab kitalálása,

amelyet barátaival együtt játszik. Belső értéke lesz, annak a személyzetnek a részeként, amelyből az élet áll." (Dienes, 1967, p. 18).

Dienes megállapította, hogy *a matematika tanulásának különböző szakaszai vannak* (Dienes, 1973):

1. *szabad játék* (ekkor a gyermek először találkozik több konkrét összetevővel, amelyekből később felépíti a koncepciót),
2. *szabályjáték* (ebben a szakaszban szabályokat adhat a gyerekeknek, de ügyeljen arra is, hogy a szabályokat ne tekintsék szentnek),
3. *a közös struktúra felismerése* (sok közös struktúrájú játékra van szükség),
4. *a közös struktúra reprezentációja* (a reprezentáció segít felismerni, hogy mi a közös a struktúrát "megtestesítő" játékokban),
5. *az ábrázolt szerkezet leírása* (a szimbolizálás a matematikai fogalom bevezetésének szakasza),
6. *formalizáció* (az axiómák és a tételek közötti út).

"Az oktatás egyik célja, hogy arra ösztönözze a gyerekeket, hogy keressék az őket körülvevő valós világ megértésének módjait a kapott érzékszervi bemenetek hasonlóságainak, ellentéteinek és kapcsolatainak keresésével – mondja Dienes. Más szóval, az egyik célunk olyan *struktúra keresése*, amellyel az események megmagyarázhatók" (Dienes, 1987). Ez közvetlenül Dienes folyamatos erőfeszítéseire vezet, hogy *interdiszciplináris tapasztalatokat* nyújtson (pl. zenét, nyelvet, mozgást és matematikát érintő feladatok (Cantieni, Dienes & Tremblay, 1974). De ahogy hangsúlyozza, ezeket a tapasztalatokat úgy kell kialakítani, hogy minden tudományágnak megadják az őt megillető dolgokat, anélkül, hogy alárendelnék egymást" – és ez igazi kihívás.

A Dienes játékok

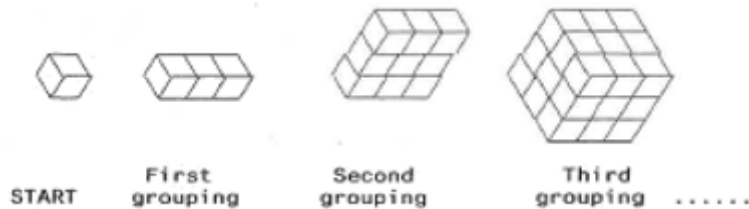
A "Dienes-módszer" elméletileg jól megalapozott és számos kísérlet támasztja alá (Dienes & Jeeves, 1965, 1970; Jeeves & Greer, 1983), de igazi szépségét csak azok tárhatják fel, akik odafigyelnek a gyakorlatukra, különösen az *általa készített számos játékra*. Ennek a módszernek a lényege egy olyan "matematikai környezet", amelyben a tanulás fő forrása a gyerekek saját tapasztalata (Klein et al., 2023). Ez éles ellentétben áll a matematika tanításának hagyományos módszerével: "vegyünk egy szimbolikus tölcseért, amelyen keresztül összekeverjük a tudást, és a gyermek agyába öntjük, majd teszteljük, hogy helyesen válaszol-e" – mondta Dienes Zoltán Klein Sándorral folytatott beszélgetésében (Klein, 1987, p. 60).

Az első "Dienes-játékokat" úgy tervezték, hogy segítsenek a gyerekeknek megérteni valamilyen "hagyományos matematikai problémát, nehézségeik voltak az iskolában (Benedek, 2018; Tuska, 2018).

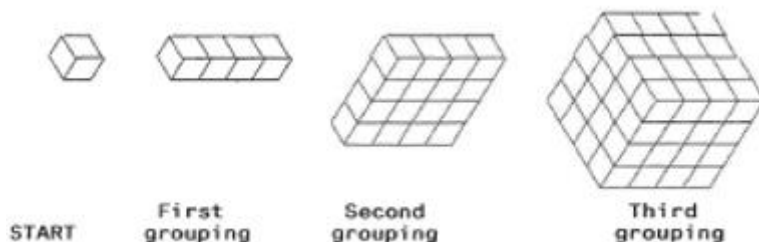
Valószínűleg a leghíresebb a *többbázisú aritmetikai blokkok* (MAB; Dienes, 1964) célja annak a folyamatnak a segítése volt, amelynek végpontja a hatalom fogalmának elsajátítása lenne (pl. 23). Ez a koncepció két változót tartalmaz:

az *alap* és a *kitevő*.

A MAB különböző alapokon nyugvó különböző hatásköröket testesíti meg. Például a hármas alapban a darabok lennének (Dienes, 2007):



Ha az alap négy lenne, akkor a darabok lennének:



és így tovább a négyes, ötös, hatos bázissal, a tízes bázisig és a tízes bázissal együtt.

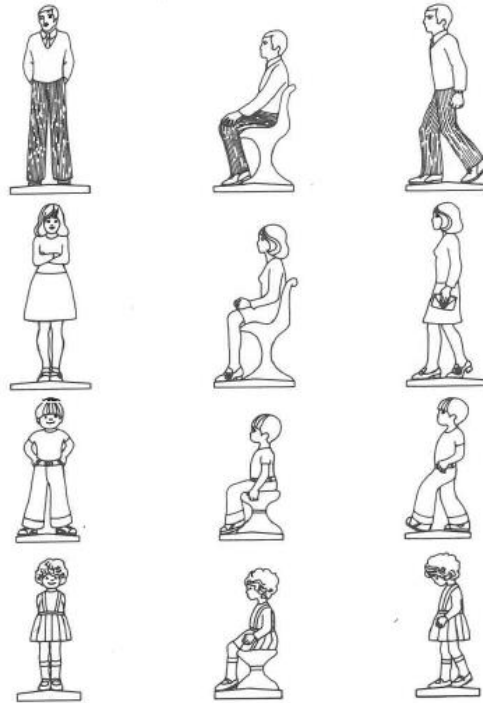
Itt nem tudunk részletekbe bocsátkozni a MAB használatáról, csak két okból említjük meg:

- ez egy tipikus "oktatójáték" (inkább "oktató", mint egy "játék") ("manipulatív"),
- jó példa arra, hogy egy kiváló ötlet megtestesülése hogyan romolhat az üzleti alkalmazásra hagyva: 60 év keletkezése után még mindig lehet MAB-okat vásárolni (most az interneten), de ezek csak a *10-es alapot* képviselik – a lényeg (az alapok variálásának képessége) elvész.

A másik híres korai "Dienes játék" az *attribútumblokkok* (Logiblocks). Valószínűleg száz évvel ezelőtt használta először szisztematikusan *Vigotszkij* orosz pszichológus a logikus gondolkodás (fogalomalkotás) tesztelésére, és *William Hull* (1963) volt az első, aki megmutatta vele, hogy az ötévesek valóban képesek valamilyen magas rendű gondolkodást folytatni, "feltéve, hogy a feladatokat megfelelően választják meg és igazítják az ilyen gyermekek fejlődési fokához, és feltéve, hogy nagy gondot fordítottak arra, hogy a túlzott verbalizmus ne álljon a fogalomalkotás útjába (Dienes & Golding, 1966/1976, p. 17).

Az attribútumblokkok egy 4x3x2x2-es rendszerből álló blokkkészlet, amelynek változói alak (kör, négyzet, téglalap vagy hosszúkás, háromszög), szín (piros, sárga,

kék), vastagság (vastag, vékony) és méret (nagy, kicsi). De ismétlem, a szerkezet megismeréséhez (és nem a "zajhoz": alak, szín stb.), ugyanannak a szerkezetnek más megtestesítőit kell használnunk (pl. *People Logic Set*: férfiak és nők, álló, sétáló és ülő, felnőttek és gyerekek zöld, piros, kék vagy sárga ruhában).



1. ábra. Emberek logikai készlete

Emberek logikai készlete – a készlet 48 elemet testesít meg, mindegyik darab rendelkezik a következő tulajdonságok egyikével: férfi vagy nő; felnőtt vagy gyermek; ül, álló vagy járó; zöld, piros, kék vagy sárga.

Az is fontos, hogy ezzel a struktúrával egyszerű és összetett játékok álljanak rendelkezésre, hogy nagyon kisgyerekekkel kezdhessük el játszani ezeket a játékokat, és egyetemi szintig folytathassuk ezzel az anyaggal (Benedek & Tuska, 2019).

(Két könyv, amely gazdag választékot mutat be a Dienes-játékokból: Dienes, 2003 és Thomas, 2009). P. Dienes Zoltán 2014. január 11-én, 97 éves korában hunyt el Kanadában, a Pécsi Tudományegyetem Művelődéstudományi és Természettudományi, Oktatási és Területfejlesztési Kara büszkén vállalta a neves professzor, díszdoktora szellemi örökségének kezelését. Az elmúlt években komoly erőfeszítéseket tettünk annak érdekében, hogy a "Dienes-játékokat" csipkerózsika álmukból újjáélesztjük: néhányat újraterveztünk, és arra törekszünk, hogy belföldön és külföldön is elterjesszük őket. Ezek között vannak (Klein et al., 2023):

- *Ki jut el a kastélyba? A logikai sávok egy változata, amely egyszerű logikai műveleteken alapul (és, ha és csak ha, tagadáson)* (Dienes & Golding, 1966/1976; Dienes, 1976).
- *Erdei játék.* Játék 13 prizmával és 13 ingatlankártyával. A prizmákra a fákat bizonyos szabályszerűségek szerint festik: mindkét látható oldalon 0,1 vagy 2 fenyő, tölgy vagy fűz van (ha az egyik oldalon egy fenyő, akkor a másikon kettő, ha az egyik oldalon nincs fenyő, akkor a másik oldalon nincs fenyő stb.). A fák száma összeadható, de ebben a játékban ki kell vonni a kettőnél nagyobb számokból hármat (vagy a fák többszörösét – például $2+2=1$, $2+2+2=0$). Minden prizmának négy tulajdonsága van, és mindegyik tulajdonság pontosan négy prizmára jellemző. Mind a prizmák, mind a tulajdonságkártyák 3×3 "mágikus négyzetekké" alakíthatók.
- *Abraka Dabra.* Ebben a játékban AbrakaDabra földjére látogatunk el, ahol mindennek két oldala van: az egyik az ABRAKA, a másik a DABRA. A játékosoknak fel kell ismerniük a kártyák két oldala közötti kapcsolatokat. Aki figyelmesen figyel és logikusan gondolkodik, az kitalálhatja a DABRA-t az ABRAKA-tól és fordítva.
- *Igaz? gyöngyök.* Ez egy 21 lemezből álló játék (mindegyik 3 részre osztva) és 21 ingatlankártyából.

Különbőle játékokat játszhatnak gyerekek és felnőttek ezekkel a játékokkal: egyesek meglehetősen könnyűek, mások meglehetősen nehézek.

Több "új" Dienes játék van a "gyártósoron": arra törekszünk, hogy fokozatosan "Dienes matematikai laborokat" hozzunk létre az iskolákban, amelyek a kreatív gondolkodás fejlesztésének központjaivá fejlődhetnek.

A matematikai tanulás motiválása (a nagyobb kép)

Dienes karrierje elején érdeklődött "bizonyos típusú motivációk előnyei és hátrányai iránt, amelyeket a gyerekek matematika tanulására való ösztönzésére használnak" (Dienes, 1964, p. 182). 35 évvel később világosan kijelenti (Dienes, 1999, p. 98): "Ahhoz, hogy olyan lelkiállapotot hozzunk létre, amely elősegíti a matematika tanulását, magában kell foglalnia magát a matematikát... Amint a gyerekek felismerik a kialakuló struktúrák varázsát a matematika tanulása során, hajlamosak többet tudni, és *rákattannak*. A kíváncsiság nagy hajtóerő, és amikor a gyerekek tudni akarják, hogyan illeszkednek egymáshoz a dolgok, addig nem nyugszanak, amíg meg nem tudják... Íme a matematika néhány aspektusa, amelyekről ismert, hogy izgatják a gyerekeket, és nagy energiával ösztönzik őket a matematika tanulására:

- a tanult szerkezet szimmetrikus aspektusai,
- váratlan fejlemények,
- a rendszerek tévedhetetlen prediktív jellege,
- a nagyon különböző területek közötti kapcsolatok felfedezése (beleértve az olyan elemek felcserélhetőségét, mint például a dualitás kezelése)."

Ezeket a szempontokat beépítette oktatási játékaiba: élvezetessé és tanulságossá tette őket.

Dienes szerint néhány további módszer, amellyel a tanulási környezetet a tanulás szempontjából vezetőbbé lehet tenni:

- a kortársakkal való csoportos munka társasági életét,
- a tanár inkább a segítség, mint a tekintély forrása,
- az osztályterem bútorzata decentralizáltan elrendezve,
- a választható tevékenységek elérhetősége,
- sok konkrét tananyag rendelkezésre állása,
- több feladat igényel szervezést, mint memorizálást
(Dienes, 1999, p. 89).

Dienes egyik legfontosabb üzenete, hogy "Nem szabad megfélelkezünk a *tanárról*, mint információforrásról, sem a gyerekekről, akik jól tudnak segíteni egymásnak. Valószínűleg nyugodtan kijelenthetjük, hogy *nem szabad segítséget nyújtani, hacsak nem kéri.*" (Dienes, 1999, p. 95).

És később:

"Döntő fontosságú, hogy az általános iskolai tanárok teljes mértékben megértsék a matematika alapjait, valamint azt a dinamikát, amelyen keresztül a legjobban megtanulható. Ez azt jelenti, hogy arra kell törekednünk, hogy átadjuk a gyerekeknek és a matematika megértését, nem pedig egy papagájszerű ismételésre, amelyet általában csak félig értünk, és amelyet a gépek mindenestre sokkal hatékonyabban tudnak végrehajtani. Nincs több mentség arra, hogy olyan matematikai eljárásokat tanítsunk a gyerekeknek, *amelyeket nem értenek teljesen, vagy amelyeket nem érdekes végrehajtani.*" (Dienes, 1999, p. 117).

A 90 éves P. Dienes Bharath Zoltánnal folytatott beszélgetés során Sriraman a konstruktivizmussal kapcsolatos gondolatairól kérdezte. "A válaszom erre tényleg egyszerű – mondta... Nem nagyon érdekelnek az *izmusok*... Ami igazán számít, az az, hogy a tényleges tanulás megtörténhessen az anyagok, játékok, történetek és hasonlók megfelelő felhasználásával, és erre kell összpontosítanunk. Végző soron *tanultak-e valamit, ami hasznos és elgondolkodtatta őket?*" (Sriraman & Lesh, 2007)

Richard Skemp (1983) szépen valami hasonlót fogalmazott meg: "A legtöbbünk számára a matematikát, akárcsak a zenét, fizikai cselekvésekben és emberi interakciókban kell kifejezni, mielőtt szimbólumai kifejelezhetnék a matematikai ötletek (például a hangjegyek), az egyidejű kapcsolatok (például a harmóniák) és az expozíciók vagy bizonyítások (mint a dallamok) csendes mintáit." Utolsó kérdése ebben a cikkben még mindig érvényes: "De meg tudná mondani valaki, hogyan juttathatjuk el ezt az üzenetet azokhoz, akiknek a legnagyobb szükségük van rá... a sokan, akik matematikát tanítanak a gyerekeknek korai éveikben?"

Irodalom

- Benedek, G. A. (2018). A matematikai megértés megtestesült fogalma a huszadik században: P. Dienes Zoltán elveinek megjelenése és eredete. In P. Körtesi (Szerk.), *Matematikatörténeti és matematikatanítási konferencia* (pp. 1–12). Miskolc: MIME.
- Benedek, G. A. (2019). Pólya és Dienes: Két egy gondolkodású vagy egy kultúrájú ember? In Áss, hol állsz? *Az ötödik nemzetközi matematikaoktatás-történeti konferencia jegyzőkönyve* (pp. 31–50). Utrecht: Utrecht University.
- Cantieni, G., Dienes, Z. & Tremblay, R. (1974). *Approche concrète de mathématique et langue seconde*. Montréal: HMH.
- Dienes, P. Z. (1964). *Matematika az általános iskolában*. London: Macmillan & Co.

- Dienes, P. Z. (1967). *A matematika felépítése* (átdolgozott kiadás, 1. kiadás 1960). London: Hutchinson Educational.
- Dienes, P. Z. (1973). *A matematika tanulási folyamatának hat szakasza*. Slough: NFER.
- Dienes, P. Z. (1976). *Kapcsolatok és funkciók. Élő matematika*. In P. L. Seaborn (Szerk.), London: Hodder & Stoughton.
- Dienes, P. Z. (1987). Zenei, nyelvi és matematikai órák. *Journal of Mathematical Behavior*, 6, 171–181.
- Dienes, P. Z. (2003a). *Olyan algebrai történeteket fogok mesélni, amelyeket még soha nem hallottál* (2. kiadás). Leicester: Előzetes Kiadó.
- Dienes, P. Z. (2003b). *Egy önféjű matematikus emlékei* (2. kiadás). Leicestershire: Upfront Publishing.
- Dienes, P. Z. (2007). Néhány gondolat a matematika tanulásának dinamikájáról. In B. Sriraman (Szerk.), *Paul Dienes Zoltán és a matematikai tanulás dinamikája. A montanai matematikarajongó* (2. monográfia). Missoula: University of Montana.
- Dienes, P. Z. & Golding, E. W. (1966/1976). *Logika tanulása, logikai játékok*. London: Educational Supply Association / University of London Press.
- Dienes, P. Z. & Jeeves, M. A. (1965). *Gondolkodás a struktúrákban*. London: Hutchinson.
- Dienes, P. Z. & Jeeves, M. A. (1970). *A strukturális összefüggések hatása a transzferre*. London: Hutchinson.
- Fossa, J. (2003). Z. P. Dienes matematikaoktatás-elméletének őseiről. *Revista Brasileira de História do Matemática*, 3(6), 79–81.
- Hull, W. (1963). Konceptiómunka kisgyerekekkel. *Bulletin of the International Study Group for the Psychology of Mathematics Learning*, 1(2).
- Jeeves, M. A. & Greer, G. B. (1983). *A strukturális tanulás elemzése*. London: Academic Press.
- Klein, S. (1987). *A modern matematika hatásai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Zs. & Zádori, I. (2023). Diákközpontú iskola, kompetenciafejlesztés és játékos, tapasztalati matematikatanulás Magyarországon. *Acta Cultura et Paedagogicae*, 3(1), 75–86.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Zs. & Zádori, I. (Szerk.) (2023). *A matematika tanulásának öröme (Dienes Zoltán hagyatéka)*. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Skemp, R. R. (1983). A matematika csendes zenéje. *Matematika Tanítás*, 102(58), 287–290. In D. Tall & M. Thomas (Szerk.), *Intelligencia, tanulás és megértés a matematikában: Tisztelgés Richard Skemp előtt*. Flaxton: Post Pressed.
- Sriraman, B. & Lesh, R. (2007). Vezetők a matematikai gondolkodásban és tanulásban: Beszélgetés P. Dienes Zoltánnal. *Mathematical Thinking and Learning: An International Journal*, 9(1), 59–75.
- Thomas, M. D. J. (Szerk.) (2009). *A matematika építészetének konkrét megközelítése (Z. P. Dienes összegyűjtött dolgozatai)*. Auckland: University of Auckland.
- Tuska, Á. (2018). Paul Dienes Zoltán: Egy önféjű matematikus élete és hagyatéka. In P. Körtvélyesi (Szerk.), *Matematikatörténeti és matematikatanítási eljárások* (pp. 45–60). Miskolc: Miskolci Ifjúsági Matematikai Egyesület.
- Vygotsky, L. (2012). *Gondolat és nyelv*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zheng, R. & Gardner, M. K. (Eds.) (2016). *Handbook of research on serious games for educational applications (Advances in Game-based Learning)*. Hershey, PA: IGI Global.

Z. Karvalics László

CYBERTOYS: MIÉRT FIGYELJÜNK A JÁTÉKVILÁG E SOKSZOROSAN FELÉRTÉKELŐDŐ TERÜLETÉRE?

Ráhangelődés: play, games, toys – fordítási nehézségek a játékvilág növekvő univerzumában

Interaktív babák, intelligens dinoszauruszok, távirányítású kacsák, vicces digitális kutyuk, cybermackók, aranyos virtuális háziállatok, hogyan hívunk benneteket gyűjtőnéven, magyarul?

Az angol a játékoknak erre az osztályára a *'cybertoy's'* kifejezést használja, amelyben a *'toy'* pontos fordítása a *játékszer* volna: az a dolog, amivel játszunk. A *'kiberjátékszer'* azonban részben nehézkes, részben zavaró kifejezés, mert a *'kiberjáték'* formula már foglalt a *'cybergame'* magyar megfelelőjeként: azokra a játékokra, amelyeket elektronikus eszközökön (számítógépen, okostelefonon), online játszunk, a betűkirakósoktól a bonyolult MMORPG-univerzumokig. S bizony a kiberjátékok nem szőrös fizikai objektumok, hanem szoftverek, amelyek a képernyőt használják játéktérként, és valamilyen beviteli eszközt a játéklefutás alakítására.

Csak hogy rögtön itt a *'cyberplay'* kifejezés, amely szerencsére erősen elkezdett elhasonulni a *'cybergame'*-től: míg utóbbi a kifejlesztett, játszhatóvá tett, fizetős vagy ingyenes hozzáférhető termékként felfogható programcsomagokat jelenti¹, a *'cyberplay'* viszont maga az aktív játéktevékenység.

És nagyon is számít a *'game'* és a *'play'* közti különbség is. Egyetértek Bo Kampmann (2003) javaslatával: a játék (*play*) egy szabad, nyílt végű, akár világokat is teremtő, önfeledt, képzeletet mozgósító, kitalált, szerepekbe helyeződésre ösztönző tevékenység. Az, amit már *'game'*-nek hívunk, a játékvilág másik osztálya: szabályokon, előíráson alapuló, a tér (a fizikai hely) és az idő kijelölt tartományában mozgó egyéni vagy társas tevékenység.

Itt látszik csak igazán, mekkora szükség volna magyar megfelelőket találni, hogy kifejezhetővé váljon a *'play-mód'* és a *'game-mód'* közti különbség. Ráadásul a magyar nyelvben a játéktevékenység igei változata, a „játszás” önmagában eleve kicsit furcsán cseng, de amikor egy játék „lejátszásáról”, egy szerep „eljátszásáról” van szó, már mégsem terem diszkomfort-érzetünk.

A *'játék'* szó kimondásakor így mindig egyszerre idéződik fel a tevékenység (a játék-akció) és a tevékenység tárgya (a játék-objektum) is. S hogy épp melyikre gondolunk, azt a kontextus dönti el. Addig is, amíg az intelligens babákra és figurákra, mint a korai életkorok játékvilágának szereplőire gondolunk, a továbbiakban kényszerűségből megtartom a *'cybertoy's'* kifejezést, fordítás nélkül – de azonnal áttérek egy jól eltalált magyar megfelelő használatára, amint az megszületik. Már csak azért is szükség van a rendteremtésre a jelentések világában, hogy pontosan megragadható legyen a kérdéskör fontossága, jól elhelyezhetővé váljon a társ-diskurzusok között.

¹ Ha ezek tanulási vagy társadalmi célúak, akkor *'komoly játékok'* (serious games) – de nincs komoly játéktevékenység (*'serious play'*) – mert az elmélyülés okozta izgalom szempontjából minden *játékélmény* azonos – a pusztá szórakoztató célú meg a fejlesztési célú játékok során átéltek is.

A kiberjátékok megjelenését és játékkultúra-átalakító hatásukat anno hatalmas felzúdulás fogadta, a szenvedélybetegségig túlzásba vitt játéktevékenységtől, deviáns, erőszakos vagy értelmetlen játékoktól féltve a felnövekvő nemzedéket, a digitális bennszülötteket. Aztán egyre jobban sikerült felismerni ezek „progresszív” oldalát, elkezdtek értékelni pozitív hatásait, mint különleges öröm és élvezet forrását, immár a 8-88 éves felhasználók esetében is. Nemcsak a kiberjátékoknak a szellemi képességek és a szociális készségek fejlesztésében játszott szerepéről tudtunk meg egyre többet, hanem az is kiderült, hogy ezek kiváló eszközök lehetnek arra, hogy inspirált és motivált játékosok vegyenek részt akár civilizációs szintű és helyi problémamegoldásban is (McGonigal, 2011).

Mivel azonban a cybertoy-univerzum egybeesik azzal az időszakkal, amikor a kisgyermek a 'play' üzemmódban van, szabadon játszanak, különlegesen izgalmas kérdés, hogy milyen módon lehet a játékok ezen új osztályát integrálni a korai időszak fejlesztő környezetébe, későbbi pedagógiai környezetekbe, a kiberjátékok világába, mindezt összepárosítva a mesterségesintelligencia-műveltség (AI literacy) korosztálynak megfelelő változataival.

Grok és társai: eljött a mesterséges intelligenciával ellátott plüssjátékok kora?

Grok és Grem a Curio nevű cég 2023. decembere óta gyorsan népszerűvé vált csúcstermékei. Picinyke, rakéta alakú, lítium-ion elemmel működő interaktív lények, cserélhető plüssborítással, akiknek (amiknek?) rajzolt szájuk, fülük és szemeik vannak, dobozaikból pedig nem hiányozhatnak a gyűjthető matricák (stickerek). Első generációiknak még wi-fi kapcsolatra van szükségük, de fejlesztőik remélik, hogy egyszer hálózat nélkül is működőképeseek lehetnek.

A bevezető áron száz dollár alatt kínált jószág beszélgetni képes a gyerekekkel, a kanadai énekesnő (és a cég egyik alapítója), Grimes hangján. Mesét mond, papírrepülő-hajtogatási instrukciókat ad, bizzar járások versenyére csábítja human partnerét, csillagképek nevét adja meg, miután közösen azonosították őket, elmagyarázza, miért hosszú a zsiráf nyaka, és sok egyéb mellett bármikor készen áll cicarajzok, mágikus teremtmények vagy szuperhősös történetek közös alkotására. A gyerek minden kérdésére igyekszik választ adni.

Sokan úgy látják, hogy Grok földrengésszerű változásokat eredményezett a szórakoztató elektronikában (Sehdev, 2023). Csakhogy ez a trend már 2015-ben elindult. Kezdetnek a Google szabadalmaztatott egy kamerával és mikrofonnal rendelkező, mesterséges intelligencia modullal ellátott szőrös játékmackót. Az eljárás maga már 2012. februárjában elindult, a szabadság pedig nem pusztán mackóra, hanem minden, „emberre emlékeztető babára, játékra, állatra, mitikus lényre vagy élettelen dologra” vonatkozott. Majdnem mindent tudott, amit Grok. Felismerte, ha ránéztek. Reagált a beszédre és (képfelismerő modulja segítségével) a látványra is. Utasításokat hajtott végre (de csak annak a hangnak és arcnak engedelmességgel, amelyet felismert). Ha kellett, magától is elindított zenét, bekapcsol televíziót vagy (wifikapcsolata révén) valamilyen „okos otthon”-alkalmazást. És ugyanúgy át lehet ölelni öpuhaságát.

Ugyanabban az évben debütált a Mattel Internet-kapcsolattal rendelkező beszélő babája, a Hello Barbie, és a Kickstarteren szenzációsan rajtolt az Elemental Path „okos dinoszaurusza”. A kamera és a távvezérlés kivételével mindent tudott, amit a Google

mackója, de annál sokkal többet is: a szövet-tapintású gumiból készülő játékgúmbba Watson lelke költözött. Az IBM mesterséges intelligencia-fejlesztési csúcsteljesítményeként már bizonyított kérdező-válaszoló, beszédfelismerő rendszer társalogni tudott kis gazdájával. Történetecskéket mondott neki, rejtvényeket adott fel, szókincset bővített, számolni tanított és válaszolt minden „hol, miért, mikor, ki és mi” kezdetű kérdésére. Mindezt mindig életkorhoz és a gyerek korábbi teljesítményéhez igazítva teszi, a szülők által felügyelhető módon. Eközben a *cuki Codie robot, egy tankocskára emlékeztető, szenzorokkal teli magyar fejlesztésű hardver (és szoftver) már úgy tanította programozni a gyerekeket, óvodás kortól, hogy közben, mint egy játékautóval, akadályokat küzdenek le és feladatokat hajtanak végre.*

Az „okos babák” alig egy-két műveletre képes, „butább” elődjait (gombnyomásra hangot adó baba, simogatásra reagáló baba) csak fanyalgás fogadta egykor. A cybermackók és cyberdínók viszont hisztérikus vészreakciókat váltottak ki szülőből, pedagógusból és újságírókból. A cyberjátékok e viharos és felkavaró, „a társadalom technológia iránti rajongásából kifejlődött nagyszabású debütálásának” köszönhetően vezető egyetemi professzorok és gondolkodók is csatlakoztak az ellenálláshoz, és elkezdtek szenvedélyesen ostromozni a gyermekek „*társadalmi, fizikai, kognitív és érzelmi egészségének, fittségének és jólétének hiányosságait*”, „*a szabadtéri játékok elhagyását a mozgásszegény, beltéri cyberjátékokért*”, azzal a céllal, hogy miaharabb „*meg lehessen találni a módját, hogy a kedvezőtlen tendenciákat megfordítsuk*” (Frost, 2011, p. 121). Mindez sok-sok évre visszavetette azokat a fejlesztéseket, amelyek e különleges, állat-formájú, a gyerek számára természetes felhasználói területet kínáló digitális társ irányába mutattak.

Pedig az állatfigura kiváló választás – például egy perszonifikált humanoid robottal szemben (Kahn, 2012) –, amely teljesen egyértelművé teszi, hogy nem szülőhelyettesítőről, hanem kiegészítő szereplőről van szó. És a digitális világgal való együttélésben is kulcsszerepe lehet: nem véletlenül találunk állatfigurákat, elképesztő változatosságban az iskolák világába bekerülő legkorábbi kibernetikai fejlesztések között (Képes, 2025).² Az állat humanizálja és érdekessé teszi a tanulást. Igazi állatok (főleg állatkölykök) és állatfigurák környezetében a gyermek önmaga lehet. (Nem véletlenül népszerűek azok a biblioterápiás kutyák, akiknek a kis iskolások olvasnak: lelkesek, nem javítják ki állandóan a felolvasót, ha valamit hibázik.)

Ezért Grok létrehozói már nagyon ügyeltek arra, hogy minden támadási területet megszüntessenek, minden szülőt megnyugtassanak és mindenben megfeleljenek a Federal Children’s Online Privacy Protection Act-nek. A játék írásban rögzít minden párbeszédet, amelyet a gyerekek folytat. A szülő nemcsak bármikor törölheti a felvételeket, de bizonyos szavak vagy témák előfordulását is letilthatja. A hálózat nélküli használat az illetéktelen hozzáféréssel szemben jelent védelmet.

Ezek az érvek természetesen nem győzték meg azokat, akik nem a szülői eszköztár kibővítőjeként, hanem a szülői szerep elrablójaként tekintenek Grokra és Gremre, akik a felnőttektől átszatornázzák magukhoz a kíváncsiság kielégítését. Sokan legszívesebben kisserelnék a beszédmodult belőle, hogy visszatérjünk az extra intelligencia nélküli bájos plüssállatkákhoz (Hess, 2025).

² Aki kíváncsi az 1959-es szverdlovski kibernetikus teknősrre vagy a jéghokizó kibernetikus egérre, ugyancsak 1959-ből, valamint százánál is több későbbi társukra, látogasson el Reuben Hoggett oldalára <https://cyberneticzoo.com/about/>

Ám feltűnő, hogy a Grok *mellett* szóló üzenetek sem a játék örömforrás-mivoltával, szülőt segítő, támogató szerepével, képességeinek a szülő révén történő alakításával foglalkoznak – hanem azt tartják szükségesnek kiemelni, hogy ezek a „bájos plüsscuccok épp a képernyő előtt töltött idővel szemben kínálnak alternatívát” (Ha, 2015). Sőt. Ha korábban ezeket a játékokat vádolták azzal, hogy feleslegesen korán kerülnek be a gyermek életterébe, felerősítve a digitális kultúra negatív hatásait, most épp ellenkezőleg: alternatívaként, menekülési útként tűnhetnek fel. „Grok nem csak egy egyszerű plüssjáték: a képernyőidő nagy kihívója, a gyerekeinket zombivá változtató digitális túlادagolás ellenszere” (Sehdev, 2023).

Ez a megközelítés tovább erősít egy régóta pedzegetett fontos játékfejlesztési irányt. Mostanáig sokféle funkcióra külön-külön születtek megoldások, már-már túlzó bőségben, legyen szó egyszerre „okos” és szőrös állatokról, valamilyen platformon játszható kisjátékról, vagy épp interaktív mesekörnyezetekről. A kisjátékok esetében az elmúlt évtizedet az „indiepokalipszis” éveinek nevezték el, és sokan latolgatták, mit eredményez a játékok szuperbősége (superabundance), amit a játékgyártás és forgalmazás belépési korlátainak drámai csökkenése idézett elő.

Grok és társai integrációs esélyt kínálnak a jövő digitális eszköz-és szolgáltatáskörnyezet tervező üzleti szereplők számára. Ezt Sehdev (2023) is pontosan látja: „Grok nemcsak úgy, önmagában áll. Mint egy karmester, úgy vezényli a jövőben az akár egymással is játszó mesterséges intelligenciával felokosított játékok szimfóniáját”.

A gyermekinformatikától az élethosszig tartó géptársig

A fenti integrációs szerep nemcsak a játékokra, hanem valamennyi, az ún. „gyermekinformatikához” (Children's informatics) sorolható megoldásra igaz lehet.

Pillantsunk rá az időben talán legelső alkalmazástípusra, az intelligens bölcsőre. A Bosch által gyártott, hamarosan piacra kerülő, mesterséges intelligenciával „felturbózott” mózskosár, a Revol³ vérbeli multimodális, gyermekgondozó masina. Egy konzolkar figyeli a baba szívverését, légzését, sírását, és azt is, ha például egy takaró vagy plüss eltakarja az arcát – ilyenkor azonnal riasztja a szülőket. Ha a baba nem tud elaludni, a bölcső magától ringatni kezdi. Ha valaki olyan közelít a gyerekhez, akinek az arca még nem ismert, biztonsági riasztást vált ki. Az adatok titkosítva felhőbe is menthetők, de akár offline is maradhatnak – a szülő dönt.

De mi történik akkor, ha az intelligens bölcső korszakának lejártakor a szülő nem töröl minden adatot, hanem azt átmásolja Grok vagy Grem memóriájába? A kisbaba élettani adatai, állapotértékeinek kilengései hasznos inputok lehetnek minden olyan későbbi mesterséges intelligencia eszköz számára, amelynek feladata egy meghatározott ember élettani adatainak okos monitoringja. És nincs megállás: ha van értelme adatfolytonosságban gondolkodni a digitális környezet bármely objektumával, akkor ez egy *kiterjesztett integráció*, csak éppen időben. Az ember életkori változásai a eszközök nem lecserélődnek, hanem *kontaminálódnak*. Ami a régeből fontos, az tovább él az újban. Az eszközök egymást követő generációi így egymásra épülnek, egymást is táplálják, és semmi nem szól ellene, hogy a felhasználó így folyamatosan egy kvázi-identikus, csak egyre többet tudó gépi oldallal, társsal álljon kapcsolatban. Ezt a lehetőséget írásaimban Artificial lifetime compeer (ALC)

³ <https://www.bosch-smartlife.com/web/en/baby-crib.html>

ként népszerűsítem. Ez adja ugyanis az alapját a korábban emlegetett harmadik cybertoy-misszióknak. Itt találkozunk először, még gyermekként *az egyén és a digitális ökoszisztéma*, egy élethosszig tartó kapcsolat, együttműködés és együttélés belépési pontjaként, ahol a mesterséges intelligencia-oldal immár nemcsak ügyeségd, ágens vagy játszótárs, hanem számos későbbi életfenntartó és életjavító eszköz és szolgáltatás első képviselője, megalapozója, előkészítője, felkészítője.

A serdülőkorba átmentett játék – és annak civilizációs tétje

Amikortól a szülői felügyelet és nevelés mellé belép a bölcsődei, óvodai és iskolai nevelés, közismert, hogy a világot felfedező kíváncsi, érdeklődő gyermek milyen éles váltásként szembesül azzal, hogy a játéktevékenység mellé, azt javarészt kiszorítva, pedagógiai környezetek részévé kell válniuk. Itt az ő oktatásuk az intézményi célfüggvény, számukra pedig a tanulás az elsődleges tevékenységforma. S bár a közoktatás és az iskoláztatás a 19. század végétől kétségkívül fontos összetevője, felhajtóereje volt a modernizációnak, mindazok, akik a gyermek szempontjából tették mérlegre az előnyöket és hátrányokat, rendre figyelmeztettek az uralkodóvá lett pedagógiai rezsim kontraproduktivitására és gyermekellenességére. Ellen Kay egyenesen „lélekgyilkolásnak” nevezte legendás századfordulós bestsellerében, a svéd nyelven megjelent „A gyermek évszázadában” (1900) azt, ami történik.

És bármilyen furcsán hangzik is, a játékhoz való intézményes és normatív visszatérés mai napig nem történt meg. Az oktatás gamifikálása ugyanis a játékot állítja az oktatás szolgálatába. A nagyobb oktatási hatékonyság reményében „beengedi” az iskola falai közé a játékot, de csak azért, hogy tudástermelési indikátorainak megfeleljen és a Freire által nekrofilnak nevezett tudásvilág elemeit plántálja a fejekbe. Paradox módon az iskolákban (sőt még az egyetemeken is) egyre gyakoribb humanoid robotok is csupán oktatási eszközök. Rab (2025) tudósít arról, *hogy „a francia fejlesztésű NAO robot mára a világ legerőteljesebb oktatórobotja, több mint 70 ország legalább 13.000 oktatási intézményében van jelen. A NAO egy 58 cm magas, bájos humanoid robot, amelyet programozás oktatására, STEM tárgyak népszerűsítésére és speciális nevelési igényű diákok segítésére használnak világszerte ... táncal, interaktív mesemondással vonja be a gyerekeket a tanulásba, miközben a diákok megtanulják a robot programozását is. A Pepper robotot is alkalmazzák tantermekben: képes felismerni a diákok érzelmeit és ennek megfelelően módosítani a kommunikációját, így kísérleteznek vele, hogyan tudja segíteni a tanárokat a figyelem fenntartásában és a differenciált oktatásban.”*

Lényegi fordulatot azonban csak az jelenthet majd, ha a megfelelően felépített játékkörnyezeteket, helyzeteket és eszközöket továbbra is megtartva *a játék tanulásosítása* (learnification of gaming) történik meg. Ez volna a valódi paradigmaváltás, „*a játékok szinte mellékes felhasználása tanulási céllal ... olyan játékok tervezése, fejlesztése vagy vásárlása, amelyek a szórakoztató mozzanaton túl tanulási mozzanattal is rendelkeznek*” (Hyla, 2015). A játékkörnyezetben a gyerekek „belső motivációjukból fakadóan ötleteiket magával ragadó, játszható játékokká, közösségi tereké és akár tanulási élményekké is alakítják” (mint például a Roblox univerzumban) (Kleeman, 2022). A learnification a tudásválasztást szabaddá teszi. Ám hogy mégis létrejöjjön a közös tudások egy olyan halmaza, amely episztémikus közösséget, kooperáló generációt eredményez, a játékvilágok megfelelő ismerethalmazokkal való „feltöltésével” biztosítható, ha a teljesértékű játékelményhez (vagy a kívánt jutalomhoz) új ismeretet kell mozgósítani. Izgalmasan érez rá az ebben

rejő lehetőségekre Sehdev (2023), a cybertoy-ipar vezetőit figyelmeztetve. „A vezetőknek olyan világot kell elképzelniük, ahol a termékeik nem csak önmagukban léteznek, hanem össze is kapcsolódnak ... és a jövő olyan vízióját teremtik meg, ahol a kreativitásnak nincsenek határai.”

Különleges üzenettel csatlakozik mindehhez egy friss régészeti kutatás. Meyer és Riede (2025) bizonyítani tudták, hogy 1300 után a norvégoknak azért kellett elhagyniuk Grönlandot, mert képtelenek voltak megküzdeni a kis jégkorszak miatt zordabbá váló körülményekkel. Csakhogy a röviddel utánuk ugyanitt letelepedő inuitok sikerrel ugrották meg ezt az akadályt, és képesek voltak sokkal tovább kitartani.

A kutatók a különbség okára igyekeztek fényt deríteni, és meglepő konklúzióra jutottak. Úgy vélik, hogy a norvégok kényszerű életformaváltását nem tudták támogatni alkalmazkodási képességet erősítő játékok: a norvég gyerekek egyszerűen kevés és rosszul megválasztott játékhoz jutottak. Az inuitok gazdag játékkultúrája ugyanakkor segítette őket abban, hogy kreatívabbak és alkalmazkodóbbak legyenek, felnőttként jobban boldoguljanak a zord környezetben is. Az inuit gyerekeknek több és változatosabb játékok jutottak, és a játékok számában és sokféleségében tapasztalható különbségek drámaian nőttek az idő múlásával⁴.

Vagyis: annak, hogy megfelelő játékkörnyezetet teremtünk, egyúttal túlélő értéke is van. Polikrízisbe sodródott világunkban, a mesterséges intelligencia forradalmának mostani hullámán lovagolva egyáltalán nem mindegy, hogy milyen formában, hányszor és milyen megszerkesztettséggel találkozunk a digitális kultúra és a játék világa. Mielőtt azonban megkezdénénk a gépek és az emberek közötti új kapcsolat alapszerkezetének megtervezését, legalább ugyanennyire fontos, hogy mélyebben megértsük a cybertoy-világgal kapcsolatos kapcsolatos félelmek és ellenszenvek mögötti motívumokat és okokat is. Enélkül nagyon nehéz tervezési és fejlesztési környezetként tekinteni rá.

Irodalom

- Bo Kampmann, W. (2003). Playing and gaming: Reflections and classifications. *Game Studies*, 3(1). https://www.gamestudies.org/0301/walther/#_edn1
- Frost, J. L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1(2), 117–130. doi: <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.698461>
- Ha, A. (2025, August 16). AI-powered stuffed animals are coming for your kids. *TechCrunch*. <https://techcrunch.com/2025/08/16/ai-powered-stuffed-animals-are-coming-for-your-kids/>
- Hess, A. (2025, August 15). They're stuffed animals. They're also A.I. chatbots. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2025/08/15/arts/ai-toys-curio-grem.html>
- Hyla, M. (2015, July 29). Learnification of gaming. *E-learning Industry*. <https://elearningindustry.com/learnification-of-gaming>

⁴ A skandináv gyerekektől 72 játék-lelet maradt fenn, az inuit településekről 2397 került elő. 1000 és 1200 között nyolc társas játékot (babát és figurát) használtak a skandinávok, 23-at pedig az inuitok, a következő 200 évben ez a különbség drámaian nőtt: előbbieknél 11, utóbbiaknál 158 ilyen létezett. A tendencia a másik négy, azonosított játékkategóriában – fegyveres játékok (beleértve a szigonyokat, nyilakat és kardokat), szerszámok (főzőedények, lámpák és fűrészek), a közlekedést segítő játékok (csónakok és szánkók), ügyességi játékok (például labdák) is hasonló volt.

- Kahn, P. H. Jr. (2012). “Robovie, you'll have to go into the closet now”: Children’s social and moral relationships with a humanoid robot. *Developmental Psychology*, 48(2), 303–314. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027033>
- Képes, G. (2025). Kibernetikai állatkert az iskolában. *Iskolakultúra*, 35(3), 68–80.
- Kleeman, D. (2022, July 7). The “learnification” of gaming. *Sesame Workshop*. <https://joanganzcooneycenter.org/2022/07/07/the-learnification-of-gaming/>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.
- Meyer, M. V. & Riede, F. (2025). Playing to survive: Children and innovation during the Little Ice Age in Greenland. *European Journal of Archaeology*, 28(1), 81–100. doi: <https://doi.org/10.1017/ea.2024.36>
- Rab, Á. (2025, August 12). A humanoid robotok jelenlegi piaci és technológiai trendjei. *Ludovika.hu*. <https://www.ludovika.hu/blogok/itkiblog/2025/08/12/a-humanoid-robotok-jelenlegi-piaci-es-technologiai-trendjei/>
- Sehdev, J. (2023, December 22). Grimes and her AI toy Grok: The fearless leaders of tomorrow. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jeetendrsehdev/2023/12/22/grimes-and-her-ai-toy-grok-the-fearless-leaders-of-tomorrow/?sh=43cfe9e512f9>
- Z. Karvalics, L. (2018). Noogames: játékkultúra és civilizációs horizont. *Információs Társadalom*, 1, 49–65.

Gaján Éva

A KULTURÁLIS ÉLMÉNY HELYE. MŰVÉSZET, MŰVELŐDÉS SZENTENDRÉN A „HÁROM T” IDEJÉN

„Ha a játék nem belül s nem kívül zajlik, akkor vajon hol?”⁵

Bevezetés: kétféle kulturális mentalitás

Kutatásom szorosan vett témája: a Vajda Lajos Stúdió és a „három T” politikája. Ezzel kapcsolatban vizsgálom Szentendrét kulturális örökség mivoltában. Miért lett a város és környéke ideális helyszín a művészetek számára? Hogyan jöhetett itt létre (és maradhatott fenn) egy radikálisan újító szemléletű képzőművészcsoport a szocialista kultúrpolitika keretei között? Mekkora szerepe volt ebben a központi szándéknak, a helyi társadalomnak, maguknak a „vajdásoknak”, a korábbi alkotóknak? Feltevésem szerint mindezek a tényezők együttesen hatottak, de elemzésemben elsősorban a lokális értékek és hagyományok jelentőségét hangsúlyozom.

„A festők városa”, „a Dunakanyar kapuja” az 1970-es években került az Aczél György által irányított művelődéspolitikai középpontjába. Jelentős állami kulturális intézmények jöttek létre – új művésztelep, a Szabadtéri Néprajzi Múzeum, a Szentendrei Teátrum, a Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága a hozzá tartozó kis múzeumokkal, a Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár –, és helyi művészek, építészek fejében már ekkor megszületett a csak később megvalósuló MűvészetMalom terve. A magánszférában szaporodtak a vendéglátóhelyek, művészeti galériák, a különféle klubok, egyesületek.

Mindazonáltal Szentendre a késő Kádár-korban még őrizte kisvárosias jellegét, viszonylag jól áttekinthető, zárt egység volt a mesterségesen felduzzasztott lakosságszám ellenére, mely a bővülő intézményrendszerrel párhuzamosan nőtt. Ezért, valamint kulturális életének megkonstruált jellege miatt alkalmas lehet (utólagos) szociológiai, művészetpszichológiai vizsgálódásra. Ugyanis mást és mást jelentett a *hely* – a tradíciók, rítusok, a vizuális emlékezet, kommunikáció terén – őslakosok és betelepülők, turisták és helyben lakók, értelmiségiek és fizikai dolgozók, művészek és hivatalnokok számára. Felmerül a kérdés: ezekben az eltérő, néha egymást átfedő körökben hogyan viszonyult a művészetek szabadsága által nyújtott játékoság az *identitás*, valamint az *individualitás* problémájához?

20. századi pszichológusok, szociológusok felismerései támasztják alá, hogy a *játéknak* fontos szerepe van a személyiségfejlődésben, kezdve a szubjektív énkép kialakulásától, a közösséghez tartozás élményén át, a kulturális hagyományok befogadásáig. Ezeknek az ismereteknek bizonyos elemei – többek közt Mérei Ferenc közvetítésével és tevékenysége nyomán – megjelentek az 1970-es, 80-as évek hazai pedagógiai, népművelői, muzeológusi gyakorlatában. Hatásuk megfigyelhető Szentendrén is a szakkörök, irodalmi és kézműves foglalkozások, táborok programjában, a vásárok, népszokások, vallási eredetű népi játékok felelevenítésében. Megfogalmazódott a szélesebb közönség számára rendezett kulturális események, fesztiválok címében (*Templom-téri Játékok*, *Gyertek Játszani Visegrádra*, *Visegrádi*

⁵ Winnicott, 1999, p. 96.

Palotajátékok), és szimbolikusan kifejeződött az ország akkori legnépszerűbb múzeuma, a Kovács Margit Gyűjtemény tárgyaiban. Mintha azokban az években az egész város, az egész környék egy nagy játszótérre vált volna.

Másfajta játékosság jellemezte a *tiltott és túrt határán* egyensúlyozó Vajda Lajos Stúdió művészeit. A szervezett és irányított csoportos készségfejlesztés ellenében náluk sokkal inkább a szűkebb baráti társaságon vagy az azt körülvevő spontán csoportosulásokon (mikromilión) belüli egyéni aktivitás, az önálló kísérletezés, a véletlen szabadsága kapott szerepet. Emellett már a legelső akcióik önkéntelen *terület(vissza)foglalások* voltak, a kultúráirányítással, a politikai célzatú kultúrakisajátítással szembeni ösztönös lázadás kifejeződései (*Szabad-téri Tárlatok, Nalaja happening*). Engedély nélküli működésüket hamar ellenőrzött keretek közé szorították, egyben legalizálták.

Jelen tanulmányomban megkísérlem Pest megyei példákon leírni a kétféle kulturális mentalitás – a hivatalos és a civil – eseteit. A különbségek bemutatásán túl szeretném legalább egyes mozzanataiban érzékeltetni azt a dinamikát, ahogyan a kulturális színtér különböző pontjain elhelyezkedő szereplők hatottak egymásra: ütköztek, versengtek, ugyanakkor ösztönözték is egymást; közben folyton merítve a szellemi-kulturális örökségből és meg-megújítva azt. A pszichológusok közül Mérei mellett Donald Winnicott, Erik Erikson elméleti alapvetéseire támaszkodom, valamint a történész Pierre Nora és a filozófus Fredric Jameson megállapításaira. A téma feldolgozásának ebben a szakaszában forrásként főleg a korszakból fennmaradt filmeket és fotókat használok, melyek nagyrészt a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár, illetve a Vajda Lajos Stúdió dokumentumai között lelhetők fel. Köszönettel tartozom tanácsaiért témavezetőmnek, dr. Müllner Andrásnak, az ELTE Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet oktatójának, valamint a Pécsi Tudományegyetemről dr. Agora Zsuzsannának, aki a történeti pszichológia szempontjaira hívta fel a figyelmemet.

Vásári komédiák, Templom-téri játékok

A Szentendrei Nyár kulturális rendezvénysorozat gyökerei 1958-ig nyúlnak vissza. Előzményei a Szentendrei Napok, majd Hetek voltak, melyeket tavasszal vagy ősszel tartottak különböző helyszíneken, és műsoruk főleg koncertekből, kiállításokból állt. Ebbe a sorba illeszkedtek 1969-től a Szentendrei Teátrum nyári színházi előadásai a város főterén. Később az események kiterjedtek a várdombi templom előtti térre is, ahol 1977-ben *Vásári komédiákat* rendeztek, a commedia dell'arte stílusában. Ezt 1978-ban a *Templom-téri játékok*, 1979-ben pedig a *Köztársasági huntzutságok* követték. A nyolcvanas években *Templomdombi sokadalom* címen folytatódott a program, immár a Ferenczy Múzeum égisze alatt (Schuller, 2021 a). Ezután néhány évre a helyi Petőfi Kulturális Egyesület vette át a szervezést (pl. *Péter-Pál-napi búcsú*), mígnem a kilencvenes évek végén az egyház kérésére megszüntették ezeket is. A Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár (PMKK) amatőrfilmesei minden évben filmre vették a nyári rendezvényeket, így most, közel fél évszázad után is felidézhetjük őket.

Az 1978-as felvétel (Gaján, 1978a) a mai Duna korzón át vezető autóútnál indul. A Postás strandot kempingezők, autósok lepik el. Visszatekintve a Rózsakert lakótelep házai láthatók. Egy rövid snitt erejéig bepillant a Szentendrei Nyár műsorfüzetének

borítója és a PMKK által szervezett zenés városnéző séta programjának szórólapja. A művelődési központ bejárata előtt néptáncbemutató zajlik. (A könyvtár helytörténeti gyűjteményében fellelhető műsorfüzet tanúsága szerint a budakalászi gyermektáncsoport és a PMKK úttörő fúvószenekara szerepelt. Ezt megerősíti, hogy oldalt a táncgyűttes vezető tanára, a sokak által tisztelt Szabó Ferencné, Erzsike veri a taktust.)

Ezután betekintést nyerünk Székely Piroska iparművész kiállításába, majd ismét a Duna-parton vagyunk, a fiatalok kedvelt randevűhelyén, az árnyas fák alatti töltésen. A háttérben hömpölyög a Duna. A házfalakon plakátok hirdetik:

„IFJÚSÁGI NAPOK

Szentendre, '78. július 29–30.”

Az iskolások néptáncműsora a Duna-parton (akkor Somogy-Bacsó part) folytatódik. Újabb, a szentendreiek számára ismerős arc: a tömegben feltűnik a legendás múzeumi idegenvezető, a külföldi delegációkat kalauzoló dr. Mailáth Imre alakja. A kamera útját követve most a Rab Ráby térre megyünk, az ott zajló szabadtéri koncertre. Miközben a szerb temető mellől érkező, dohányzó fiatalok között áthalad a parókiára siető, fehér hajú pópa, felismerjük a Ljubojevics-házon lógó régi lakatoscímert. A művelődési központ galériájába is benézünk, ahol modern festmények, csendéletek láthatók.

Ezután a Skanzenben, a Felső-Tisza-vidék tájegység házainál találjuk magunkat. A vásárlók kerámiatárgyak között válogatnak (Kiss Márta fazekas edényei). A háttérben beszélgető szemüveges férfi az akkori múzeumigazgató, dr. Kurucz Albert. Hegedűsök húzzák a talpalávalót.

Majd a szentendrei óvárosban, az Alkotmány (egykor Püspök) utcában ereszkedünk le a Fő (akkor még Marx) térre. Balról a Nosztalgia ház bejárata látszik, jobbról a népszerű Angyal borozó. A főtér környékén a Blagovestenszka templom uralja a városképet, és fel-feltűnik a Belgrád székesegyház, meg a várdombi plébániatemplom tornya. A fal mellett lovasszekér áll, a lovacsákák békésen túrik a gyerekektől a simogatást.

A főtér fölött magasodó dombon épp a népi színjátszás hagyományai elevenednek meg. Vásári komédiások pajzán törtékeit láthatjuk: *A borivó asszony, Borka asszony és György deák, Haj, Rákóczi, haj, Bercsényi...* Egy sátor előtt hosszú sor áll: az éppen sült csevapcsicára várnak. Egyenruhás rendőr portyázik a tömegben. Szabadtéri kiállítás is van, sőt lehet régi módon fényképezkedni (a festett háttér Kocsis Imre szentendrei festőművész munkája), amihez szellemes reklámtáblák, verses feliratok toborozzák a közönséget, például:

*„Potom áron fotó készül,
kész a kép két órán belül.
Hús pénz a felvétel ára,
hús a képé, de nem drága.
Mikor masinánk elkattan,
akkor lesz Ön halhatatlan.”*

Más forrásokból lehet tudni, hogy a játékhoz, melyben a rendezők Szentendrét önálló városállamként, közép- vagy újabb kori városként jelenítették meg, saját pénzt

tervezett és gyártott Asszonyi Tamás, az új művésztelepen élő éremművész (Török, 2021a, p. 365). A 10, 25 és 50 forintos címletekben kibocsátott, *Mani, Fél-pénz, Zsozso* néven forgalmazott érméket a *Nesional Bank of Szentendre* felirat alatt lehetett beváltani, és a vásári portékákért csak ezekkel lehetett fizetni.

Áttérve a filmről a visszaemlékezésekre, felidézhetjük néhány korabeli szemtanú élményeit. „*Az egész olyan volt, mint az a vidéki vándorszínházi társulat, ahol az amatőrök élvezik az életet.*” Napközben a színművészeti főiskolások „*végigbohóckodták*” az utcákat, közönséget toborozva az esti főtéri előadásokhoz – meséli Csíkszentmihályi Róbert szobrászművész egy 2018-ban készült interjúbán (Török, 2021b, p. 373). „*Délutánonként próbák voltak, mi, szentendrei polgárok pedig ott ücsörögtünk a nézőtéren, és néztük az előadást. Abszolút kisvárosi, borzasztóan kellemes dolog volt*” – emlékezik Asszonyi Tamás (Török, 2021b, p. 361). Az előadások alatt a főtérre néző ablakokban ott könyököltek a lakók, vendégeikkel, családtagjaikkal együtt. A közönség is játékos kedvében volt. „*Gyönyörűen turbékol a dolog*” – jellemzi az akkori hangulatot Csíkszentmihályi, aki részt vett a díszletek megvalósításban (Török, 2021b, p. 373). „*Együtt éltünk és játszottunk a várossal*” – idézi meg az ötven évvel azelőtti érzéseket Papp János színművész (Bíró, 2021, p. 305).

„...mi, szentendrei polgárok...”

Az idézett mondatrészt azért érdemes kiemelni, mert magába sűríti az akkori felszabadult életérzést, ami a rendszerváltást megelőzően áthatotta az országot, de Szentendrét talán különösen. Először nézzük meg egyenként a fenti szavak jelentését, azután vizsgáljuk meg, milyen konnotációi vannak a kifejezésnek összességében. A „mi” legáltalánosabban az ember társas lény mivoltára, egy csoport tagjainak összetartozására utal. A „polgár” egy település teljes jogú lakosát jelenti. Történetileg gondolhatunk a régi típusú városok polgáira, vagy akár Szentendre egykori lakóira. A régi időkre utal egyrészt a játék, melynek részesei vagyunk, s amely leginkább a 19. századi vásárok hangulatát óhajtja felidézni, továbbá az, hogy mindez a templom körüli téren zajlik, tehát egy hagyományos szerkezetű település (falu vagy kisváros) jól körülhatárolt, hierarchikus és áttekinthető terében. Másrészt, díszes házaival a múltra utal a helyszín is, ami – illő hasonlattal élve – olyan, mint egy elhagyott színpad, melyen az egymást követő korok lakói vándor színtársulatokként felléptek, majd dolguk végeztével továbbálltak, de maguk mögött hagyták a díszleteket.

A metafora – a filozófia nyelvén átfogalmazva – felidézi a különböző generációk által megélt idő és belakott tér, ezzel pedig a *történelem* kérdését. Vannak helyek, melyeken idő és tér látványosan összetalálkozik, ahol a tér mintegy magába szívja a történéseket, az emlékeket. A 20. század utolsó harmadára az emlékek konjunktúrája jellemző Pierre Nora szerint (Nora, 2010). Sok különböző történet lép a megírt, átfogó történelem helyébe, és ezzel töredezetté válik a múlt; cserébe egyes *helyek* (tárgyak, jelképek) magukba olvasztják és megtestesítik az emlékeket; így közvetítik őket a későbbi korok emberei számára. Ebben a gondolatmenetben a „hely” szó a legáltalánosabb értelemben szerepel, amennyiben sok rokon fogalom tapad hozzá: *agora, toposz, genius loci*...

Szentendrével kapcsolatban ezek mindegyike érvényes és használható. Főtere a hetvenes években fizikailag és szimbolikusan még megjeleníti a lakók összetartozását, de épp ebben az időben alakul át valóságos városközpontból nyilvános emlékhellyé, és válik ezáltal közösségi helyből „közhellyé”: megjelenik az idegenfogalom, a

vendéglátóipar, a bank, a nyári színház... Az első években az újdonság miatt a helyiek is szerették a Teátrumot. A lángosos, a fagylaltos, a kemping, a borozó, a Görög Kancsó vendéglő, a Béke étterem – mind partnerek voltak a játékban (Bíró, 2021, p. 305). „*Kezdetben minden nagyon spontán volt*”, azután „*elhivatalosodott az egész*” (Török, 2021b, p. 372, 376). Ráadásul „*vérszemet kaptak a vásárolók [...] ők már haszonra mentek*” (Török, 2021a, p. 365). Végül a szentendreiek tiltakozni kezdtek, mert vissza akarták kapni a teret eredeti funkciójában.

A hetvenes években szentendrei polgárnak lenni tehát annyit jelentett, mint együtt lenni egy olyan helyen, amit magunkénak érzünk, ami befogad, amit jól ismerünk és ahol ismerősök vesznek körül, akikkel közösek a céljaink és hasonlóak az emlékeink. Felelősséget jelentett, döntési jogot és képességet, önrendelkezést, öntudatot... Végso soron maga volt a *szabadság*. Ott és akkor ez lehetett minden közép-kelet-európai vágya, bárhonnan érkezett is. Nem valószínű, hogy a valóságban ez a sok feltétel mind teljesülni tudott, ám a nosztalgia felébredt iránta. A játékban pedig az *együttes élmény* révén néhány órára átélhetővé vált. (A megvalósítás módjában nem kevés ironia – és önironia is – megnyilvánult a művésztelepiek részéről, akik belülről fricskázták meg a rendszert. A *Köztársasági huntzutságok* idején például csak a Ligeti Erika szobrászművész tervezte „Állami csúszópénzzel” lehetett fizetni a téren.)

Az, hogy mindez épp Szentendrén fogalmazódott meg, egy olyan időszak végén, amelyben a „polgár” sokáig szitokszónak számított, nem véletlen. A hely kínálta magát. Már a Szentendrei Teátrum létrehozásának ötlete is a tér látványából adódott, amint ez kiderül a Békés András és Zsámbéki Gábor által 1968-ban a Pest Megyei Tanácshoz benyújtott tervezetből (idézi Radák, 2021, p. 159):

„A város centrumában lévő Marx tér [...] leginkább barokk hatást keltő műemlékházaival [...], természetességével ideális arra, hogy egy szabadtéri előadás kerete és főszereplője legyen. Fölöslegessé tesz minden színpadot, festett díszletet, itt maguk a házak játszanak, maga a tér.”

Szintén ilyen, emlékeket magába sűrítő helyszín, „*szentendrei őstéma*” (Tóth, 2012) volt a főter fölötti dombon álló, középkori eredetű templom és az odavezető lépcsők, valamint a templomot körülvevő térség.

A kezdeti sikereket beárnyékolta a *Nalaja happening* botránya. „*Zámbó Öcsiék [...] csináltak egy kiállítást a Templomdombon. És ez meg is mérgezte a dolgot, az a gyanúm. A hatalommal nem lehet...! Zámbó Öcsiék börtönbe is kerültek. Napközben játékból fölmentek a színpadra, és Öcsike előadta az edwinizmus filozófiáját. Amikor aztán a rendőrök megkérdezték, hogy az mi, azt felelte, hogy a kétsejtűek találkozása a Gondviseléssel, vagy valami ilyesmi hülyeséget. Erre rögtön azt mondták: na, ez gyanús. Bevisszük, majd bevallja*” – értelmezte a történeteket Csíkszentmihályi (Török, 2021 b, p. 374). Véleménye igen tanulságos: azt tükrözi, hogy az országos, megyei, városi intézmények alkotta hierarchiában ekkor még legalul voltak, sőt inkább rajta kívül estek a civilek.

A lenti alakzat összefoglalja, és sorrendiség nélkül, blokkokba szervezve szemlélteti az eddig használt, kiemelt fogalmakat.



1. ábra. Játék – identitás...

A Szentendrei Nyár eseményeivel párhuzamosan a hetvenes évek végétől nagyszabású kulturális rendezvények zajlottak más helyszíneken is.

Gyertek játszani Visegrádra!

– szólt a felhívás az 1979-es tanév befejezése előtti napokban a Pest megyei általános iskolásoknak. Ahogy a rendelkezésre álló dokumentumfilmekben is megfogalmazódott, a foglalkozások játékos szórakozást, önkifejezési lehetőséget biztosítottak a részt vevő gyermekek számára, az őket kísérő felnőttek pedig (a különböző településekről érkezett tanárok, szakkörvezetők) a helyi adottságoknak megfelelően adaptálhatták a látottakat, tapasztaltakat.

A történelmi környezet adta lehetőségek kedveztek a komplex közművelődési formáknak. „A cél a múlt megismertetése a gyermekekkel, életkori sajátosságaiknak megfelelően, [...] szellemi és manuális készségük fejlesztése, játékos formában az alkotásra és befogadásra nevelés” – magyarázza az 1979-es kisfilm narrátora (Velkeyné, 1979).

A rendezvénysorozat szervezője a PMKK volt, és az intézményt fenntartó Pest Megyei Tanács anyagi támogatásával valósulhatott meg, valamint a megye népművelőinek, könyvtárosainak, szakkörvezetőinek és technikai munkatársainak lelkesedése és áldozatos munkája révén. A kezdetben többnapos, több helyszínen zajló, több száz főt megmozgató pedagógiai kísérlet később, a támogatás csökkenésével egynapos gyermeknapi programmá vált, de tartalmában mindvégig megtartotta változatosságát.

A fő helyszín az akkor még fel nem újíttott királyi palota és annak udvara volt, ahol bábelőadások, színjátszó csoportok bemutatói követték egymást. Forgatókönyvpályázatot hirdettek, és a beérkezett pályaművek közül a legjobbakat megvalósították. A műsorban többek között szerepeltek Gyál, Bag, Százhalombatta, Budakalász, Nagykőrös, Ráckeve, Cegléd, Pilisszántó, Szentendre produkciói. Az előadásokhoz a magyar mesekincs, mondavilág és anekdoták közül az egyik leggazdagabb terület, a Mátyás király nevéhez fűződőket használták fel. A rendezők egyetlen kikötése a korstílushoz való ragaszkodás volt. Emellett kortörténeti játékot dolgoztak ki a

résztvevőknek, több állomáson, kérdésekkel, ügyességi feladatokkal, nyereleményekkel, de volt sakkverseny is korhű ruhákba öltözött, élő sakkfigurákkal.

A gyerekcsoportok és az amatőrök együttesek mellé professzionális művészeket is meghívtak, például Kemény Henrik bábművészt, aki műsorában a múlt századi vásári hangulatot idézte. Egy akkoriban népszerű fiatal előadó páros, Muszti Bea és Dobai András megénekelte a gyerekeket, aktivizálták a szülőket. A régi korok zenéjét felidéző előadások keretében 1981-ben Kobzos Kiss Tamás Szent László királyról énekelt, egy lantféle hangszeren, a kobzon kísérve magát (Szilágyi, 1981). 1985-ben a Kecskés együttes illusztrálta zenével a magyar történelem 16–17. századi eseményeit. Kecskés András szakszerű és frappáns megjegyzésekkel kísérte játékukat: *„Feljegyezték, hogy várostromok alkalmával a törökök háromszáz töröksípot szólaltattak meg egyszerre – a háromszázból egy most is megszólal –, és mellette négyszáz üstdobot is... Képzeltétek, milyen hangorkán volt!”* (Füzes, 1985).

A palota teraszán a kézműves foglalkozások keretében reneszánsz kályhacsempekészítés, iniciáléfestés zajlott. Agyagedények, agyagfigurák készültek koronggal, kézzel. Egy másik asztalnál origamikat hajtogattak, paravánra kihelyezett minták alapján. A vállalkozó szelleműek az udvaron várat építettek hullámpapírból, fából, színes kartonból, majd kifestették, kidíszítették a kész dobozvárakat. A történelmi helyszín modern kontrasztjaként a királyi vár pincéjében berendezett moziban filmeket lehetett nézni. A régi falak között érdekesen hatottak az új személyi számítógépek, melyeken szintén történelmi tárgyú játékok futottak.

A Mátyás Király Múvelődési Ház udvarán a gyerekek játékos vetélkedőn vehettek részt. *„Már otthon felkészülhettek [...], de aki nem készült, az sem maradt ki a szereplésből. Nekik feltettük a kérdést – Hogyan képzeled el Mátyás korát, udvarát? – és dőltek az improvizált történetek a gyerekekből”* (Velkeyné, 1979).

A Duna-parton csupasz kiszevázak voltak felállítva, ezek felöltöztetése szintén megmozgatta a fantáziájukat. Hogyan lehet műanyag flakonokból, újságpapírból, rongyhulladékból bábokat készíteni? A vonalak, szemek, szájak milyen karaktert adnak a báboknak? Két hasonló kiszebáb nem készült. *„A saját készítésű bábok mozgatása, hozzá versek, mesék rögtönzése kreatív élményt jelentett számukra. Királyok, királynők, vitézek, főurak jelmezei készültek bámulatos gyorsasággal, majd a szereplők meg is elevenítettek, eljátszottak egy-egy szituációt. A Duna közelsége, a fűben való hasalás, a természettel való találkozás felszabadulttá, önfeledtté tette a gyermekeket. A szakemberek segítették, de nem kötötték meg elképzeléseiket, képzelőerejük szabadon szárnyalhatott”* (Velkeyné, 1979).

A rendezvényt egyik évben óriáslufi-festés zárta. A kikötözött léggömbök között vödörökben álltak a festékek. A gyerekek körbeállták, örömmel festegették, végül szélnek eresztették a színes ballonokat.

Hasonló programot valósítottak meg ebben az időben Szentendrén, az Izbégi Parktáborban (Velkeyné, 1983). Az iskola alatti fás, bokros, mintegy kétholdnyi területen, a Bükkös-patak mellett tavasztól őszig, de főleg a nyári szünetben színvonalas olvasótáborokat rendeztek, ismert írók, költők (Karinthy Ferenc, Szakonyi Károly, Jobbágy Károly, Janikovszky Éva és mások) részvételével. A faházastábor 1969-ben kezdték építeni városi összefogással, a szülőket és a gyerekeket is bevonva. A kilencvenes évekig működött, majd lassan pusztulni kezdett, s a felújításhoz szükséges anyagiak hiányában megszűnt (Déri, 2004).

A Parktábor kezdeményezője és motorja Déri György tanár volt, aki a hetvenes években más helyszíneken is vezetett táborokat, roma gyerekeknek. Az ezekről szóló filmek: a szentendrei-szigeti cigány olvasótábort bemutató (Gaján, 1978b) és a *Közös ügyünk. A PMKK és a Monori JMH közművelődési tábora, 1979* című (Iványi, 1979) azt a szocializmusban végig elfogadott szemléletet tükrözik, hogy a cigányságot mint a társadalom általános nivójához képest elmaradottabb réteget „fel kell emelni”. Egy 1961-es párthatározat szerint: „A fő figyelmet a cigány fiatalok nevelésére kell fordítani, őket kell mielőbb kivonni a cigány életmódból” (idézi Szesztay, 2003, p. 196). Ezekbe a táborokba is meghívtak jeles értelmiségieket a cigányság köreiből (Lakatos Menyhért író, Péli Tamás festőművész). Azokon a Pest megyei településeken, ahol nagyobb arányban találhatók romák, a kulturális intézmények vezetői körültekintő mérlegelés után kiválasztották a rendezettebb körülmények között élő családok gyermekeit és fiataljait (tudatosan két korosztályból), és ők vehettek részt a csak számukra szervezett táborokban. Az idősebb, középiskolás korú fiatalok később táborvezetőként, KISZ-vezetőként maguk is bekapcsolódhattak a cigányságra irányuló közművelődési munkába. Szűk körben alkalmazott módszertani mintaprojekt volt ez, azzal a beismert nehézséggel, hogy a teljes cigány lakosságra nincs mód kiterjeszteni. Ezzel szemben a *Gyertek Játsszani Visegrádra!* sorozat a megye összes általános iskolás gyerekének szólt, s ténylegesen tömegeket mozgatót meg.

Visegrádon a gyerekfoglalkozásokat 1978 és 1985 között minden évben megtartották. Azután átnőttek a *Visegrádi Palotajátékok* még nagyobb szabású és inkább már felnőtteknek szóló, turisztikai jellegű történelmi látványosságába. Utóbbit – egy fajta privatizációs kísérletként a közművelődésben – részben önfenntartónak képzelte el dr. Tóth Béla, a Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár igazgatója. Ám a rendszerváltással párhuzamosan átalakult az intézményrendszer, megszűnt a PMKK mint komplex művelődési intézmény, s ezzel a játékok rendezési joga is más kezekbe került.

„...a régi-szép, kedves és hangulatos játékok, szokások...”

A program alakulásában nyomon követhetők a kései szocializmus történelemszemléletének változásai. Kezdetben a török időköt és az „igazságos Mátyást” övező legendákat állították a középpontba. (Később, a Kádár-korszak Mátyás-kultuszának irodalmi lenyomataképpen Csaplár Vilmos mulatságos párhuzamot vont Mátyás és Kádár közt *Igazságos Kádár János* című regényében: Csaplár, 2001.) Mátyás király személye a nyolcvanas évek közepétől háttérbe szorult, és más királyi házakból származó uralkodók: Károly Róbert, Nagy Lajos, Zsigmond korára terjedt ki a műsor – nemzetközi kitekintésképpen és Magyarország közép-európai vezető szerepét sugallva. 1985-ben egy 650 évvel korábbi, 1335-ben Visegrádon tartott királytalálkozót idéztek fel. „*Visegrád történelmének egyik legjelentősebb eseményén, mint emlékezetes, Károly Róbert magyar uralkodó a cseh, lengyel királyt és a német lovagrend küldöttségét látta vendégül*” – olvasható ifj. Cseke László ügyvezető összegzésében (Cseke, 2010).

A gyermekfoglalkozások programjában a magyar történelem jeles eseményei mellett nagy hangsúlyt kaptak a *néphagyományok* és a nemzetiségek kultúrája is. A különböző tájegységek néptáncainak bemutatása és a csoportos táncitanítás minden évben szerepelt a visegrádi programban.

„Évről évre tapasztalhatjuk, hogyan veszik át a felnőtt ifjúság körében a művelődési házak azt a feladatot, ami a spontán népi kultúrában olyan egyszerűen megoldott volt” – mondja az 1979-es film kommentátora. Majd így folytatja: „Már elfelejtettük volna a régi népi társastáncokat, ha a színpadi együttesek nem éltetnék tovább. Az együtteseknél a zene volt a legfőbb gond, mindaddig, amíg a művelődési intézmények keretében létre nem jöttek, szinte szükségszerűen az új típusú népi zenekarok. Ilyen a Vujicsics együttes is Szentendrén, akik elsősorban a szerb dallam- és tánc hagyományok feldolgozására vállalkoztak. Ezért kólózik most Visegrádon Pest megye ifjúsága.” Végül így összegzi a tánc tanítással kapcsolatos elképzeléseket: „Bízunk abban, hogy a mai ifjúság majd jobban egybeolvaszítja, igényeinek megfelelően alakítja ki a társastáncokat is, ha az ilyen és ehhez hasonló alkalmakat biztosítják számukra” (Velkeyné, 1979).

Ide kívánczik a Pest megyei amatőr filmesek kimondottan néprajzi tárgyú filmjei közül az 1978-as *Húsvét Galgamácsán*, mely az eltűnő hagyományokat nemcsak rögzíti, de fel is óhajtja éleszteni. *„Megtartották a látványosságokat, a szokások játékoságát, s veszni hagyták azt, ami mögül már amúgy is eltűnőben volt a hittartalom”* – hallhatjuk a magyarázatot a húsvéti locsolkodást felelevenítő, s magát az akciót dokumentáló film kísérőszövegében. *„Milyen jó lenne, ha a Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár kezdeményezése jó talajra találna a hagyományőrző falvakban, és a régi-szép, kedves és hangulatos játékok, szokások megtalálnák helyüket falvaink új kultúrájában, s nemcsak az idegenek kedvéért, merő látványosságból, hanem igazi örömtől, spontán jókedvtől lennének hangosak megint a falvak egy-egy ünnepi alkalomkor”* (Gaján, 1978c).

A társadalmi folyamatok feletti ellenőrzés szocializmusra jellemző igénye figyelhető meg ebben (Kuczi, 1992), mintha a tervgazdálkodás, a dolgok felülről lefelé szervezése a népszokásokra is kiterjeszthető lenne (Kalmár, 1998), bár a szavakban deklarált szándék nem ez, hanem a népszokások átmentése a modern körülmények közé. Ekkorra már jelentősen megváltozott a népművészet megítélése, az ötvenes évekbeli elutasítása után mindennek, ami nemzeti (nacionalista). A közművelődésben még a hatvanas években is tapasztalható volt az idegenkedés a néprajzi témáktól, különösen, ha azokban a népi életmódnak valamiféle idealizálása volt érezhető. A hetvenes-nyolcvanas években viszont felgyorsult a népi életforma elszorvása, s a népművészetből múzeumi látványosság, népszórakoztatás, sport lett, aminek azután fontos szerep jutott az ifjúság nevelésében (Vitányi, 1976; Andrásfalvy, 1976). (Az iskolai zeneoktatásban korábban bevezetett Kodály-módszert követték a felnőtt közönséget megcélzó Páva-körök, a fiatalokat aktivizáló tánc házmozgalmak.)

A népművészet felértékelődése a szentendrei kultúrprogramokban is megnyilvánult. A város határában már az 1960-as évek végén megkezdődött a Szabadtéri Néprajzi Múzeum tájegységeinek kiépítése. Az ország különböző részeinek népi építészetét, a paraszti életformát bemutató, nagy kiterjedésű anyagról és az ott zajló rendezvényekről is készültek amatőr filmfelvételek (Gaján, 1977), akárcsak a turisták által látogatott városközpontban 1977-ben megnyitott Népművészetek Házáról (Név nélkül, 1987). Utóbbi a megye egyes tájegységeit kívánta reprezentálni időszaki kiállítások formájában, az 1972-ben Aczél György közvetítésével Szentendrére került Kovács Margit Kerámiagyűjtemény pedig a népi ihletésű modern művészetet képviselte (Bednárík et al., 1987).

„...néhány dolgot megmutatunk, a többi rájuk van bízva...”

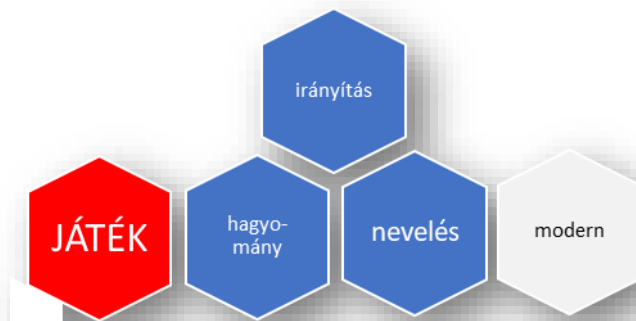
A visegrádi filmeket nézve feltűnik néhány, mai szemmel szokatlannak tűnő dolog. Például, hogy a szervezők gyakran dohányoznak, és a közönség soraiban szintén magától értetődő természetességgel feltűnnek cigarettázó felnőttek. Ettől eltekintve is a kötetlenség hangulata árad a képsorokból.

Egy fiú, aki feltűnően szép iniciálékát fest, elmondja, hogy ő ifivezető, és az úttörőkkel jött. Amatőr szinten foglalkozik művészettel, ez a hobbija. Előző évben is itt volt, mert minden alkalmat megragad, hogy ecsetet vehessen a kezébe. A másik asztalnál hagyományos népi játékok, csutkababák, fakanálbábok készülnek. „*Ma már rengeteg szép, modern műanyag játék van*” – veti fel a riporter –, *ez mégis nagyon leköti a gyerekeket...*” „*Igen, és talán épp azért, mert ezt ritkán csinálják. Keveset találkoznak ilyen anyagokkal, azért is kedvelik*” – válaszolja a fiatal tanítónő. Kissé távolabb hosszú hajú, fejpántos, kordnadrágos fiatalember dolgozik a fazekaskorongon. A gyerekek körbeállják, elmélyülten figyelik, majd a formázást ők maguk is kipróbálhatják. A foglalkozásvezető szerint azért élvezik a szobrászkodást, mert „*az agyag olyan dolog, amivel tényleg azt csinálnak, amit akarnak. Itt nincs kikötés. Pár ötletet mondunk nekik, néhány dolgot megmutatunk, a többi teljesen rájuk van bízva. Senkit nem zavar, ha elmennek másfelé*” (Füzes et al., 1983).

A Salamon-toronyban az állandó kiállítás mellett gyermekrajz-kiállítás és rajzfal várta a gyerekeket, és a teraszon leterített csomagolópapírok, rajzlapok. Színes ceruzák, kréták sokasága segítette az élmények rögzítését. Összehasonlításképpen: még a hatvanas évek vége, hetvenes évek eleje pedagógia gyakorlatát jelenítették meg a Petőfi Művelődési Ház előtti aszfaltrajzversenyt bemutató képsorok (Név nélkül, 1974). A csak pár évvel korábbi filmen feltűnő a tanárok és diákok egymáshoz képest frontális elhelyezkedése, a fönt-lent kontrasztja, vagyis a sorban álló vezetőké és a velük szemben térdelő-guggoló gyerekeké. Zavarba ejtő a középkorú, öltönyös-nyakkendő-s igazgató ellentéte a miniszoknyás tanárnővel és a bőrkabátos, szakállas-bajuszos, trapéznadrágos fiatal tanárurakkal, bár a viselkedésük összhangban van: mindannyian mosolytalanul komolyak. Ehhez képest sokkal oldottabb hangulatúak a visegrádi gyermeknap rendezvényekről készült filmek.

Ezen a ponton érdemes felidézni a *Módszerek* című dokumentumfilmet (Vas, 1968), ami háromféle gyakorlatot mutat be a gyerekfoglalkoztatásban: az autoriter, a demokratikus és a lassiez-faire (megengedő) nevelést. Tanulsága, hogy a demokratikus csoportkultúra a leghatékonyabb. Szintén emellett szól, hogy vannak a közvetlen teljesítményen túlmutató célok, értékek is. Fontos a kooperáció, az egyénileg értelmezhető és alakítható viszonyok kidolgozása és a többiek tisztelete, elfogadása. Mérei, aki szaktanácsadóként vett részt a film elkészítésében, híve volt az irányított nevelésnek, de úgy vélte: a gyermekközpontú pedagógiát kell bevezetni a köznevelésbe. A szovjet típusú politikai kultúra tekintélyelvű gyakorlata távol állt tőle, világnézete inkább a nyugati marxizmusból táplálkozott (K. Horváth, 2021).

A használt fogalmak vázlatos összefoglalása:



2. ábra. Játék – modernitás...

Szabad-téri Tárlatok, Nalaja happening

Míg az állami intézmények által rendezett kulturális eseményeket a Pest megyei amatőrfilmesek klubjai rögzítették filmszalagra Raffay Anna néprajzi szakértő és Hangai László művészeti vezető irányításával (digitalizálás: Négyesi Gábor, 2019–21), a szentendrei amatőr képzőművészek tevékenységét általában saját maguk dokumentálták.

Szentendrén a képzőművészetnek régi hagyománya van. Még az 1800-as évek végén családjával pár évig itt élt Ferenczy Károly festőművész. 1926-ban jelentek meg csoportosan a városban fiatal festők, és 1928-ban megalakították a jórészt posztimpresszionista művészeket tömörítő Szentendrei Festők Társaságát. A régi művésztelephez később olyan ismert festők kapcsolódtak, mint Czóbel Béla vagy Barcsay Jenő. A harmincas években Vajda Lajos és Korniss Dezső járták Szentendre utcáit, ősi közép-kelet-európai motívumok után kutatva. Barátaikkal nyaranta olcsó és egyszerű bérelt szobákban, házakban laktak. A háború után alakult, rövid életű Európai Iskola tagjai is sok szállal kötődtek Szentendréhez.

1969-ben állami beruházásban újabb művésztelep épült Szentendrén. „Tizenkét komfortos műteremlakást építtetett a város. Valamennyit fiatal, tehetséges képzőművészek kaptak” – hangzik el a telepet bemutató *Filmhíradó* bevezetőjében (Csőke & Fífilina, 1969). A helyeket kijelölés vagy pályázat útján lehetett megszerezni. Többnyire vidékről a fővárosba került, a Képző- vagy Iparművészeti Főiskolán frissen végzett művészpárok költözhettek be, és a tagság a legtöbb esetben élethosszig tartott.

Ezzel egy időben kezdtek mozgolódni Szentendrén autodidakta művészek, a későbbi Vajda Lajos Stúdió (VLS) tagjai. A két alapító, Zámbo István és Lugossy László Kecskeméten ismerkedett meg tizenévesen, ahol „Öcsi” nyomdásztanuló volt, „Laca” meg fényképész. Együtt zenéltek, szórakoztak, festegettek, és néha felolvasásokat tartottak az általuk alapított Purgatórium klubban. Közös életüket 1968-ban Öcsi lakóhelyén, Szentendrén folytatták, ahol a templomdombot körülvevő falakra kifüggesztették a képeiket. Mikor nem együtt voltak, akkor leveleztek, verseket és

montázsokat tartalmazó, sajátos napló- vagy újságlevél formájában. Ez volt a *Vércipó* című égi hetilap és – Laca válaszáként – a *Vércipó Pacni*. Barátságuk egy pontján úgy döntöttek, nevet is cserélnek: Öcsi a neve elé biggyesztett „e” betűt (jelentése: *Edwin, edwinista*) Lacának adományozta, Laca pedig az ő neve előtt álló „f” betűt (annyi mint: *flúg* vagy *fenomén*) Öcsinek adta, így lettek – és maradtak azóta is – ef Zámbo és feLugossy (Novotny & Wehner, 2000).

Elsősorban képzőművészként tartjuk őket számon, de életük, művészetük sokműfajú (performansz, fotó, film, zene, irodalom), és életművük szinte összeforrt alakjukkal, személyiségükkel. Történetük a Vajda Lajos Stúdió 1972-es megalapításával folytatódik, majd a nyolcvanas évek második felében az A. E. Bizottság zenekar és az Új Modern Akrobatika nevű, performanszművészeti és zenei formációkban teljesedik ki. Addig azonban számos viszontagságon mennek keresztül – együtt is, külön is.

A már említett szentendrei akciójuk, az első *Szabad-téri Tárlat* 1968-ban még szinte észrevétlen maradt, a következőt viszont szárnyára kapta a hír. Szép, napsütéses őszi vasárnap volt, rengeteg turista nyüzsgött a városban, és a főtér fölötti dombon kiállított műtárgyak vonzották a járóelőket. Gyűltek a bejegyzések (névvel, címmel) a Zámbo által kihelyezett vendégkönyvben. (Ebből később baj lett, mikor a vendégkönyvet Zámboéknál egy házkutatás során lefoglalták... A sok külföldi – főleg lengyel, cseh, keletnémet – címet látva nemzetközi összeesküvésre gyanakodtak a nyomozók.) Véletlenül épp arra járt a *TV Híradó* stábja, és felvételeket készítettek az eseményről, amit aztán az esti műsorban leadtak (Név nélkül, 1969). Így értesült róla (pizsamában, papucsban) a helyi Tanács művelődési osztályának vezetője. Másnap behívatta a főszervező Zámbot, és jól leszidta, számon kérve rajta, hogy ő erről az egésztől miért nem tudott, s mondván: „*mindent lehet, de engedélyt kell kérni*” (Schuller, 2021 b). A joviális hangnemet magyarázza, hogy az alacsony termetű, vidám természetű fiatalembert, „Öcsit” mindenki ismerte Szentendrén, ahogy édesanyját is, aki a helybéli iskola kiváló pedagógusa volt. Ettől kezdve – tíz éven át – engedéllyel zajlottak a *Szabad-téri Tárlatok*, bár nem minden bonyodalom nélkül. 1971-ben például a hatóság váratlanul visszavonta az engedélyt, balesetveszélyre hivatkozva. Addigra azonban már sokan kiszögelték a képeiket az omladozó falakra, és igen nagy tömeg gyűlt össze. Valójában épp ettől tartottak a városvezetők, okulva az előző évi botrányból, ami a főtéri happeninget követte, ezért rendőri segítséggel megpróbálták az egész társaságot beszorítani a templomdombi iskola udvarára.

Az 1970-es *Nalaja happening* – bár a fotók tanúsága szerint is ártatlan játéknak indult – fordulópontot jelentett hőseink történetében (Matyófalvi, év nélkül). Előzménye: Laca, hogy megússza a katonaságot, a sorozás előtt bevett valamit, amitől pszichotikus állapotba került. Erre gondolva, „*egy elme zárt osztályra vonulása*” apropóján Öcsi – néhány kézzel írt meghívó és barátainak szóbeli értesítése útján – programot hirdetett a Szentendrei Teátrum napközben üresen álló színpadán, ami szinte kínálta magát a szereplésre. A sokszor és többféleképpen elmesélt történet egy újabb megfogalmazása szerint a műsor abból állt, hogy Öcsi érthetetlennek tűnő szövegeket olvasott fel, amire a közönség soraiból választ várt, majd a szerinte jól válaszolóknak egy otthonról magával cipelt bőröndből furcsa tárgyakat osztogatott: sezlónlábat, rossz rádiócsövet, képkeretet, pléhkanalat... Ezeket tehát meg lehetett nyerni, valamiféle játékos kapcsolatteremtés formájában. Minden a legjobban alakult, míg az egyre sokasodó nézőközönséget valaki gyanúsak nem találta, és kihívta a rendőrséget. Az igazoltatást intézkedés követte (melynek során néhány pofon is elcsattant), végül mindenkit

elvittek. A fél évig tartó vizsgálati fogságból bírósági ügy lett, és a „főbűnösök” csoportosan, akarategységben elkövetett garázdaság miatt hat hónap elzárásra ítéltettek, amit azonban addigra már épp le is ültek. (Péntek, 2024).

„Veled vagyok a Zárt Osztályon...”

A két kiváló kortárs képzőművész, ef Zámbó István és feLugossy László kapcsolata, közös ténykedése – úgy tűnik most már – élethosszig tart. Jól illik rájuk a pszichológiából ismert *páreffektus* fogalma, vagyis a törekvés arra, hogy az együttléteik során kialakult szokásaikat, saját nyelvüket és gesztusrendszerüket megőrizték, ezzel is hangsúlyozva érzelmi együvé tartozásukat (Mérei, 2004, p. 28).

A művésztelepen élőkhöz hasonlóan ők is vidékről kerültek a főváros közelébe, Szentendrére, csak ők nem végeztek főiskolát, önmagukat képezték. Vonzódásuk a keleti filozófiákhoz egész nemzedékükre (nyugaton inkább az őket megelőző generációra, az ún. beatnemzedékre) jellemző. Az e filozófiákban fogant gondolatok nem annyira közvetlenül az irányzat legnevesebb képviselőinek – William S. Burroughs, Allen Ginsberg, Jack Kerouac – az irodalmi műveiből, inkább a külföldről beszivárgó beatzene közvetítésével juthattak el hozzájuk, és persze a hasonló élettapasztalatok révén – bár az *Üvöltés* című versantológia szerepelt ef Zámbó korai olvasmányai között, és magyarra fordítva olvashatta az alábbi sorokat (Ginsberg, 1966):

„Veled vagyok a Zárt Osztályon
ahol nagy írók vagyunk ugyanazon a borzalmas írógépen...”

A *Nalaja happening* után ő is hónapokat töltött igazságügyi elmekórtani megfigyelőben. „A felmentéssel végződő per nyomán rá irányuló figyelem bekapcsolta őt és baráti társaságát a budapesti underground vérkeringésbe” (Schuller, 2021 b), és ez valamennyire talán kárpótolta az elszenvedett méltánytalanságokért. Továbbá a Városi Tanács dísztermében lezajlott nyilvános tárgyalást szimpátiatüntetésnek is felfoghatjuk, bár valószínűleg a pusztá kíváncsiság legalább annyira közrejátszott a megjelent nagyszámú érdeklődő (barát, rokon, ismerős) részéről, mint az együttérzés kinyilvánításának szándéka. Mindenesetre a következő években még többen látogatták a *Szabad-téri Tárlatokat*, ahogy a hajógyári-szigeti kudarc utáni Bizottság-koncerteket is... (Egyik első szereplésükön, a Fekete Bárányok előzenekaraként 1980-ban fellépő, de zenélni alig-alig tudó Bizottság együttest a közönség csúnyán kifütyülte.)

A fordulatok és felismerések dinamikájában „Öcsike” – aki, ahogy később az illetékesek közül néhányan tudni vélték: „nem beszámítható”, „diliflepnije” van – húszéves korában, a börtönorvos tanácsára belátta, hogy akkor jár a legjobban, ha bolondnak tettetni magát, s ez végül életfilozófiája lett. Nem tragikus hős ő, nem vállalt áldozatot sem egy eszméért, sem a közösségért. Csak játszani akart, és azóta is játszik, hasonlóan barátjához, Lacához. „A mi spontán és őszinte, oldott megnyilvánulásaink még mindig furcsán hatnak főleg az idősebb korú egyének szemléletére, akik talán nem tudták kellőképpen megőrizni gyermeki hevületeiket és játékos természetüket” – mondja feLugossy egy 1986-ban készült interjúbán (Novotny, 2004, p. 103). Történetük azt igazolja, hogy a játék, amint azt szociálpszichológusok leírják (Erikson, 2002, p. 212; Winnicott, 1999, p. 105) nemcsak kellemes, hanem hasznos is: lehetővé teszi, hogy levezzünk a felgyülemlett feszültségeinket, és hogy képzeletbeli enyhülést találjunk múltbeli frusztrációinkra.

Ef Zámbóra, feLugossyra, valamint Matyófalvi Gáborra, Holdas Györgyre és a többiekre – a későbbi vajdásokra – sokszor ráaggatták a címkét, hogy lázadók, ellenállók, ám ők ezt mindig cáfolták. „*Mi aztán nem akartunk forradalmat csinálni, a magunk dadaista szellemében élünk, eszünk ágába nem jutott, hogy abból baj lehet, ha felolvasom az arra tévedt járókelőknek egy szürrealista írásomat, amit én magam sem értek*” – nyilatkozta egy nemrég készült interjújában (Sz. N., 2025, p. 37).

Visszatérve a *játékra, játékosságra*, ef Zámbó kezdettől fogva „*totális életszínházban*” gondolkodott: mindenkit szereplőnek tekintett a hétköznapiakban és a fellépéseiben egyaránt (Schuller, 2021 b, p. 386). Az *élet = színház* formula mindig is illett rá. 1971–72-ben, még a Vajda Lajos Stúdió megalakulása előtti időkben rögzítették VHS-kazettára az élményeiket, a Duna-parti, sörözői, házibuliszerű „*marhaskodásaikkal*”, „*a szabad, kötődésektől mentes, kollektív életformával, [...] amelynek a megtapasztalására nagyon kevesen adtak maguknak lehetőséget abban az időben Magyarországon. [...] Sört inni, kerthelyiségben ülni és nevetni, szépnek lenni éppen úgy tett, mint festeni, rajzolni, zenélni vagy szobrokat faragni. A jelenlét akció, akár akarjuk, akár nem, akár tudomást veszünk róla, akár nem, bár ez utóbbi összefüggéseken láthatóan az akkori »szereplők« közül nem gondolkozott senki*” – emlékezett vissza a társaságra annak egyik, sajnos már nem élő tagja (Antal, 2000, pp. 168–169).

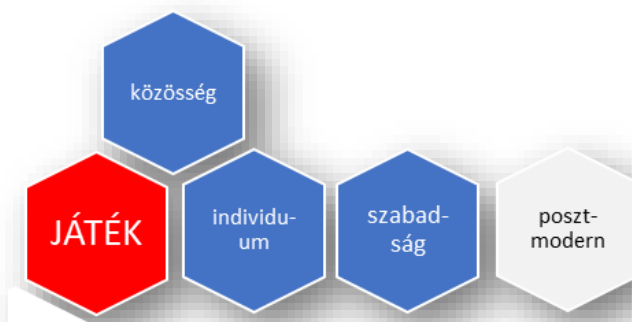
Jól leírható ez az állapot a szociálpszichológia fogalmaival. Az *együttes élmények* során a csoport tagjaiban közös szokások, azonos értékek alakulnak ki. Az együttes átélés nagyobb hőfokon játszódik le, s így biztosít több örömet és nagyobb hatóerőt (Mérei, 2004, p. 27). A szociális hálóban sajátos szerepet betöltő *kiscsoportot* hasonló célok, érdeklődési kör jellemzi, olyan cselekvési módok, melyeket csak együttlétükkor figyelhetünk meg, pl. csoportzsargon, csak a csoportban érvényes játékszabályok (Mérei, 2004, p. 25). Náluk ilyen volt az együtt zenélés és a „nalajázás”, vagyis a nyelvi automatizmuson alapuló szövegelés.

Visszakanyarodva a lassanként csoporttá szerveződő társaság történetéhez, fel kell tennünk a kérdést: hogyan lett a *tiltottból tűrt*, sőt *támogatott*? 1972-ben az illetékesek – látva, hogy a Zámbó körül növekvő kör aktivitása nem csökken – azt javasolták, hogy alakuljanak a művelődési ház szakkörévé. Ő ebbe gondolkodás nélkül belement, azzal a módosítással, hogy hadd legyenek inkább „stúdió”, az jobban hangzik, mint a „szakkör”. Nevet is választhattak, így mindenki meglelégedésére felvették az addig csak kevesek által ismert, ám Szentendréhez erősen kötődő Vajda Lajos festőművész nevét. Vezetőt is kijelöltek számukra egy frissen végzett művészettörténész személyében, aki megfogalmazta a céljaikat. Hamarosan övük lett a város leggyönyörűbb barokk pincéje – további kiállításai, koncertjeik helyszíne, a Vajda Lajos Stúdió Pinceműhely. Jogi nyelven szólva: *alegálisból* (törvényen kívüliből) rövid időn belül előbb *illegálissá* (Mérei, 2004, p. 38), végül *legálissá* váltak.

Ami a történetből még megragadható a szociálpszichológia fogalomtárából kölcsönvett kifejezéssel, az a *kívülről jött vezető* szerepe (Mérei, 2004, 26). Az ismert gyerekkísérlet első szakaszában a már kialakult szabályokkal rendelkező csoporthoz kívülről csatlakozott, erős vezető a cselekvésben modellnyújtó volt, egy későbbi szakaszban viszont átvette a többiek cselekvési mintáit. Ekkor már ő vezette a csoporttagoknak azt a játékát, amelyet tőlük tanult, ő ügyelt azoknak a szabályoknak a megtartására, amelyeket a csoport még nélküle alakított ki. Ez történt a szentendrei

amatőr művészekkel is. Az értük felelőssé vált vezetők hatalmuknál fogva megpróbálták rájuk erőltetni a saját – jobban mondva az akkori hivatalos társadalmi normák szerinti – szabályaikat, majd belátva, hogy ez nem, vagy csak nagyon nehezen megy, elkezdtek alkalmazkodni a csoport szokásaihoz. Előbb csak egy-két befolyásos művész (Barcsay, Deim Pál), majd a hivatali és pártvezetők, végül a megfigyelésükre kirendelt titkosügynökök is rendszeres és érdeklődő látogatói lettek a Vajda-pincében rendezett kiállításoknak, performanszoknak. A pszichológia szótárából vett szavakkal élve megfigyelhető ebben az *azonosulás* jelensége, ami az elhárítómechanizmusok körébe tartozik. Akinek a tulajdonságait mintakövetéssel átvesszük, az arra irányuló indulataink csökkennek (Mérei, 2004, p. 34). Ebben a vonatkozásban fontos hangsúlyozni a kádári szocializmus kompromisszumkészségét, rugalmasságát („puha diktatúra”). Amint más történelmi példák igazolják, természetesen ez esetben is kétirányú folyamatról van szó: a művészeknek is alkalmazkodniuk kellett.

A fontosabb fogalmak grafikus alakzatokban szemléltetve:



3. ábra. Játék – posztmodern?

Összegzés: út a modernből a posztmodernbe

A nyolcvanas évek kulturális eseményein már erősen érződött, hogy az ország valamilyen korszakhatárhoz érkezett. Eszünkbe juthatnak erről Fredric Jameson kései kapitalizmusra vonatkozó megállapításai (Jameson, 1997). Ezek ugyanis részben a kései szocializmusra is érvényesek, amennyiben itt is áruvá lettek olyan hagyományos értékek, mint például a népművészet.

Az 1984-es szentendrei nyári kirakodóvásárt bemutató filmen a vásárolók igencsak vegyes színvonalú portékáit értékelve a beszélő eltöpreng az ízlésformálás szükségességén, a piac törvényein, a megélhetés problémáin... „*Ha őszinték akarunk lenni, be kell vallanunk [...], csak kevés sátonnál kaphat a vevő valamit az eredeti népművészeti értékekből vagy azok jó átörökítéséből. [...] Kevés az olyan iparművészek száma, ahol a jó anyagmegmunkálás egyéni ízléssel és kreatív stílussal párosul. [...] Az igazi népművészek, vagyis korunk népművész mesterei nem képviseltetik magukat ezen a vásáron. [...] Hogy mi az oka? Talán nem éri meg. Nem hozhat annyit a vásár, hogy három-négy hétvégét Szentendrén töltsenek.*” Végül

rezignáltan megjegyzi: *„A járókelő, aki elvetődik a templomtérré, nem készül nagyobb bevásárlásra, inkább csak emléktárgyakat keres”* (Bor et al., 1984).

Az eddig bemutatott háromféle kulturális eseményben – a szentendrei szabadtéri játékokban, a visegrádi gyermekfoglalkoztatásban és az amatőr művészek akcióiban – kétségkívül közös a játékoság, a kikapcsolódás, az együttes élmény, a kreativitás, bár más-más módon. Mi az, amiben igazán különböznek? Az ellenőrzöttség, az irányítotttság, a szabályszerűség mértékében – és még valamiben: a hagyományhoz való viszonyulásukban. Az első két típusban a résztvevők egy valamilyen ideológia mentén előre megtervezett program szereplői voltak, melyet bizonyos mértékig ők is formálhattak, de csak a „központi agy” által kialakított séma keretein belül. A harmadik eset viszont gyakorlatilag teljes szabadságot biztosított a résztvevőknek: bármilyen képet kiakaszthattak a falra, bármilyen (akár értelmetlen) szöveget elmondhattak, ami épp az eszükbe jutott.

Furcsa módon – de talán nem véletlenül – párhuzam vonható a kétféle pedagógiai modell – a demokratikus és a laissez-faire – ellentéte, valamint a Mérei Ferenc életművében megfigyelhető kettősség között. Forgács Péter filmje (Forgács, 1986), illetve a kétkötetes Mérei-monográfia (K. Horváth, 2021) alapján megkísérlem itt röviden összefoglalni a „Tanár úr” oktatással, neveléssel kapcsolatos elképzeléseit. Méreit kezdettől erős szocialista elkötelezettség, társadalomjobbító szándék jellemezte, ugyanakkor kritikus szemlélet is. (Megváltoztatni a fennállót, tudományos, művészeti, politikai, közösségi eszközökkel...) Minden ember egyenlőnek születik, joga van ahhoz, hogy megfelelő oktatást kapjon. A magas kultúra mindenki számára hozzáférhető, csak a megfelelő utat kell – az állami iskolarendszeren keresztül – biztosítani. Ennek során az individualitást is figyelembe kell venni, pl. a családi hagyományokat. (Miben jó a gyerek, mi érdekli?) Fontos a kreativitásra nevelés, szorgalmazni kell ennek bevezetését az óvóképzőkben, tanárképzésben stb. Bár céljait pályája első szakaszában csak kevésbé valósíthatta meg, az 1970-es évektől viszont sokat publikált, és tanítványainak szerteágazó kapcsolatain keresztül is erősen hatott. Ekkoriban lett a lelki ellenállás alapú, egyéni életmód-szerveződések és csoportterápiák irányítója, akit főként ez a kérdés foglalkoztatott: hogyan lehet a pártállam keretein kívül létrehozni egy alternatív mezőt?

Feloldhatatlannak véli a Mérei törekvéseiben fellelhető ellentmondást Pléh Csaba, aki igyekszik kimutatni, hogy *„valójában nehezen összeegyeztethető a polgári individualizáció [...] és a hivatalnok eszményű szocialista közösségi felszabadítás. A gyermekből induló liberális és az egyenlőség elvű baloldali eszmények az oktatás irányába nem olyan könnyen illeszkednek, mint sok baloldali polgár, köztük Mérei hitte volt”* (Pléh, 2020, p. 545).

Tágabb összefüggésben szemlélve, úgy vélem, az ellentét magában a 20. századi történelemben gyökerezik. Ahogy a társadalmi változások idézik elő a hangsúlyeltolódást a hagyományok felől az emlékek felé, úgy annak magyarázatát is e változásokban kell keresnünk, hogy a közösségi értékek, a hasznosság és a beilleszkedés követelményeivel szemben nagyobb teret kapnak az individuális értékek, a privát szféra, a kisközösségek; és – reményeim szerint – a felülről irányított cselekvésekkel szemben az élmény, a játék és a szabadság.

„A történelem felgyorsult” – állítja Pierre Nora. *„A folyamatosság érzése az emlékezhelyekbe költözött át. Az emlékezhelyek azért létezhetnek, mert az*

emlékezetnek nincs már valódi közege.” Példának azt a „jóvátehetetlen veszteséget” hozza fel, amit a parasztságnak „*mint par excellence emlékezetközösségnek*” az eltűnése okozott. Tegyük hozzá: ez Kelet-Európában csak a 20. század közepe táján következett be (nyugaton jóval korábban). „*Az emlékezet-társadalmak kora véget ért, ahogy az értékek megőrzését vagy továbbadását biztosító intézmények, az egyház vagy az iskola, a család vagy az állam kora is*” (Nora, 2010, p. 13).

Ezzel szemben a filozofikus hajlandóságú és mélységű gyermekorvos, Donald Winnicott az általa bevezetett *potenciális tér* fogalmát minden ember legsajátabb közegének tekinti, és kivetíti az egész emberi kultúrára. „*Az anya és csecsemője, a gyermek és családja, az egyén és az őt körülvevő társadalom vagy világ közötti potenciális tér a bizalomhoz vezető élményektől függ. Úgy tekinthetünk rá, mint az egyén számára szent helyre, amelyben az megtapasztalja a kreatív életet*” (Winnicott, 1999, p. 103). „*A kulturális élmény az először játékban megnyilvánuló kreatív létezéssel kezdődik*” – írja kissé feljebb. Ez biztosítja „*az emberi faj folytonosságát, túlmutatva az egyéni léten*” (Winnicott, 1999, p. 100). „*A kultúra egyetlen területén sem lehet eredetinek lenni, hacsak nem a tradíció alapján*” (Winnicott, 1999, p. 99).

A Nora által leírt *hagyományvesztés* és a tradícióból fakadó, Winnicott-féle *kulturális élmény* gondolatmenetemben összefüggenek egymással. Ugyanis, ha az *emlékezet helyei* újból megtelnek valódi, az ott élők számára releváns tartalommal, visszanyerhetik *potenciális tér* mivoltukat, ahol újra kultúra, közösségi élet és játék zajlik. Fredric Jameson filozófus utópisztikus felütésű szavaival: „*Egy nagy, közös programra lenne szükség, amelyben a népesség aktív többsége részt venne, mint olyasvalamiben, ami hozzá tartozik és az ő erőfeszítései révén épül fel*” (Jameson, 1997, p. 93).

Lehetséges, hogy a Mérei-féle eszmény egyszer mégis megvalósul?

Irodalom

- [Név nélkül]. (1969). *[Utólagos címadás: II. Szabadtéri Tárlat, Szentendre, Templomdomb, 1969. október 5.]* Budapest: TV Híradó. <https://youtu.be/akJ1njgRJdI> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- [Név nélkül]. (1974). *[Utólagos címadás: Úttörő aszfaltrajzverseny.]* Gyömrő: PÁN Amatőr Filmklub. <https://youtu.be/3ba8oG7VyIs> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- [Név nélkül]. (1987). *[Utólagos címadás: Népművészeti Ház, Szentendre.]* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/b58Wc47deAU> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Andrásfalvy, B. (1970). Népművészet és közművelődés. In A. Vas (Szerk.), *Amatőr művészeti mozgalom. (Helyzetelemzés – 1976)* (pp. 25–32). Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Antal, I. (2000). „Annyira jó pozitívnak lenni”. ef Zámbó István, fe Lugossy László és Wahorn András mozgóképes munkái. In T. Novotny & T. Wehner (Szerk.), *A szentendrei Vajda Lajos Stúdió* (pp. 167–173). Szentendre: A Szentendrei Vajda Lajos Stúdiót Támogató Alapítvány.
- Bednárík et al. (1987). *[Utólagos címadás: Kovács Margit Gyűjtemény, Szentendre.]* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/wefJR2t-hQo> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)

- Bíró, B. (2021). „Együtt éltünk és játszottunk a várossal.” Papp János színművésszel Bíró Bence dramaturg beszélgetett. In A. Tímár (Szerk.), *Mások akartunk lenni. A Szentendrei Teátrum története az alapítástól 2020-ig* (pp. 300–307). Szentendre: Szentendrei Kulturális Központ.
- Bor, Z. et al. (1984). *Kirakodóvásár*. Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/pEr3NA9OSiI> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 19.)
- Csaplár, V. (2001). *Igazságos Kádár János*. Budapest: Magyar Könyvklub; Digitális Irodalmi Akadémia. https://reader.dia.hu/document/Csaplar_Vilmos-Igazsagos_Kadar_Janos-35852 (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Cseke, L. (2010). *Visszatérő kulturális rendezvények. A Visegrádi Nemzetközi Palotajátékok*. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/visegrad/visegrad_ezer_eve_almanach/pages/visegrad_72_06.htm (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Csóke, J. & Fofilina, J. (1969). *Szentendrei művésztelep*. Budapest: Filmhíradó. <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=20045> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Déri, V. (2004). *Park-Tábor (1969–1999)*. <http://park-tabor.freeweb.hu/kezdet.htm> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Erikson, E. H. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Forgács, P. (1986). *Epizódok M. F. tanár úr életéből*. Budapest: Balázs Béla Stúdió – MTV. <https://youtu.be/EHbjaWCT540?t=1373> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 19.)
- Füzes, Sz. (1985). *Gyertek Játsszani Visegrádra!* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/tsgmoq3BreI> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Füzes, Sz. et al. (1983). *Gyertek Játsszani Visegrádra! 1983. május 15.* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/2YAMoxRHes> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Gaján, V. (1977). *[Utólagos cím: Szentendrei Nyár, 1977.]* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/HytsjawpynI> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Gaján, V. (1978a). *[Utólagos cím: Szentendrei Nyár, 1978.]* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár, Ráby Mátyás A. F. Klub. <https://youtu.be/JQBqbof2HRg> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 19.)
- Gaján, V. (1978b). *[Utólagos cím: Olvasó- és képzőművészeti tábor cigány gyerekeknek. Szentendrei-sziget, 1978.]* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár, Ráby Mátyás F. Klub. <https://youtu.be/wAx39BPYCXc> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Gaján, V. (1978c). *Húsvét Galgamácsán, 1978.* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/v8IeTwPbLxo> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 19.)
- Ginsberg, A. (1966). *Üvöltés (Howl)*. Magyarul Bábelben. https://www.magyarulbabelben.net/works/en/Ginsberg%2C_Allen-1926/Howl/hu/9135-%C3%9Cv%C3%B6lt%C3%A9s (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 30.)
- Iványi, M. (1979). *Közös ügyünk. A PMKK és a Monori JMH közművelődési tábora, 1979.* <https://youtu.be/WpQjMM5snD4> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Jameson, F. (1997). *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- K. Horváth, Zs. (2021). *Mérei Ferenc. I. Peremhelyzet és a remény szocializmusa, 1909–1945. II. Szocialista felvilágosodás és törzsi avantgárd*. Budapest: Korall.

- Kalmár, M. (1998). *Ennivaló és hozomány. A kora kádárizmus ideológiája*. Budapest: Magvető.
- Kuczi, T. (1992). Szociológia, ideológia, közbeszéd. In Gy. Várnai (Szerk.), *Valóság '70* (pp. 9–111). Budapest: Scientia Humana.
- Matyófalvi, G. [év nélkül]. *Matyófalvi (Matyó) Gábor [emlékoldala]*. <https://matyofalvi-gabor.hommage.hu/?q=hu/eletrajzi-lexikon/fotok> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 30.)
- Mérei, F. (2004). *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nora, P. (2010). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Novotny, T. (2004). *Szétguruló üveggolyókban. Tanulmányok, esszék, művészportrék, kiállítás-megnyitók, beszélgetések a vizuális kultúra és a kortárs képzőművészet tárgyköréből*. Szentendre: VLS Kulturális Egyesület.
- Novotny, T. & Wehner, T. (Szerk.). (2000). *A szentendrei Vajda Lajos Stúdió*. Szentendre: A Szentendrei Vajda Lajos Stúdiót Támogató Alapítvány.
- Péntek, O. (2024). „Nekem a postás szólt, hogy szakállas személyek a színpadon felolvasást tartanak és filmeznek.” A Vajda Lajos Stúdióról. *Óbudai Anziks.* <https://obudaianziks.hu/nekem-a-postas-szolt-hogy-szakallas-szemelyek-a-szinpaddon-felolvasast-tartanak-es-filmeznek/> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 30.)
- Pléh, Cs. (2020). Mérei Ferenc a polgári és a szocialista embereszmény feszültségei közepette. *Educatio*, 29(4), 545–566. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00114/pdf/EPA01551_educatio_2020_04_545-566.pdf (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 19.)
- Radák, J. (2021). Szentendrei városnéző séta fél-pénzen. A Szentendrei Teátrum játékterei. In A. Tímár (Szerk.), *Mások akartunk lenni. A Szentendrei Teátrum története az alapítástól 2020-ig* (pp. 159–177). Szentendre: Szentendrei Kulturális Központ.
- Schuller, G. (2021a). Tradíció és invenció. A magyar drámatörténeti hagyomány a Szentendrei Teátrum műsorán 1969–1989. In A. Tímár (Szerk.), *Mások akartunk lenni. A Szentendrei Teátrum története az alapítástól 2020-ig* (pp. 42–53). Szentendre: Szentendrei Kulturális Központ.
- Schuller, G. (2021b). „A totális életszínház érdekelt.” Schuller Gabriella beszélget ef Zámbo Istvánnal a Nalaja happeningről. *Teátrum* 50. <https://teatrum50plusz.szentendreiteatrum.hu/peoples/ef-zambo-istvan/> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 30.)
- Sükösd, M. (Szerk.). (1966). *Üvöltés. Vallomások a beat nemzedékről*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Sz. N. (2025). Olyan gondolatokat szeretnék ébreszteni a nézőben, amik nekem se jutnak eszembe. *Szentendre és Vidéke*, 38(3), 36–38.
- Szesztay, Á. (2003). *Nemzetiségi kérdés a Kárpát-medencében, 1956–1962. Az ötvenhatos forradalom hatása a kelet-közép-európai kisebbségpolitikára*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet, Gondolat Kiadói Kör.
- Szilágyi, Z. (1981). *Gyertek Játsszani Visegrádra!* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/SCNLYYRugjM> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Tóth, A. (2012). *Óstémák Szentendrén. A képpé formált város*. Budapest: Faur Zsófi Galéria és Könyvkiadó.
- Török, K. (2021a). „Kezdetben minden nagyon spontán volt...” Csíkszentmihályi Róbert szobrászművésszel beszélget dr. Török Katalin. In A. Tímár (Szerk.), *Mások akartunk lenni. A Szentendrei Teátrum története az alapítástól 2020-ig* (pp. 372–377). Szentendre: Szentendrei Kulturális Központ.

- Török, K. (2021b). *Suska, Picula és a Hétfejű sárkány...* Asszonyi Tamás szobrászművésszel beszélget dr. Török Katalin. In A. Tímár (Szerk.), *Mások akartunk lenni. A Szentendrei Teátrum története az alapítástól 2020-ig* (pp. 360–371). Szentendre: Szentendrei Kulturális Központ.
- Vas, J. (1968). *Módszerek*. Budapest: MAFILM Népszerű-Tudományos és Oktatófilm Stúdiója. <https://youtu.be/satfAW5Ksoc> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Velkeyné Iványi, M. (1979). *Gyertek Játsszani Visegrádra!* Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár, Ráby Mátyás A. F. Klub. <https://youtu.be/TgohoiffgRU> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Velkeyné Iványi, M. (1983). *Jubileumi olvasó- és képzőművészeti tábor, 1983, Szentendre*. Szentendre: Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár. <https://youtu.be/k-WxINfo4UY> (Megtekintés ideje: 2025. augusztus 20.)
- Vitányi, I. (1970). Az amatőr művészeti mozgalom ideológiai-politikai helyzete és feladatai. In A. Vas (Szerk.), *Amatőr művészeti mozgalom. (Helyzetelemzés – 1976)* (pp. 7–24). Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játsszás és valóság*. Budapest: Animula Egyesület.

Bauman Beatrix Bianka

JÁTÉK RENDKÍVÜLI ÉLETHELYZETEKBE: BETEKINTÉS A KONCENTRÁCIÓS TÁBOROK ÉS A GETTÓK JÁTÉKVILÁGÁBA

Bevezetés

A gyermekek játéka a holokausz emberi tapasztalatainak egy szegmensére tesz hangsúlyt, azonban az ezzel kapcsolatos vizsgálódás során számos olyan kérdés merült fel, mely összekapcsolódik e tragikus korszakot kutató történetírás problémáival.

Az időbeli, térbeli távolság ellenére elmondható, hogy nem lehet emóció-mentesen körbejárni ezt a történelemben egyedülálló kegyetlenséget, különösen, ha gyermekekről ejtünk szót, ugyanis az áldozatok mérhetetlen fájdalma, a halállal való megküzdés szembemegy mindennemű racionális megközelítéssel. Az a tény, hogy az abszurditás mindvégig jelen lesz a holokausz-kutatás történetében –, mellyel számolnunk kell – felhívja a figyelmet más, már korábban felmerülő kérdésekre, amelyekre rációval nem felelhetünk.

A gyermekek játéka és a holokausz fogalmilag zavarba ejtő, ambivalens. Vilnában (Vilnius) a lakosság többsége azt gondolta, hogy a „temetőben nincs helye a szórakozásnak” (George, 1990). Ezek alapján joggal merülhet fel ama kérdés, hogy összeférhető-e a holokausz és a játék, avagy vizsgálható-e a holokausz és a játék kapcsolata? Nézőpont kérdése. Azon nézőpont képviselői, mint a vilnai lakosság egy része, állíthatják, hogy a játék pusztán tiszteletlenség, elítélendő tevékenység, mégis többről van szó némi lesarkított látószögnél.

A holokausz és a játék összekapcsolódása némileg új dimenzió, ellenben a játék a gyermekek számára nem csupán rekreáció, hanem egy eszköz a világ megértéséhez és a traumák feldolgozásához. Jelen tanulmány a szakirodalomban fennálló hiátusok pótlására törekszik, különös tekintettel olyan szélsőséges történelmi kontextusokra, mint a koncentrációs táborok és a gettók. Arra vállalkozik tehát, hogy rávilágítson, miként járult hozzá a játék a gyermekek mindennapi tapasztalataihoz, azonosítsa a kialakult játéktípusokat, valamint feltárja ezen tevékenységek szélesebb pszichoszociális és kulturális implikációit a rendszerszintű erőszak által meghatározott környezetben.

A játék és a holokausz fogalmának összemosódása

A játék definíciójának meghatározásában nincs egységes állásfoglalás. A játék mint szó sokféle jelentést magában foglal: jelenthet tevékenységet, játékcselekvést, tárgyat, művészet tekintetében is használatos –, ha a színművészek vagy éppen egy hegedűvirtuóz játékára gondolunk –, továbbá a mindennapi élet megnyilvánulásának formáit szintén játék szóval illetjük.

A játékkal számos tudományterület foglalkozik, illetve különböző történelmi korokban egyaránt jelentőséget kapott, így a játékelméletek csoportosíthatók attól függően, hogy a játékot miképpen értelmezik: jelenségként vagy tevékenységként; a játék funkciójának értelmezésében ugyancsak vannak eltérések, tehát megkülönböztetünk biológiai, esztétikai, pszichológiai és pedagógiai játékelméleteket.

Usinszkij (1824-1870), orosz pedagógus, játékelmélet alkotó szerint a játék a valóság tükrözése, s a valóságban szerzett tapasztalatait a gyermek fantáziája által egészíti ki, eleveníti fel – talán ez az elmélet kapcsolódik legjobban a rendkívüli élethelyzetekben megjelenő játékhöz és némileg szembemegy Johan Huizinga (1949) játékelméletével. A játék fogalmát Huizinga, játékelmélettel foglalkozó holland tudós így határozta meg: „szabad cselekvéssor, amely tudatosan a hétköznapi élet keretein kívülre helyezkedik, mégpedig azért, hogy nem komoly” (Huizinga, 1949, p. 13). Ez a definíció tükrözi azt a hiedelmet, miszerint a játék mint tevékenység a gondtalanság, derű világát jelenti, melyben nincs helye célnak. S ha a „hétköznapi élet keretein kívülre” helyezkedne, miért tükrözné a valóságot és a túlélési technikákat? A „hétköznapi élet keretein kívülre” helyezkedés ebben az aspektusban nem a valóságtól való menekülés, hanem az irracionális világhoz való alkalmazkodás funkcióját jelenti. A játék nem komolytalan tevékenység, még a legszélsőségesebb környezetben is kialakulhat s e tekintetben a gyermeki játék értelmezése nem a könnyedség, komolytalanság fogalmait merítik ki. A játék inherens a komolysággal és visszatükrözi a társadalmat, amelyben élünk, illetőleg a szélsőséges helyzetekben kialakult játék olyan szituációt teremt, melyben az egyén a túlélést tudja „gyakorolni”, habár e kijelentés látszólag talán ellenkezik a nemzetközi jelentőségű orvos, Grastyán Endre (1983) értelmezésével, aki a játékot az idegrendszer tétlen állapotának kitöltésére és az élet elviselhetőbbé tételére szolgáló eszközként írta le –, mégis kapcsolódnak egymáshoz. Az egyén túléléséhez szükséges adaptáció köti össze őket: ebben a kontextusban a játék nem „hagyományos”, hanem az egzisztenciális fenntartás értelmében tölt be adaptív funkciót. Fontos említést tenni arról, hogy a játék mint tevékenység nem csupán rekreációs forma; később túlélési stratégiává alakult át, így az extrém helyzetekben kialakult játéktevékenység szembemegy Grastyán Endre játékkdefiníciójával (1983), miszerint a játéknak nincsen alkalmazkodási haszna létfenntartás szempontjából.

A holokausz mint nyelvi kifejezés több helyen megtalálható a Biblia görög fordításában. A görög terminus eredeti jelentése: egészen eléggő; átvitt értelemben égő áldozat. A szó használata vallási konnotáción túl a második világháborús népirtás egyedülállóságára, a megsemmisítő táborokban nácik által elkövetett szisztematikus népirtásra utalt –, mely révén zsidó és roma származásúak, homoszexuálisok, kommunisták, jehova tanúi haltak meg –, később viszont átalakult, így általánosabb jelentést társíthatunk hozzá: népirtás értelmezésében használatos például a „roma holokausz”, katasztrófaként előfordulhat az „öko-holokausz” kifejezés. A másik kevésbé elterjedt terminus elnevezése shoah, amely a héber „hashoah” szóból ered; jelentése csapás, veszedelem, katasztrófa. Nem véletlenül a csapás említendő elsőként jelentésértelmezés tekintetében, hiszen a Szentírás héber változatában olyan helyeken fordul elő, ahol Isten csapással bünteti kiválasztott népét. Találkozhatunk továbbá a „véskorszak”, valamint a „végső megoldás” (Endlösung) kifejezéssel, amellyel a náci korszak faji politikáját emelik ki történészek (Kisantal, 2018).

Említést kell tennünk arról is, hogy a népirtás a fogyatékossgal élő emberek életét úgyszintén követelte, számukat a becslések 200 000 és 300 000 közé teszik. A nürnbergi perek forrásai szerint mintegy 275 000 ember vált eutanázia áldozatává, míg más beszámolók inkább 200 000 fő körüli teszik e számot (Shoah Resource Center, n.d.). Ez az intézkedés a radikális eugenikai politika egyik megnyilvánulásának tekinthető, amelynek célja a német nemzet úgynevezett faji „tisztaságának” megőrzése volt. Az eugenetikusok és támogatóik „életre méltatlannak” minősítették azokat, akik súlyos pszichiátriai, neurológiai vagy testi fogyatékossguk

következtében egyszerre jelentettek genetikai, gazdasági terhet a német társadalom és állam számára.

A népi társadalomra utaló, általánosabb jelentéstartalom alkalmazása problematikus, mivel a legtöbb esetben egyes etnikai csoportokat emel ki kizárólagos áldozatként („zsidó holokauszt”, „roma holokauszt”), ezáltal implicit módon háttérbe szorítva a holokauszt során elpusztított más társadalmi csoportokat. Ez a megközelítés – bár vitathatatlan, hogy a tömeges pusztítás elsősorban a zsidó és roma közösségeket érintette – torzíthatja az események összképét és az áldozatok sokszínűségét.

Gyermekek a holokausztban

A holokauszt során végbement gyermeki játék megértéséhez szükségeltetik annak a történelmi környezetnek ábrázolása, melyben a gyermekek éltek, formálódtak. Történelmi dokumentumok, archív forrásanyagok alátámasztják, hogy a gyermekekkel szembeni bánásmód a gettókban, koncentrációs táborokban a nemzetiszocialista faji ideológia közvetlen következménye volt.

A náci ideológia, bár kognitív koherenciát nélkülözött, a Harmadik Birodalom áltudományos keretrendszereként működött. Rendkívül fontos azonban hangsúlyozni, hogy az antiszemita gyűlölet és az autoriter önkény még jobban fokozódott, amikor gyermekek váltak célpontokká.

Noah Zabludowicz, az Eichmann-per tanúja e brutalitás mintázatát valóságghűen írja le – ahogyan Ciechanówban¹ egy SS-tiszt kegyetlen módon a járdaszegélyhez csapva okozta egy csecsemő halálát (Gideon, 1966). A német hatóságok úgy vélték, hogy a gyermekek akadályozzák a koncentrációs táborokban folyó napi munkavégzést. Az ún. Kinderaktion néven ismeretes deportálási hullám során a terhes nőket és kisgyermeküket szisztematikusan eltávolították, majd megsemmisítő központokba küldték, ahol tömeges kivégzésekre került sor. A deportálási folyamat részeként a gettósítás ugyancsak rendszerszintűvé vált: 1940-től kezdődően tömegesen jöttek létre különböző méretű gettók, táborok és elszeparált zsidó lakónegyedek (részletesebben lásd: Rukowiecki, 2012).

¹ Város Lengyelország észak-középső részén.



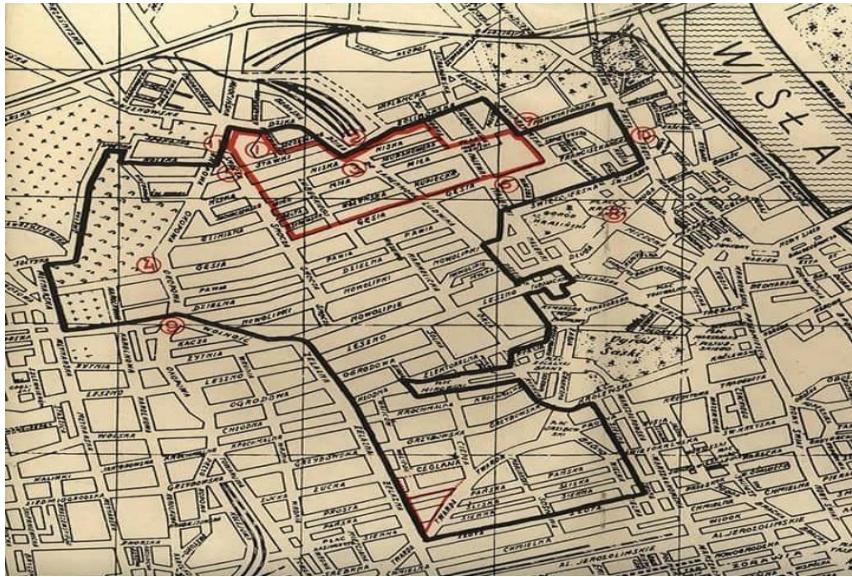
1. ábra. Gyerekek, akiket a lódzi gettóban a „Gehsperré” akció² során gyűjtötték össze. Teherautókon szállítják el őket a gettóból 1942 szeptemberén. (United Holocaust Memorial Museum, 2007)

A gettók lakossága – különösen a gyermekek – teljes társadalmi és gazdasági izolációba került, ami a túlélés esélyeit jelentősen csökkentette. Az éhezés a legintenzívebb és legpusztítóbb hatást gyakorolta a gyermekekre fizikailag, mentálisan és érzelmileg egyaránt. S míg az éhezés a gyermekek testi állapotát súlyosan károsította, addig a gettó szociális és térbeli viszonyai pszichés és mentális megterhelést jelentettek számukra, mindemellett a túlszűfolttság és a fizikai küzdelmek gyengítették lelki ellenálló képességüket. Ilyen körülmények között a gyermekek felismerték, hogy túlélésük feltétele a munkavégzéshez való alkalmasság. A létért folytatott küzdelem korai érzelmi és mentális érettséget eredményezett, amely tény – példának okáért – Avremek Koplowicz, a lódzi gettó egyik legfiatalabb gyermek-szerzőjének versei jól reprezentálnak. A verseket 1983-ban fedezte fel Koplowicz féltestvére, Eliezer Greenfelt, majd átadta a Yad Vashem részére (Metzger, n.d.).

A náci uralom alatt álló Európa gettóinak képe egy kívülálló számára felfoghatatlan látványt nyújtott volna: a nyomor sújtotta utcákon álló, rongyos ruhába öltözött gyermekek jelenléte méginkább nyomatékosította az embertelen körülmények kegyetlenségét. A varsói és a theresienstadti gettó közötti különbség elsősorban az életfeltételek súlyosságában mutatkozott meg: Varsóban a fizikai, környezeti feltételek jóval szerényebbek voltak, ennek ellenére a szülők vállalták a retorzió kockázatát, hogy gyermekeik számára – titkos kijárárok révén – biztosítsák a szabad mozgás és játék lehetőségét (George, 1990).

² A lódzi gettó (Litzmannstadt) második deportálási hulláma 1942. szeptember 5. és 12. között, amely során több, mint 15000 zsidó áldozatot – köztük tízéves kor alatti gyermekeket – deportáltak a közeli chelmnoi (Külmhof) megsemmisítő táborba.

A Bécsi Holokauszt Könyvtár részletesen bemutatja a varsói gettó körülményeit. A gettóban kialakult extrém zsúfoltság – több, mint 400 000 ember egy 1,3 négyzetmérföldes területen – azonnali higiéniai válságot eredményezett. A lakások többségében nem volt hozzáférés vízhez, a tisztálkodáshoz szükséges eszközök, például a szappan, korlátozott mennyiségben, valamint gyenge minőségben álltak rendelkezésre. A közegészségügyi infrastruktúra alacsony szintjét jelzi, hogy mindösszesen öt nyilvános fürdőház működött, amelyek havonta körülbelül 17 000 főt tudtak ellátni (The Holocaust Explained, n.d.).



2. ábra. A térkép a varsói gettó határait mutatja, ahol 400 000 embert tartottak fogva. (The Wiener Holocaust Library)

Noha a varsói gettóban uralkodó körülmények rendkívül kedvezőtlenek voltak, bizonyos lakók tudatosan törekedtek arra, hogy megőrizték korábbi életük kulturális aspektusait. Az oktatás és számos közösségi tevékenység hivatalos tiltása ellenére a gettó területén több iskola működött. A felnőttek szemináriumokon, előadásokon vettek részt, amelyeket elismert szakemberek tartottak – például Ludwik Hirszfild professzor, neves mikrobiológus, aki orvostanhallgatók számára tartott előadásokat (The Holocaust Explained, n.d.). Az oktatási tevékenységek azonban csak az ifjúság egy szűk rétegét érintették. A varsói gettóban 1942-ig könyvesboltok üzemeltek, emellett több színház működött, ami a közösség kulturális ellenállásának jelentős megnyilvánulása volt (The Holocaust Explained, n.d.). Bölcsőde, óvoda, illetve gyermekkórház egyaránt fellelhető volt. A Bersohn és Bauman Gyermekkórház, amelyet az 1870-es években alapítottak, és 1940-ben integráltak a gettóba, tudományos kutatásokat végzett a gettóban zajló éhezés gyermekekre és felnőttekre gyakorolt hatásaival kapcsolatban. A kutatás eredményeit tartalmazó gépelt kéziratokat az „árja” oldalra is eljuttatták; a fényképeket, tanúvallomásokat tartalmazó jelentés 1942-ben vagy 1943-ban került ki titokban a gettóból. A projektben részt vevő valamennyi orvos a háború során életét veszítette, kivéve Emil

Apfelbaum professzort, aki a cikkeket és fényképeket tartalmazó *Maladie de Famine* (Az éhezés betegsége) című³ kötet kiadását tervezte, azonban a könyv nyomtatása előtt elhunyt.



3. ábra. Gyermekek, intézményi dolgozók ebédidejüket töltik a varsói gettó egy iskolájában. (Ringelblum Archívum / Zsidó Történeti Intézet)

1941 tavaszán Varsóban részlegesen újraindult az oktatás, bár a gettóban működő iskolák többsége rendkívül nehéz körülmények között, gyakran titokban folytatta tevékenységét. A gyermekek sok esetben felügyelet nélkül, egyedül bolyongtak az utcákon, miközben különböző szervezetek igyekeztek enyhíteni mindennapi életük terheit. Az újonnan létrejött intézmények számára komoly kihívást jelentett olyan terek biztosítása, melyek nemcsak az oktatási tevékenységek lebonyolítására voltak alkalmasak, hanem játékra és testmozgásra úgyszintén lehetőséget nyújtottak. A pedagógusok, akárcsak a szülők többsége, meggyőződéssel vallották, hogy a játék és a fizikai aktivitás jelentős szerepet tölt be a gyermekek szellemi fejlődésében, különösen a traumatizáló környezeti hatások enyhítésében (George, 1990).

Bár ezen dokumentumok első pillantásra csupán részben kapcsolódnak a játék témaköréhez, elengedhetetlen betekintést nyújtanak egyes gettók mindennapi életébe és hitelesen tükrözik a gettók közötti eltéréseket – olyanforma különbségeket, amelyek a táborok viszonylatában egyaránt relevánsak. A játék jelenléte a gettók és a táborok embertelen viszonyai között elsőre paradoxnak tűnhet, tekintve, hogy a gyermekek túlélése szinte lehetetlen volt, ugyanakkor a megsemmisítési tervek

³ Bővebben „*Maladie de Famine: Recherches Cliniques sur la Famine Exécutée dans le Ghetto Varsovie en 1942.*” (Az éhezés betegsége: Kutatások az éhezésről a varsói gettóban 1942-ben.) A kézirat teljes anyagát a „John Wiley and Sons” kiadó adta ki 1979-ben.

„hatékonyságának” értékelése nem korlátozódhat kizárólag az áldozatok számának statisztikai vizsgálatára, így mindenképpen szükséges az a törekvés, amely, ha nem is teljesen átfogóan, de bemutatja a gettótársadalom egy-egy mélyen gyökerező szegmensét, hangsúlyt helyezve a társadalmi és kulturális valóságokra, nem kizárólag tábori körülményekre.

Kiindulásom abból a felismerésből indul ki, hogy a játék nem volt univerzális jelenség; előfordulása egyéni körülményektől függött. A gyermekek számára a gettókban több alkalom kínálkozott játékra, mint a lágerekben, bár jelentős különbségek nemcsak a gettók, hanem különböző típusú táborok között úgyszintén fennálltak. Mindez magában foglalja azt a kérdést, hogy: összehasonlíthatjuk-e a gettókat egyes táborokkal? Például a varsói gettó és a bécsi lakótábor (Wohnlager) összehasonlítása nem feltétlenül ad árnyalt képet a gyermekek játéklehetőségeiről, különösen, ha figyelembe vesszük mindkettő egyéni körülményeit. Talán túl egyszerűnek és egyértelműnek tűnhet, hogy a bécsi lakótáborban játékra adottabb lehetőségek kínálkoztak, ám az ilyesfajta lehetőségek valójában pusztán szerencsén múltak. Mindezt jelentős mértékben alátámasztja Csík Emilné Klein Zsuzsanna, holokauszt-túlélő tanúvallomása, aki visszaemlékezésében említi, hogy a bécsi lakótábor területén lévő iskolaépületek egyikébe hurcolták, ahol a helyi Lagerführer némileg megengedőbb volt velük szemben, így lehetőségük nyílt játékra (USC Shoah Foundation, 2001). Viszont ez nem volt érvényes a bécsi lakótáborok összes területére (kerületére); a tábor más területein a gyermekeknek dolgozniuk kellett, tehát az ilyenféle összehasonlítás mindezek tükrében felesleges, hiszen a gettók, táborok játékvilágára egyéni körülmények érvényesek.

Nehezen meghatározható, milyen mértékben enyhítette a játék a népi borzalmait. A játék egyéni körülményektől való függése magában foglalja, hogy nem csupán a játék előfordulása, hanem maga a túlélés is pusztán szerencsén múlt. Jóllehet a túlélést számos egyéb tényező befolyásolta, kétségtelen, hogy a szerencse, a véletlen döntő szerepet játszott. E tekintetben a játék afféle eszközként működött, amely növelte az életben maradás esélyét, részben ellensúlyozva a megsemmisítések hatékonyságát, ámbar nem garantálta a túlélést.

Szellemi kapacitás a holokauszt dimenziójában

A holokauszt idején az egyén szellemi és testi autonómiájának felszámolásával való ellenállás hasonló jelentőséggel bírt, mint a fizikai túléléshez szükséges élelem megléte. E belső küzdelem nyomai jól érzékelhetők a varsói gettó oktatási és kulturális kezdeményezéseiben, illetve a lódzi gettóban, ahol játszótér, óvoda működött, bizonyítva a közösség törekvését az emberi méltóság, a szellemi részvétel megőrzésére. Az emberi méltóság és a kognitív aktivitás fogalmai szorosan összekapcsolódnak, hiszen a gondolkodás, az értelmi tevékenység már önmagában az emberi méltóság kifejeződése. A holokauszt perspektívájából vizsgálva az események rendjét, e tényező elengedhetetlen a mélyebb megértéshez; ennek figyelmen kívül hagyása torzíthatja a komplex történeti valóság feltárását.

A gettóban zajló oktatási tevékenységeket gyakran játékformába bújtatva kellett megvalósítani, hogy elkerüljék a hatóságok figyelmét. A gyermekek számos alkalommal tanúsítottak látszólagos „tiszteletet” az SS-katonák jelenlétében; ezen viselkedésformák nem ritkán ironikus, humoros elemeket hordoztak, amelyek a gúny eszközével fejezték ki a hatalommal szembeni ellenállást. Az ilyen típusú

szembehelyezkedés a megküzdés egyik lehetséges módjaként értelmezhető, habár különböző formákban nyilvánult meg és a gettókban sem mindenki humorral reagált. Sheva Glas-Wiener (1983), a lódzi gettóban tevékenykedő tanár munkájában olyan esetleírás szerepel, amely a gyermekek indulatos, dühös reakcióit dokumentálja. Az említett példák mentén arra lehet következtetni, hogy a válaszreakciók között nemkülönben jelentek meg a csendes, néma formák.

A német hatóságok erőszakos cselekményeit kísérő opposzió egyik markáns megnyilvánulási formája a gyermekek játékaiknak sokféleségében érhető tetten. Játékos tevékenységeik nem csupán a traumatikus élményekre vonatkozó reakcióként értelmezhetők: a mindennapi belső feszültségek kezelésének meghatározó formájaként funkcionáltak, alakítva ezzel pszichés és szociális fejlődésüket (George, 1990).

A játék során megfigyelhető viselkedésformák a gyermekek adaptív tanulási mechanizmusait tükrözik, lehetővé téve számukra, hogy adekvát módon alkalmazkodjanak környezetük által támasztott követelményekhez a túlélés érdekében. Mindezek tükrében Grastyán Endre (1983) azon nézete, miszerint a játék nem szolgálja az alkalmazkodást létfenntartás szempontjából, megkérdőjelezhető, mivel a játékhoz kapcsolódó viselkedésformák hozzájárulhattak a környezeti kihívásokhoz való sikeres adaptációhoz. Barry Spanjaard (1981) holokauszt-túlélőként írt emlékiratában azon eseményrögzítés szerepel, amely bemutatja, miként mentette meg egy fiú életét a sakk Bergen-Belsenben – egy játék, amelyhez a napi kenyérfejadagját cserélte el. Hasonlóan megrendítő tanúságot nyújtanak Genia Silkes, a varsói gettó tanárnőjének fennmaradt kéziratai, amelyek tanúsítják, hogy a rajzolás – akárcsak a játék – hozzájárult a gyermekek traumatikus élményeinek feldolgozásához. A kéziratokat a YIVO Intézet őrzi.

Játéktevékenységek a gettókban, koncentrációs táborokban

„Mert, hogy végül egyszerre kimondjam: az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik.” (Schiller, 1960, p. 221). Ez a Schillertől származó idézet méltóképpen világít rá e tanulmány kiindulási alapjaira.

A holokauszt gyermek áldozatai számára az elkülönítő rendeletek és a gettósítás által meghatározott kezdeti fázis jelentette talán a legsúlyosabb pszichoszociális megterhelést. A háborús események radikálisan megváltoztatták életkörülményeiket, felszámolva azt az érzelmi és fizikai biztonságot, melyet a családi milió korábban nyújtott. A gettók, különböző lágerek és a rejtőzködésre kényszerítő helyszínek idegen, nyomasztó atmoszférája mélyreható változásokat gyakorolt a gyermekek fejlődésére, hozzájárulva érzelmi stabilitásuk és kognitív egyensúlyuk megbomlásához.

A társadalmi, életkori, környezeti különbségek ellenére a gyermekek ösztönösen felismerték a játék pszichológiai jelentőségét. A játék iránti igény még a legszélsőségesebb körülmények között is nyilvánult, kiemelve annak mentálhigiénés szerepét. Naplók, visszaemlékezések tanúsága szerint a játék hozzájárult a gettókban, koncentrációs táborokban tapasztalt megpróbáltatások elviseléséhez.

Nehezen felfogható, hogy a megsemmisítő táborok extrém körülményei között megjelentek a gyermeki játék formái. A szabadság súlyos korlátozása és az

életkörülmények folyamatos romlása következtében a játékok szignifikáns transzformáción mentek keresztül. A gyermekek kénytelenek voltak alkalmazkodni a fennálló társadalmi-gazdasági viszonyokhoz, és ennek megfelelően új tevékenységeket alakítottak ki. Kreatív válaszként nem csupán új játékstruktúrákat hoztak létre, hanem a meglévő játékokat szintén új kontextusba helyezték, reflektálva az életükben bekövetkezett drasztikus átalakulásokra (George, 1990).

A játék tehát mindig reflektált a gettók és koncentrációs táborok specifikus jellemzőire, pszichológiai megküzdési mechanizmusként szolgálva a traumatikus valósággal szemben –, amely tényt Mark Dvorjetski (1963) és Dawid Wdowiński (1963), holokauszt-túlélők írásai jelentős mértékben alátámasztanak.

A gyermekek számára a halál a mindennapi élet állandó része volt. Ilyen körülmények között mégis tudtak játszani; annak ellenére, hogy a legtöbb esetben az út végén halál várt rájuk. Az auschwitzi tábor parancsnokának, Rudolf Hoess (1959) önéletrajzi feljegyzései azt mutatják, hogy a gyilkosságokban részt vevő végrehajtók esetében ugyancsak kimutatható volt az érzelmi konfliktus, amely az emberi érzések és a parancsuralmi kötelességtudat között teremtett feszültséget: „Egyszer két kisgyerek annyira belemerült a játékba, hogy még az édesanyjuk sem tudta abbahagyni velük. Még a sonderkommandós zsidók sem voltak hajlandóak elrángatni a gyerekeket. Soha nem fogom elfelejteni az anya könnyörgő pillantását, miközben kegyelemért esedezett, pedig biztosan tudta, mi következik. Azok, akik már gázkamrában voltak, nyugtalankodni kezdtek – cselekednem kellett. Minden szempár rám szegeződött – intettem a szolgálatban lévő tisztnek, aki karjaiba vette a hevesen tiltakozó gyerekeket, és a szívszagatóan zokogó anyával együtt a gázkamrába vitte őket. Legszívesebben eltűntem volna a föld színéről, úgy kínt a részvét, de a legkisebb érzést sem volt szabad kimutatnom.” (Hoess, 1959, pp. 170-171).

Hoess (1959) autobiográfiájának további részei belső konfliktusait és az általa tett kijelentések körüli ellentmondásokat támasztják alá. Implicit módon megkülönböztette a roma és a zsidó szubjektumokat; megjegyzései azonban mindkét csoporttal szemben következetlenek. Beszámolója szerint, számára a romák voltak a „legkedvesebb” foglyok Auschwitzban, ugyanakkor negatív véleményt is megfogalmazott róluk. Amikor a zsidóságról ír, hangvétele észrevehetően megváltozik. Állítása alapján 1942-ben a zsidó származású fogvatartottak táborban töltött időtartama anyagi helyzetüktől, külföldi kapcsolataiktól függött, és csak azoknak kellett maradniuk, akik „faji bűnt” követtek el vagy politikai ellenállást tanúsítottak a rezsimmel szemben. Írásában továbbá arra utal, hogy a zsidó közösségen belül belső megosztottságok álltak fenn: azt állítja, hogy a zsidó egyéneket „saját fajtájuk” üldözte, különös tekintettel a barakkvezetőkre és munkafelügyelőkre – ami részéről szertelen általánosítás. Bár ilyen esetek valóban előfordultak, nem voltak jellemzőek; sokkal inkább a tábori rendszer strukturális elemeit tükrözték, amelyekért felelősségre vonni a zsidó embereket nem lehet. Beszámolója mindezekon felül tartalmazza, hogy el akart bocsátani egy zsidó barakkvezetőt, aki zsidó rabtársaival szemben embertelen módon járt el, de felsőbb utasítás révén erre nem volt lehetősége.

Hoess önéletrajza kettősséggel jellemezhető. Írása belső konfliktusainak nyomatékos dokumentuma – a zsidóságról alkotott véleménye olykor előítéletet tükröz, máskor együttérző vagy védelmező hangot üt meg. E kettősség a romákkal kapcsolatos megjegyzéseiben egyaránt megmutatkozik: bár „legkedvesebbeinek” nevezi őket,

negatívumokat fogalmaz meg róluk. Feljegyzései inkonzekvensek és időnként ellentmondásosak, ami ezáltal aláássa a gyermekek iránti együttérzését.

A gyermekek törekvései arra, hogy játékokon keresztül saját világot alakítsanak ki, majdnem mindegyik gettóban és táborban megfigyelhetők voltak. A gyermeki képzelet rendkívüli alkotóerővel teremtett alternatív realitásokat, ugyanakkor mindezek nem a valóságból való menekülést szolgálták, hanem a dehumanizált közeghez történő alkalmazkodás eszközeként funkcionáltak.

A játéktevékenységek sokféle formában jelentek meg, ám előfordulási gyakoriságuk alapján a szerephangsúlyos játékok tűnnek dominánsnak, ugyanis ezek illeszkedtek leginkább a környezet által kínált lehetőségekhez, és az ellenállás szimbolikus, kreatív megnyilvánulásai is ezen játékformákban kaptak leginkább teret. Fontos hangsúlyozni, hogy más típusú játékok szintűgy jelen voltak.

Játéktípusok a gettóban, koncentrációs táborokban

George Eisen (1990) dokumentálta a következő játéktevékenységeket, bár nem rendszerezett módon. E hiányosság pótlásaként jelen tanulmány célja, hogy Jean Piaget elmélete alapján tipológiát dolgozzon ki az előfordult játékformákra.

Konstruktív játék:

- *Bunkerépítés:* A játékforma nem sorolható a konvencionális pedagógiai értelemben vett konstruktív játéktípus közé, hiszen a gyermekek számára nem álltak rendelkezésre játékszerek. Ez a hiány azonban nem gátolta kreatív részvételüket: saját kezűleg gyűjtöttek össze deszkákat, téglákat, illetve maguk végezték el az ásási munkálatokat is. Az így felépített bunkerek olyanfokú realizmust mutattak, hogy az SS-egységek tagjai valódi rejtékhelynek vélték.

Szimbolikus játék mint szerepjáték:

- *Családjáték (különböző formákban):* A gettóban játszott családjáték feltehetően alig különbözött a korabeli családjáték fogalmától. A történeti források korlátozottságának ellenére nagy a valószínűsége annak, hogy minden gyermek sajátos módon dolgozta fel környezete kegyetlenségét. A lódzi gettó egyik gyermeke játék közben babáját vigasztalta, hogy megvédje attól, nehogy „elvigyék a németek”. E gyermeknél az éhség kezelése központi szerepet töltött be; jelezte babájának, hogy aznap már nem kaphat több ételt. Tekintettel arra, hogy a gyermekek viselkedése – gyakran finom ellenállási formákat megtestesítve – sokféleképpen nyilvánult meg, legyen az ironikus, érzelmes, dühös, csendes vagy néma, feltételezhető, hogy ezen viselkedésminták párhuzamosan jelentek meg játékaikban.
- *Háborús játékok:* Ez a kategória magában foglalja a bunkerrobbantós játékokat, az akciójátékokat, valamint a „Ponary” (Felszabadulás) nevű játékot, amelyet a vilniusi gettóban játszottak. A játék során a gyermekek az üldöztetés jeleneit elevenítették fel. A „zsidók” szerepét alakító gyermekeket társaik –, akik a „Gestapósokat” játszották – Ponaryba, egy Vilnius⁴ környéki

⁴ Vilna (Vilnius, Litvánia) városát 1941. június 24-én megszállta a német hadsereg. Az ezt követő hetekben a német kivégzőosztagok (Einsatzgruppen), litván kollaboránsok közreműködésével tömeges kivégzéseket hajtottak végre a város zsidó lakossága ellen a Ponary (Paneriai) erdőben, Vilnától délnyugatra. 1941 végére

erdős területre vitték, ahol a helyzet kivégzést szimbolizált. A játék csúcspontja akkor következett be, amikor a „zsidók” szerepét játszó gyermekek ellentámadásba lendültek a „Gestapósokkal” szemben: botokat fegyverként használva vágtak vissza, ezután megkötözve hurcolták őket a kivégzőhelyre, ahol sorba állítva, szimbolikusan hajtották végre az ítéletet. A játék eme szerepcserével a traumatikus történelmi tapasztalatok feldolgozásának sajátos formáját jelentette.

- *Ellenőrzés a kapunál:* A jelenet a kényszerszermunkából visszatérő zsidók, illetve a német rendőrség által átvizsgált munkások nehézségeit jelenítette meg. A szerepjáték során két központi alak kapott hangsúlyt: „Levas”, a zsidó kapuórság általánosan gyűlölt parancsnoka, valamint „Franz Murer”, a Gestapo hírhedten kegyetlen tisztje. A többi gyermek a hazatérő zsidó munkások szerepét játszotta, akik élelmiszert próbáltak bevenni a vilniusi gettóba. Amíg a kapuőrök mindenkit átvizsgáltak, „Murer” megjelenése pánikot keltett a „munkások” körében – a gyermekek kétségbeesetten igyekeztek megszabadulni az élelemtől, ám a tiszt néhányuknál megtalálta azt. Ezt követően félreállította, majd jelképesen megkorbácsoltatta őket.
- *Sorban állás (a játéknak nem volt elnevezése):* A lányok édesanyjukat, nőket utánozva a sorban állást játszották el, miközben kezükben élelmiszerjegyet szorongattak. A jelenet merőben élethű volt; a gyermekek kiáltoztak, beleélték magukat a szerencsétlenség szerepébe.
- *Zsidótanács elnöke:* A játék a lódzi gettó Judenrat-főnökét, Chaim Rumkowskit állította középpontba. Egy gyermek alakította „Rumkowski” szerepét, akit modoros viselkedés és hatalmi visszaélések jellemeztek: ellenfeleit büntetéssel sújtotta, híveit kivételezéssel halmozta el. A többi gyermek követőinek szerepét formálta meg, akik kezdetben engedelmeskedtek neki, később azonban megtagadták az alávetettséget, miután „Rumkowski” viselkedése az alá-fölérendeltség dinamikáját tükrözte. Mindez az ellenállás szükségességére és lehetőségére hívta fel a figyelmet.
- *Gázkamra-játék:* A játék során a gyermekek lyukakat kapartak a földbe és egymás után köveket –, melyek a gázkamrába küldött egyéneket szimbolizáltak – dobtak beléjük, egyidejűleg utánozva a gázkamrába küldöttek sikolyait. A játékra az auschwitzi „családi táborban”⁵ került sor.
- *Blokád:* A gyermekek szerepjátékában különböző csoportok alakultak ki. Egyesek „rendőrként”, mások „németként”, míg a harmadik csoport a „zsidók” szerepét töltötte be, akiknek képzeletbeli óvóhelyeken és bunkerekben – például asztalok, székek alatt, hordókban, szemetesládákban kellett elrejtőzniük. A legnagyobb presztízzsel járó szerep a „Kommandant Kitel”, a Gestapo parancsnokáé volt, amelyet jellemzően a legerősebb fiú vagy

ezen a helyszínen mintegy 40 000 zsidó ember veszítette életét. 1944 júliusára a Ponaryban meggyilkoltak száma elérte a 75 000 főt – döntő többségük zsidó származású volt, habár köztük más, a náciak által üldözött csoportok tagjai is megtalálhatók voltak. (Holocaust Encyclopedia, n.d.)

⁵ A zsidó közösséghez tartozó foglyokat a theresienstadti gettóból az auschwitzi B-II-b táborba deportálták, ahol gyermekblokk működött. A tábor a németek azért hozták létre, hogy félrevezessék a külvilágot valódi szándékaikat illetően, így a deportáltakat nem vetették alá szelekciónak, s nem ölték meg őket azonnal. Érdemes megjegyezni, hogy a „családi tábor” céljának, funkciójának meghatározásában eltérő tudományos vélekedések lehetnek.

lány kapott meg. Amennyiben egy „rendőr” szerepét játszó gyermek véletlenül felfedezett egy „zsidó” gyermeket, azt átadta a „németeknek”, ezzel követve a játékban kialakított hierarchikus struktúrát. Mindez eredetileg a bújócskára épült, ugyanakkor mind a neve, mind a szerkezete jelentős változáson ment keresztül.

- *Appel*: A játék a koncentrációs táborok napi sorakozóját mutatta be. Auschwitz-Birkenau mindennapjainak részévé vált.
- *Lagerältester és Blockältester*: A játék a tábor rangidős foglyának, valamint a „blokköreg” utánczását foglalta magában. A „blockältester” alárendelt viszonyban állt a lágerfogollyal, akinek a tábori rend fenntartása volt központi szerepe. Bár a cselekvés lebonyolításának módjáról további dokumentáció nem áll rendelkezésre, világos, hogy e két játék szorosan összekapcsolódott és egyetlen, koherens tevékenységet alkotott.
- *Sírásás*: A gyermekek kiástak egy gödröt, amelybe társukat helyezték, akit a játék során szimbolikusan „Hitler” névvel illettek.

Szabályjáték:

- *Kártyajáték (cigarettdobozokból elkészítve)*: A cigarettdobozok összegyűjtését, szín és szám szerinti csoportosítását követően a gyermekek önállóan dolgoztak ki játékokat, tudatosan törekedve arra, hogy azok összefüggő rendszert képezzenek. A rendszerek szerkezeti logikáját szintén ők alakították ki, fantáziájuk kreatív erejére támaszkodva. Megjegyzendő, hogy a játékokról további írott vagy tárgyi dokumentáció nem maradt fenn.

Egyéb játéktípusok:

- *Klepsi-Klepsi*: Olyan közösségi játék volt, melynek neve a csoportnyelvből alakult ki. A „klepsi” ebben a nyelvben a lopást jelentette. Lényege abban állt, hogy ki tudott nagyobb ütést mérni a bekötött szemmel középen álló játékosra. Amennyiben valaki erőteljesebben tudta megütni a középen álló játékos, hatalmas nevetés tört ki, mialatt a bekötött szemű gyermek megpróbálta kitalálni – a grimaszokat vágó, bűnösebbnek mutató – tettét. Ha kitalálta, a grimaszoló játékos állt bekötött szemmel közepre, s a játék így folytatódott tovább. Auschwitz-Birkenauban játszották, ahol a résztvevők között élettel teli, játékos légkör alakult ki.
- *Kasztanyett-játék*: A játékhoz két fa-lap szükségeltetett: az egyik lapot a mutatóujj és a középső ujj, a másik lapot pedig a középső ujj és a gyűrűsujj között kellett tartani. Az így keletkező hang a kasztanyettek csattogtatásának hangját idézte elő. Minél nagyobb csattogás keletkezett, annál sikeresebbnek mutatkozott a játék. A lóddi gettóban előszeretettel játszották.
- *Ruhagyűjtő játék*: A játék során a gyerekek elhunyt személyek ruháit szedték össze. További feljegyzések nem maradtak fenn; csak következtetni lehet arra, hogy a gyűjtés versenyszerű tevékenységgé alakult át. (George, 1990)

A gettóban és koncentrációs táborokban megjelenő különféle játéktípusok, játékos tevékenységek vizsgálata nem csupán a megpróbáltatások közepette érvényesülő rezilienciára, kreativitásra mutat rá, hanem betekintést nyújt azon pszichológiai mechanizmusokba, melyek által a gyermekek feldolgozták traumatikus élményeiket.

A játéktevékenységek Jean Piaget tipológiája alapján történő kategorizálása rávilágít a legszélsőségebb életkörülményekben kialakult gyermeki játék sokrétű természetére.

Összegzés

A rendelkezésre álló források és megfigyelések alapján megállapítható, hogy a gyermekek viselkedése a holokausz idején annyira tekinthető normálisnak, amennyiben azt az adott környezeti feltételek lehetővé tették. A viselkedés-és játékmintázatokban egy sajátos, a tábori létformához igazodó kulturális struktúra rajzolódott ki, továbbá a legtöbb játéktevékenységben az ellenállás motívuma közösségi kohéziót teremtő tényezőként figyelhető meg.

A gettóban, koncentrációs táborokban előfordult szerepjátékok dominanciája olyan értelmezési keretet nyújt, amely alátámasztja, hogy a gyermekek tanulási mechanizmusai adaptív módon működnek – különös tekintettel a túlélési stratégiákra, valamint a traumák feldolgozására.

A szerepjátékok kiemelkedő jelenléte tehát új perspektívát nyit a traumák feldolgozási módjának megértésében, ezzel megalapozva további kutatások szükségességét. E gyakori előfordulás affajta kutatási irányt jelez, amely a szerepjátékok preferált formáira ható tényezők azonosítására összpontosít. Ezzel együtt pedig megkerülhetetlenné válik annak kérdése is, hogy a vizsgált kontextusban milyen többletjelentés tulajdonítható a szerepjátékoknak.

A történeti háttér mélységeit figyelembe véve fontos kiemelni, hogy a játékformák tradicionális pedagógiai szempontú értékelése nem indokolt; a gyermekek képzeletvilágának autentikus lenyomataiként szükséges értelmezni, amelyeket jelentős mértékben formáltak korabeli történelmi tapasztalatok. Ez a megközelítésmód hangsúlyt helyez a gyermeki játék holokausz alatti összetettségére, s azon ellenálló képességekre, amely lehetővé tette a gyermekek nehéz körülményekhez való adaptációját.

Irodalom

- Csík Emilné Klein, Zs. (2001). *Memoár* [Interjú]. Az interjú megtekintése az archívumhoz való hozzáférés birtokában lehetséges. *USC Shoah Foundation Visual History Archive*. <https://vha.usc.edu/signin-callback> (Megtekintés ideje: 2025. május 15.)
- Dvorjetski, M. (1963). Adjustment of detainees to camp and ghetto life. *Yad Vashem Studies*, 5.
- Eisen, G. (1990). *Árnyak játékai – gyerekek a holokauszban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grastyán, E. (1983). *A játék neurobiológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Glas-Wiener, S. (1983). *Children of ghetto*. Fritzroy: Globe Press.
- Hausner, G. (1966). *Justice in Jerusalem*. New York: Harper and Row.
- Holocaust Encyclopedia*. (n. d.). Media Essay. Ponary. *United States Holocaust Memorial Museum*. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/gallery/ponary> (Megtekintés ideje: 2025. szeptember 30.)
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens* (p. 13). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Höss, R. (1959). *Commandant of Auschwitz* (pp. 170–171). Cleveland & New York: World Publishing Company.

- Kisantal, T. (2018). *A csenden innen és túl – a holokausz kifejezésének problémái*. Pécs: Kronosz Könyvkiadó.
- Metzger, J. (n. d.). Coping with reality: Two teenage poets in the Lodz ghetto. *Yad Vashem*. <https://www.yadvashem.org/articles/general/two-teenage-poets-in-the-lodz-ghetto.html> (Megtekintés ideje: 2025. szeptember 5.)
- Rukowiecki, A. (2012). *Łódź 1939–1945: Kronika okupacji*. Łódź: Księży Młyn. Shoah Resource Center. (n. d.). Euthanasia Program. *Yad Vashem*. https://www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%206303.pdf (Megtekintés ideje: 2025. szeptember 30.)
- Spanjaard, B. (1981). *Don't fence me in*. Saugus: B&B.
- The Holocaust Explained*. (n. d.). Case study: Warsaw ghetto. *The Wiener Holocaust Library*. <https://www.theholocaustexplained.org/the-camps/the-warsaw-ghetto-a-case-study/> (Megtekintés ideje: 2025. szeptember 5.)
- Vajda, Gy. M. (Szerk.). (1960). *Schiller válogatott esztétikai írásai* (p. 221). Budapest: Helikon Kiadó.
- Wdowinski, D. (1963). *And we are not saved*. New York: Philosophical Library.

Vámos Enikő

A JÁTÉK KULTÚRÁJA A 21. SZÁZAD KEZDETÉN MAGYARORSZÁGON GENERÁCIÓS ÖSSZEHASONLÍTÁS

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a játékkal kapcsolatos attitűd sokat változott, növekszik azon kutatások és szakmai diskurzusok száma, melyek hangsúlyozzák a gyermekek fejlődésében betöltött szerepét és egyre többen ismerik fel a pozitív hatásait. A játékról az elmúlt száz évben több koncepció született, a kutató szempontjából mégis egy olyan terület, ahol még van mit felfedezni. A gyermekek hét éves kor alatt legjobban játék közben tudnak tanulni, fejlődni, eközben megismerik saját magukat, és új ingerek is érik őket. A játék egy több funkciót betöltő cselekvés, például támogatja a kompetenciák és a kognitív képességek fejlődését. A szabad játék során nem csak a kompetenciák fejlődnek, de a gyermekek autonómiája is (Stöckert, 1995). Számos szülő nincs tisztában azzal, hogy a játék a gyermek elsődleges szeretetnyelve, ezen keresztül képes kapcsolatot kialakítani, a közös játékban érzi azt, hogy személyét elfogadják, komolyan veszik. A szülő-gyermek közös játéknak tehát meghatározó szerepe van a gyermek életében.

A kutatás célja, hogy empirikus adatokat kapjunk arról, milyen a gyermeki játékkal kapcsolatos szülői és nagyszülői attitűd ma Magyarországon, és vajon van-e a kapcsolat a generációk játékról alkotott hiedelmei között. A kutatási kérdésem az volt, hogy az óvodáskorú gyermeket nevelő szülők és szüleik játék iránti attitűdje vajon mutat-e hasonlóságot. Ha abból a premisszából indulunk ki, hogy a szülők gyermekneveléssel és a gyermek fejlődésével kapcsolatos hiedelmei transzgenerációsán öröklődnek (Roopnarine & Davidson, 2015), akkor attitűdbeli hasonlóságra számíthatunk.

Szakirodalmi áttekintés

Az emberi faj sajátossága, hogy képes szervezett kultúrát kialakítani. A kultúra fogalmának számos definíciója van, ebben a kutatásban a kultúra komplex meghatározását értem alatta, amely magába foglalja az emberi létezés minden olyan aspektusát, amely valamilyen értékkelképzelésen vagy hagyományozott viselkedésmintán alapul. A szabad játék alapvetően járul hozzá a személyiség fejlődéséhez, hiszen a gyermek számára ez a legjobb módja annak, hogy önmagát, saját testét, érzéseit, reakcióit megismerje és megértse (Stöckert, 1995). Clifford Geertz meghatározása szerint a kultúra a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelöli, a szimbolikus formákban kifejezett örökölt koncepciók azon rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az élettel kapcsolatos tudásukat és attitűdjeiket. (Geertz, 1983). Ilyen értelemben a játékkal kapcsolatos szülői attitűdöket kulturálisan „örökített koncepcióként” is értelmezhetjük.

A szülő-gyermek közötti korai interakciók fontosságát emeli ki számos kutatás. A neurobiológiai orientációjú játékelméletek (pl. Shonkoff, 2010) kiemelik, hogy a szülővel való közös játéktevékenység és interakciók a korai életévben erősen és pozitív módon tudja a gyermek kognitív és szociális fejlődését alakítani. A szülő-

gyermek játék pozitív hatását mutatták ki a nyelvi kompetenciák fejlődésében (Tamis-LeMonda et al., 2004), a szociális kompetenciák, kapcsolatok és érzelmi fejlődés alakulásában (Schneider, Falkenberg & Berger, 2022; (Roopnarine, Yildirim & Davidson, 2019). Továbbá az apával és az anyával való közös játék erősíti a gyermek kötődését is (Ginsburg, 2007). A kutatásokból az is kiderült, hogy a gyermek fejlődésére jelentős hatással vannak a szülői hiedelmek, gondolkodásmódok is. A gyermeki játékkal kapcsolatban a világban, az eltérő kultúrák, vallások és egyéb tényezők esetében különböző szülői attitűdöket mutattak ki. Az eltérő gondolkodás több összetevőn is múlik, a kultúrán kívül ilyen lehet az életkor, az anyagi állapot, vagy az iskolázottság is.

A játékról alkotott szülői hiedelmek jelentőségét azonban ennek a kutatásnak a szempontjából az emeli ki, hogy a szülői hiedelmek közvetlen és közvetett hatást fejtenek ki a gyermeki fejlődésre (Roopnarine & Davidson, 2015). Az empirikus kutatásokból kiderült, hogy a szülők gyermek nevelésével és fejlődésével kapcsolatos hiedelmei generációról generációra öröklődnek. Bár ezeket a hiedelmeket a következő generáció nagyrészt átveszi, mégis a gazdasági viszonyok, iskolai végzettség, kulturális kontextus függvényében változhat is (Goodnow & Collins, 1990; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Módszer és minta

A hipotézis vizsgálatához és a kutatás elkészítéséhez a kérdőíves módszert találtam a legmegfelelőbbnek, hiszen az online formában (Google kérdőívek) rövid idő alatt sok emberhez lehetett eljuttatni, vagyis az adatgyűjtéshez adekvát formát jelentett.

A játékkal kapcsolatos szülői attitűdök vizsgálatára egy angol nyelvű kérdőív adaptációját használtam, melyet magyar nyelvre fordítottunk le és mértünk be. Fogle és Mendez (2006) a Játékról Alkotott Szülői Hiedelem Skálát (angolul Parent Play Beliefs Scale, a továbbiakban PPBS) dolgozták ki abból a célból, hogy felmérjék a szülők meggyőződéseit óvodáskorú gyermekeik játékáról, a játék szerepéről a tanulásban, valamint a gyermekükkel való játékban betöltött szerepükről. A PPBS egy 30 tételből álló szülői kérdőív, amelyet egy 5 pontos Likert-skálán kell értékelni, 1-től (nem ért egyet) 5-ig (teljes mértékben egyetért).

Kutatásaikban a főkomponens-elemzés két faktort eredményezett, a Játék faktort és a Tanulás faktort. A konstruktumok megfelelő megbízhatóságot mutattak, a Cronbach-alfa értéke $\alpha = .901$, illetve $\alpha = .732$ volt. A kutatásban a PPBS kérdőívet magyar nyelvre fordítottuk és az eredeti struktúrájának megfelelően két csoportra bontottuk a kérdéseket.

A Játék faktor 16 tételből áll, amely a szülők azon meggyőződését méri, hogy a játék mennyire élvezetes és értékes tevékenység és milyen fejlődési előnnyel jár a gyermekek számára. A Tanulás faktor 8 itemből állt, amelyek a szülők azon meggyőződését vizsgálják, hogy a tanulásorientált tevékenységek fontosabbak-e a 21 játéknál a gyermekek fejlődésében. A kérdőív így összesen 30 itemet tartalmaz.

A mintában szülő-nagyszülő párokat vizsgáltunk, akikkel ugyanazt a kérdőívet töltöttük ki, a párok tagjait jellegük segítségével tudtuk azonosítani, így az anonimitás megtartása mellett sikerült biztosítani a párosított mintás adatfelvétel követelményeit is. Az elemzés során elsősorban a játékkal kapcsolatos állításokra fókuszáltunk, hiszen alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülők és a nagyszülők játékkal kapcsolatos

attitűdjei között kimutatható-e statisztikailag hasonlóság, de természetesen mindkét faktort meghatároztuk a megfelelő állítások pontszámainak átlagolásával, azok belső konzisztenciáját a Cronbach-alfa mutatóval mértük.

A két generáció közötti eltéréseket párosított mintás t-próba segítségével mértük. A számításokat az IBM SPSS Statistics 25 statisztikai elemző programmal végeztük el. A PPBS kérdőív kutatáseljárását követve a kutatásban két adatfelvételi egységet alakítottunk ki, szülők és nagyszülők egy-egy mintaegységbe kerültek. Fontos volt, hogy közel azonos korú gyermekek szüleitől, illetve nagyszüleitől kapjak válaszokat. Olyan családokat választottam ki, ahol óvodás korú gyermeket nevelnek. Két óvodába juttattuk el a kérdőíveket, ahol a pedagógusok segítségét kértem, hogy a kitöltendők biztosan eljussanak a szülőkhöz.

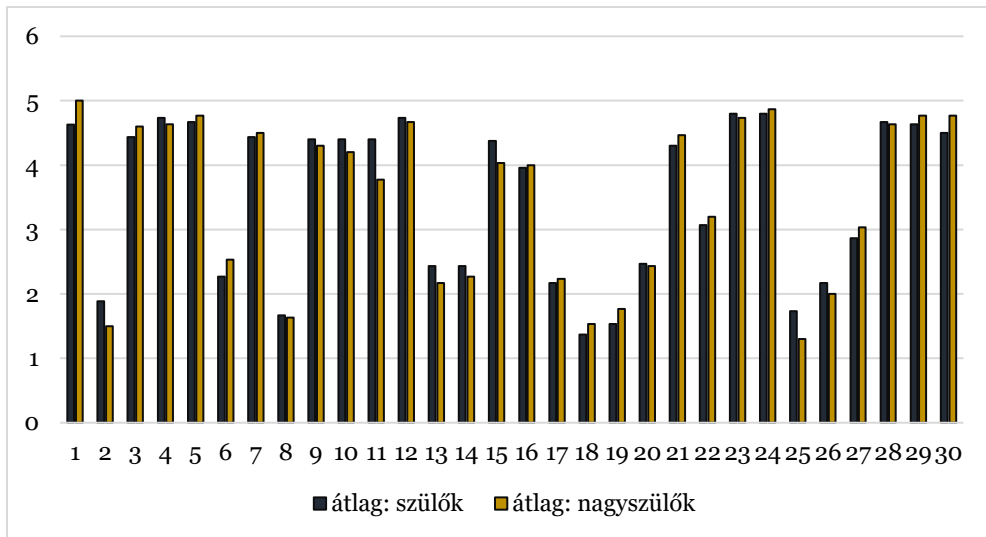
A mintába összesen 30 (szülő-nagyszülő) pár került, akikkel ugyanazt a kérdőívet töltöttük ki, a párok tagjait jellegük segítségével tudtuk azonosítani, így az anonimitás megtartása mellett sikerült biztosítani a párosított mintás adatfelvétel követelményeit is. Ez a minta nagyon kicsire sikerült, azonban kiindulópontként szolgálhat a jövőbeli kutatásokhoz.

Eredmények

A faktorok kiszámítása után megvizsgálva azok belső konzisztenciáját azt láttuk, hogy a Játék faktor nagyon jó értékkel rendelkezik mindkét generáció mintájában: a szülői válaszok esetében Cronbach alfa értéke $\alpha = .906$, a nagyszülők válaszaiban pedig $\alpha = .822$ volt. A Cronbach alfa a mérési skála megbízhatóságának mérésére használt együttható, mely informál az adott faktor belső konzisztenciájáról. Azt mutatja, hogy mennyire megbízható a mérésünk. Az alfa értéknek minimálisan el kell érnie a 0,6 értéket, esetünkben azonban az értékek erős konzisztenciát jeleztek. A Tanulás-faktor esetében bár a szülői kérdőív esetében megfelelő értéket ($\alpha = .697$), viszont a nagyszülők által kitöltött kérdőívek esetében már egy megkérdőjelezhető belső konzisztencia volt csak mérhető ($\alpha = .552$), ami azt jelezte, hogy a mérésünk ebben a faktorban a nagyszülők mintájában nem megbízható, ezért a továbbiakban egyelőre mellőztem az ezzel kapcsolatos elemzések eredményeinek bemutatását.

A faktorok létrehozása után csak a Játék-faktort vizsgáltuk. A central limit theorem (CLT) szerint adott feltételek mellett, elegendően nagy számú és független valószínűségi változó középértéke (várható értéke) jó közelítéssel normális eloszlású, ha a független valószínűségi változók jól meghatározott középértékkel és szórásnégyzettel rendelkeznek. A mintanagyság ($n=30$) miatt a CLT alapján feltételeztük, hogy a mintázatok normális eloszlást követnek, így párosított mintás t-próbát alkalmaztunk, hogy összehasonlítsuk a szülők és nagyszülők játékkal kapcsolatos attitűdjeit. Az eredmények alapján nincs szignifikáns különbség a két generáció között ($M_{szülők} = 4,302$ $SD_{szülők} = .440$; $M_{nagyszülők} = 4,305$; $SD_{nagyszülők} = .332$).

A párosított mintás t-próba eredményei $t(29) = -.035$; $p = .972$ szerint nincs szignifikáns eltérés a két generációban annak tekintetében, hogyan vélekednek a játékkal kapcsolatban. Az eredmények tehát a Játék faktor esetében igazolják azt a hipotézisünket, hogy a szülők és a nagyszülők játékkal kapcsolatos attitűdjeiben valóban jelentős hasonlóság van.



1. ábra. A válaszok megoszlása a szülők és nagyszülők esetén

Ezt követően a lakóhely jellegének vonatkozásában is összehasonlítottuk a községben és városban lakók válaszait, de ezekben a mintákban nem találtunk szignifikáns különbséget ($M_{\text{község}} = 4.26$; $M_{\text{város}} = 4.32$; $t(29) = -0.527$; $p = 0.600$), azaz a játék megítélését a lakóhely jellege sem befolyásolja.

Összegzés

A kutatás újdonságát jelenti, hogy egy olyan kérdőívet adaptáltunk magyar nyelvre és használtunk fel, mely korábban külföldön már több nyelven megjelent, de Magyarországon még soha nem használták.

A dolgozat másik különlegességét jelenti maga a kutatási téma, hiszen játékkal kapcsolatos attitűdmérés korábban nem volt hazánkban. Az empirikus kutatás során két faktort (játék és tanulás) vizsgáltunk. Faktoranalízis segítségével megnéztük, hogy a kérdések valóban a játékkal kapcsolatos attitűdöt mérik-e.

Ennek az eredménye az lett, hogy a Játék faktorra vonatkozóan sikeres, ám a Tanulás faktorra vonatkozólag sikertelen volt a kutatás abban az értelemben, hogy nagyszülők válaszában a faktorérték elmaradt a kívánatostól. Ennek oka az lehet, hogy itt több kérdés is tagadószóval kezdődik, ami megzavarhatja a kitöltőket. Érdekes lenne a kérdéseket megfordítva újra elvégezni a kutatás ezen részét, tehát ezt a faktort további vizsgálatnak kell alávetni, amivel a kérdések konzisztensen mérik ezt az aspektust. Ebben a kutatásban ezért csak a Játék faktorról foglalkoztam.

A kutatás eredményei természetesen nem általánosíthatók, hiszen csak két óvodában vizsgáltunk és a kitöltők aránya is még korrekcióra szorul. Bár a kutatásban több mint nyolcvan család vett részt, de ezek közül nem minden kérdőívet tudtunk felhasználni, mert csak hatvan családtól érkezett be értékelhető válasz, ami azt jelenti, hogy 30 szülő és velük párban 30 nagyszülő töltötte ki a kérdőívet. A kitöltési hajlandóság jóval alacsonyabb volt a nagyszülők és a férfiak csoportjában. A dolgozat azonban jó kiindulópont lehet a jövőbeli kutatások során, hiszen a hipotézist sikerült

igazolni, még ha ez csak kis mintán történt is, az első eredmények biztatóak. A játékkal kapcsolatos nagyszülői attitűdöket tehát a következő generáció átveszi.

Ezek alapján, óvodapedagógusként nemcsak az a feladatunk, hogy a szülőket bevonjuk a gyermeknevelés és fejlesztés gyakorlatába, hanem az is, hogy tudatosítsuk a szülőknél, hogy saját attitűdjeik nagyrészt öröklött mintákat hordoznak. A pedagógia segíthet abban, hogy ezeket a hiedelmeket tudatosítsuk, reflektáljuk. Erre óvodapedagógusként nekünk magunknak is szükségünk lenne. Ezeket az attitűdöket ugyanis reflektálatlanul vesszük át a kultúránkból.

Irodalom

- 363/2012. (V. 5.) Korm. rendelet az óvodai élet tevékenységi formáiról és az óvodapedagógus feladatairól.
- Fogle, L. M. & Mendez, J. L. (2006). The Parent Play Beliefs Scale (PPBS): Manual and scoring guide. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 507–518.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gyermek jogairól szóló egyezmény. (1989). A Magyar Köztársaság Országgyűlése által kihirdetve az 1991. évi LXIV. törvénnyel. Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv> (Megtekintés ideje: 2025. március 29.)
- Roopnarine, J. L. & Davidson, K. L. (2015). Parent–child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play*, 7(2), 228–252.
- Roopnarine, J. L., Yildirim, E. D. & Davidson, K. L. (2019). Mother–child and father–child play in different cultural contexts. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 142–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, M., Falkenberg, I. & Berger, P. (2022). Parent–child play and the emergence of externalizing and internalizing behavior problems in childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 822394. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822394>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 485–508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stöckert, K. (1995). *Játékszociológia: Szöveggyűjtemény*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806–1820.

Bertalan Regina Frida – Hencseiné Grain Andrea

A SZÓTAGOLÓ KÉPESSÉG JÁTÉKOS FEJLESZTÉSE⁶

1. Bevezetés

A logopédiai munkában számos kérdés merül fel nap mint nap a szótagolás tanításával kapcsolatban. Hogyan tagoljuk az *autó* szót? Problémát jelez-e, ha egy kisgyermek nem szeret mondókázni? Érdemes-e még felső tagozatos diszlexiás gyerekeket is szótagolni tanítani? Az ezekre a kérdésekre adandó válaszokhoz tudnunk kell, hogy mi a szótag, melyek a helyes szótagolás feltételei, hogyan alakul a ritmikai és szótagoló képesség, valamint a szótagtudatosság fejlődése, végül azt, hogy milyen szerepet játszik ez a képességterület a nyelvelsajátításban.

2. A szótaggal kapcsolatos alapismeretek

A szótag meghatározásával, univerzális és nyelvspecifikus jellemzőivel, nyelvszerkezetbe illeszkedésével, valamint a nyelvelsajátításban betöltött funkciójával kapcsolatban gazdag szakirodalmi anyag áll a rendelkezésünkre.

2.1. A szótag mint hangtani jelenség

A szótagjelenség teljeskörű megismeréséhez fonetikai és fonológiai megközelítésre egyaránt szükség van. Fonetikai tekintetben a szótag az akusztikai jelsor periodikusan ismétlődő, nagyobb és kisebb intenzitású egységeket tartalmazó szakasza, fonológiai oldalról pedig egyetlen kötelező szótagmagból és opcionális szegélyfonémákból álló nyelvi egység (Vértés O., 1978, p. 75; Kiss 1974, p. 60; Goldsmith, 2011). Szótagmag pozícióban jellemzően magánhangzók, szótagperemen pedig mássalhangzók állnak. A beszédhangok hangosztályba sorolása és szótagbeli funkciója vonatkozásában nem teljes a transzparencia (vö. Kiss, 1974, p. 61; Saussure, 1997, pp. 82–83; Kassai, 2005, p. 169), ugyanis előfordulhat, hogy a szótagmag szerepét egy, a peremfonémakénál nagyobb intenzitású mássalhangzó tölti be (pl. a *l* hang a szlovák *vlk* „farkas” szóban).

2.2. A beszédritmikai szerveződés és a szótag szerepe a nyelvelsajátításban

A ritmikai és szótagoló képesség, valamint a szótagtudatosság fejlődésének univerzális és nyelvspecifikus komponensei is vannak (Kassai, 1999; Szeberényi et al., 2017). A fejlődési folyamat az intrauterin életben veszi kezdetét. A magzatok észlelik a beszédfolyam anyaméhbe szűrődő, alacsonyabb frekvenciasávjában hordozott, lüktető intenzitásváltozását. Ráhangolódnak anyanyelvük jellegzetes prozódijára, és ahhoz igazodó fonológiai beszédfeldolgozó stílust alakítanak ki: szótag- vagy moraméretű vagy kiemelkedő hangsúlyokkal határolt, hosszabb szakaszokra szegmentálják az analóg akusztikai inputot (pl.: Cutler, 1994). A szegmentálás korai jelenlétére mutatnak azok a kutatási eredmények, amelyek szerint már az újszülöttek is képesek a nyelvek ritmikai alapú megkülönböztetésére (pl. Mehler et al., 1988; Nazzi et al., 1998; Bijeljac-Babic et al., 1993). Az intrauterin tapasztalatok lenyomata egyes szerzők (pl. Mampe et al., 2009) szerint a beszédprodukciós oldalon is igen

⁶ A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE, SZKF2022-12/2022.

korán, már az újszülött kori sírás dallamszerkezetében is tetten érhető, az anyanyelvi szótagok pedig a kanonikus gagyogási szakaszban, a 6-10 hónapos csecsemők hangadásaiban ismerhetők fel elsőként (Lukács et al., 2011; Kassai, 1999; Hajtó et al., 2019, p. 137, 144).

Mivel a nyelvek sajátos szótagszerveződése és ritmikai képe (Ladefoged et al., 2010, pp. 251–253; Ramus et al., 1999b), valamint szemantikai, morfológiai és szintaktikai tulajdonságai összefüggésben állnak egymással (Fenk-Olczon & Fenk, 2005; 2008; Fenk-Olczon & Pilz, 2021), a prozódiával történő ismerkedés következtetések levonását teszi lehetővé a babák számára például a szóhatárokra, a szórendre vagy a nyelvtani szerepekre vonatkozóan. A fonológiai vagy prozódiai csizmahúzás hipotézis szerint a hangtani jellemzők hozzáférést biztosítanak a magasabb nyelvi struktúrákhoz már preverbális korban is (pl. Christophe et al., 1994; 1997; 2003a; 2003b; 2008; áttekintésre lásd Gervain et al., 2008).

A szótagtudat három- és ötéves kor közötti megjelenése a bővülő anyanyelvi tudás és a metanyelvi fejlődés következtében kialakuló fonológiai tudatosság első lépése, s ezt csak később, 7 éves kor körül követi a hangszintű tudatosság stabilizálódása (Clark, 1994; Gervain, 2002; Goswami, 2003; Vellutino et al., 2004). Végül, de nem utolsósorban a szótagtudatosság az írott nyelv megtanulásának is fontos bázisa (Lőrík, 2006; Lőrík et al., 2009; Jordanidisz, 2017).

3. A szótagoló képesség és a szótagtudatosság fejlesztése 5-7 éves korban

Az iskolába készülődő 5-7 éves gyerekek általában már birtokolják a szótagoló képesség és a szótagtudatosság alapelemeit: képesek szavak szótagokra bontására, a motorosan, például tapsolással, kopogással vagy ütőshangszerrel kísért szótagokra bontásban a mozgás és a beszéd integrációjára, szótagszámlálásra, szótagsorok szavakká szintetizálására, szavak magánhangzó-struktúrájának kiemelésére, valamint – néhány speciális esettől, például szó- és természetes szótaghatárt nem azonos ponton tartalmazó összetett szavaktól (*rend-őr*, *tyúk-ól* stb.) eltekintve – a szótaghatárok azonosítására is.

A logopédiai terápiás foglalkozásokon speciális gyakorlatokat végzünk azokkal a gyerekekkel, akik elmaradást mutatnak ezeknek az elemeknek a kialakulásában vagy stabilizálódásában. A Pécsi Tudományegyetem, a Baranya Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, valamint a Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény együttműködésében⁷ *Szót ta-go-ló* címmel olyan munkafüzet formában megjelenő gyakorlóanyag, „terápiás battéria” jött létre, amely alkalmas a szótagolás és a szótagtudatosság körében előforduló összes hibatípus korrigálására.

3.1. A fejlesztés játékos kerete

Az óvoda-iskola átmenetre fókuszáló, növekvő számú kutatások eredményei arra mutatnak, hogy az 5-7 éves életkori sávban végzett fejlesztések hatása jelentős, az átmeneti időszak támogatásának minősége egyértelműen befolyásolja az iskolai bevényt (Józsa et al., 2024). Az óvodás gyermekekkel végzett fejlesztő munka játékos

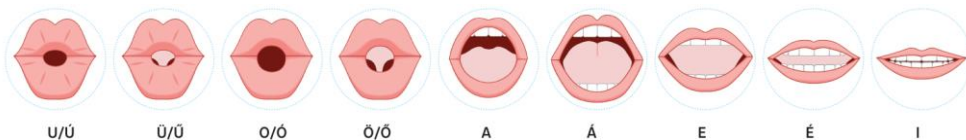
⁷ A gyakorlóanyag fejlesztői: Bertalan Regina Frida és Hencseiné Grain Andrea. A 2023/24-es tanévben zajló kipróbálásában, majd véleményezésében részt vevő logopédus kollégák: Bereczné Király Angéla, Gyenes-Liebermann Emőke, Horváth-Bánki Gabriella, Kiss Barbara, Patakiné Rónai Csilla, Schubert Johanna, Szabó Anna, Szantner Zita, Timár Eszter Márta.

keretben zajlik, hiszen ebben az életkorban a megismerés alapvető módja még a játék (Szvatkó, 2016). A cselekvéses megtapasztaltatás a későbbi, elvontabb gondolkodási műveleteket igénylő, főként verbális emlékezeti funkciókat működtető tanulási módot alapozza meg (Vekerdy, 2001; 2003, pp. 73–120; 2013). Mindkét tanulási formában jelen van a megfigyelés, az utánzás, a gyakorlás, továbbá mindkettőt gátolja az unalom és a szorongás is (Tölgyessy, 2023, p. 35). A gyermekek számára különösen fontos a keretező-struktúraadó ismétlés, visszatérés (Tölgyessy, 2023, p. 34.). A játék alapú tanulás (Game-Based Learning – GBL) mint pedagógiai módszer alkalmazása lehetővé teszi azt is, hogy egy konkrét oktatási cél (például a szótagoló képesség és a szótagtudat fejlesztése) konkrét oktatási kontextusba ágyazottan (például az írott nyelv tanulásának előkészítésében, diszlexiaprevencióban vagy -reedukációban) még iskolai keretben is játéktevékenységen keresztül, motivációt és interaktivitást biztosítva valósulhasson meg (vö. Buda, 2024).

3.2. A Szót ta-go-ló című munkafüzet bemutatása

A szótagoló képesség és a szótagtudatosság fejlődésére vonatkozó ismeretek alapján létrehozott gyakorlóanyag elsősorban logopédiai terápiák eszköze, de könnyű alkalmazhatósága és játékosága lehetővé teszi a használatát nem logopédus végzettségű pedagógusok, valamint szülők-gondozók számára is. A széleskörű hozzáférhetőség érdekében a bevezetőben a szakemberek mellett a laikus felhasználókat is megszólítottuk, továbbá a feladatok leírásában, az instrukciók, útmutatók és további játékötletek megfogalmazásában törekedtünk a közérthetőségre.

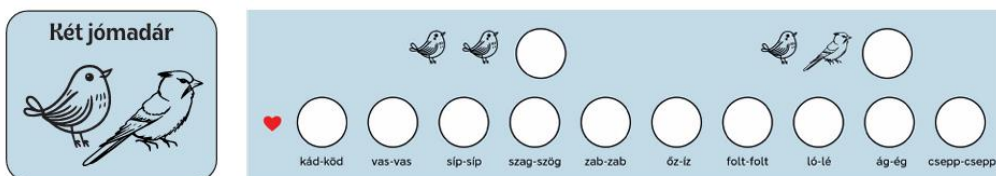
A munkafüzet egy bevezető-alapozó, a magánhangzók tudatosítását segítő gyakorlatot és harminc összetett feladatlapot tartalmaz. A szótagolás gyakorlásához elengedhetetlen a szavak magánhangzó-tartalmának azonosítása, ehhez pedig első lépésként az egyes magánhangzók izolált kiejtéséhez szükséges artikulációs jellemzők tudatosítása szükséges. A tudatosításhoz mellékletből kivágható szájképeket használunk, és tükör előtt végzett gyakorlást javasolunk. A bevezető-bemelegítő gyakorlat használata addig fontos, amíg a gyermek képessé nem válik arra, hogy biztonsággal összekapcsoljon minden egyes magánhangzót a megfelelő szájképpel.



1. ábra. A bevezető gyakorlat képanyaga

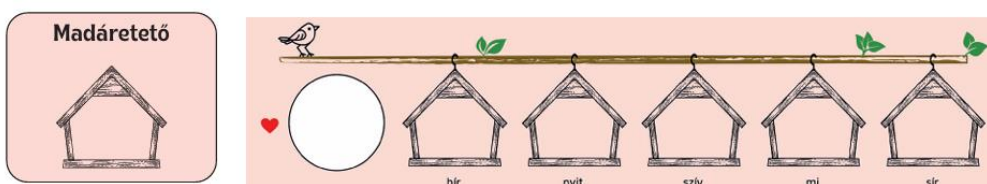
Az összetett feladatlapok szerkezete azonos, mindegyik ugyanabból a négy feladattípusból épül fel. Az első feladattípusban (*Két jómadár*) szópárok tagjainak az azonosságát vagy különbözőségét kell a gyermeknek felismernie. A pár tagjai csak magánhangzóikban különbözhetnek egymástól, kezdetben több, majd egyre kevesebb képzési jegyben. A munkafüzet első felében valódi, a második felében álszavakkal dolgozunk, vagyis kezdetben a valódi szavak jelentésbeli különbsége segítheti a gyermeket a formai különbségek felismerésében, később, jelentéstartalom hiányában azonban már csak a hangzás alapján van lehetősége dönteni. Az összehasonlító

szavak szótagszáma fokozatosan nő. Az álszavakat tartalmazó feladatokban a magánhangzó-különbségek kezdetben szókezdő, majd szóvégi, végül szóbelseji szótagokban találhatók. Az egyezést vagy különbözőséget – az instrukciónak megfelelően – párokban álló kis körök színezésével jelölheti a gyermek, ugyanakkor számos más, kreatív, játékos módon is jelezheti a megoldást. Ez a gyermek és a segítő előzetes megállapodása szerint lehet valamely nagymozgás, grafo- vagy beszédmotoros tevékenység (pl. bólintás-fejrázás, íráselőkészítő elemek rajzolása, csipeszelés, anyósnyelv fújása stb.).

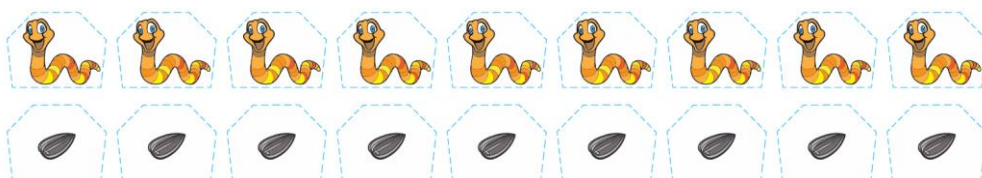


2. ábra. Az első feladattípus: Két jómadár

A második feladattípusban (*Madáretető*) a magánhangzók időtartamának érzékeltetése, a magánhangzó-időtartamok közötti különbségek felismertetése a cél. A szóanyag egyszótagú valódi szavakból áll, magánhangzóik egy-egy gyakorlaton belül ugyanannak a fonémának a rövid vagy hosszú változatai. Az instrukció szerint a gyermek a mellékletből kivágható eszközök használatával oldja meg a feladatot: hosszú magánhangzót hallva gilisztát, rövidet hallva magot ábrázoló kis képet kell az etetőbe helyeznie. A szavakban közös magánhangzó azonosítása a megfelelő szájkép etetők elé helyezésével történik. Az elhelyezések megvalósíthatók kézzel, csipesszel vagy például szívószállal felszippantva is. Jó feladatmegoldást követően a gyermek megpróbálhatja a szimbólumok (giliszták, magok) „elolvasását”, vagyis a rövid és a hosszú magánhangzó-változatok sorrend szerinti hangoztatását is.



3. ábra. Második feladattípus: Madáretető



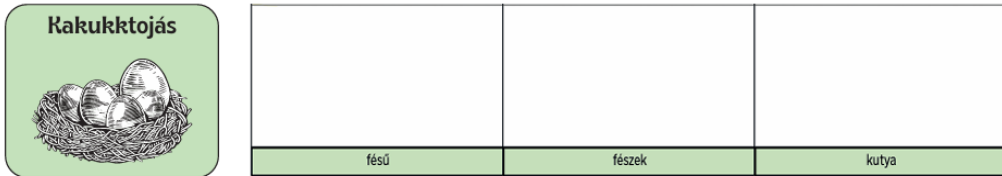
4. ábra. Mellékletből kivágható „madáreselés”

A harmadik gyakorlattípusban (*Madárnyelviskola*) az a cél, hogy a gyermek felismerje különböző szavak közös magánhangzó-struktúráját. Mindegyik feladatlap két, egymástól független gyakorlatot tartalmaz. Egy gyakorlathoz öt-öt azonos magánhangzó-struktúrájú szó tartozik. A gyakorlattípushoz tartozó teljes szóanyag kezdetben egy-, majd két-, végül háromtagú szavakból áll. A szavak szótagjai – az utolsók kivételével – minden esetben nyílt végűek, vagyis magánhangzóra végződnek (pl. *pa-pucs*, *sza-tyor*), így a szótagolásuk is egyszerű, egységes szabály szerint történik. Azokkal a gyerekekkel, akik számára kifejezetten a szótaghatárok megtalálása jelent nehézséget, érdemes ezzel a szóanyaggal kezdeni a gyakorlást. A feladat teljesítéséhez először a gyermek segítőtje szótagolva – a magánhangzókat megfelelő időtartammal, kissé eltúlozva – hangoztatja a szavakat. A gyermeknek rá kell jönnie arra, hogy hogyan hangoznának ezek a szavak „madárnyelven”, vagyis csak magánhangzóikat ejtve. Vizuális támpont a magánhangzóknak megfelelő szájképek feladatlapon történő sorba helyezése – bármilyen eszközzel és módon. Sikeres teljesítés esetén meg lehet próbálkozni a felismert magánhangzó-struktúrához illeszkedő további szavak keresésével is.



5. ábra. Harmadik feladattípus: *Madárnyelviskola*

A negyedik gyakorlattípusban (*Kakukktójtás*) a gyermek feladata szavak – megnevezett tárgyak – rajzos ábrázolása, a szavak szótagokra bontása, majd annak az egy szóznak a kiválasztása, amelynek az első vagy az utolsó szótagja eltér a többiétől. Mind az első, mind az utolsó szótagra fókuszáló feladatcsoportban (az első, illetve a második tizenöt feladatlapon) kezdetben három, majd négy, végül öt szóból kell kiválasztani a kakukktójtást. A szóvégi szótagok összehasonlítását kérő feladattípussal különösen azokat a gyerekeket segíthetjük, akiknek nehézségeik vannak a nyelvtan elsajátításában. Fontos, hogy az ő figyelmüket a szóvégre irányítsuk, ugyanis a magyar nyelvben a szóvég fontos nyelvtani információt hordoz: ez a toldalékok helye. A szóanyag itt viszonylag könnyen ábrázolható, a nagycsoportos óvodások szókincsében már szereplő vagy szókincsbővítés keretében beemelhető szavakból áll. A rajzok elkészítéséhez felkínált munkafelület táblázatos elrendezésű, így módot ad a sor, és az oszlop fogalmak megismeréséhez, gyakorlásához. A gyermek által elkészített tárgyképekkel lehetőség nyílik hagyományos szókincsbővítő és -strukturáló, mondat- illetve szövegfeldolgozó és -alkotást fejlesztő játékok lebonyolítására (főfogalom megnevezése, főfogalom szerinti szókeresés, mondatbefejezés, igaz-hamis állítások, szövegalkotás, barchoba stb.). A rajzok kivitelezésén keresztül nyomon követhető az ábrázolóképeség fejlődése is.



6. ábra. Negyedik feladattípus: Kakukktojás

Az első, a harmadik és a negyedik feladattípushoz tartozó gyakorlatok nehezítései az aprólékosan felépített fokozatosság, apró lépcsőfokok elvét (Meixner, 2015, pp. 28–29) valósítják meg, illetve a gyerekek ügyességétől függően különböző belépési pontokat kínálnak. Ennek a felépítésnek köszönhetően a munkafüzet kétféleképpen is használható: a gyermek elvégezhet egy-egy teljes feladatlapot is, benne mind a négy feladattípussal, vagy haladhat egy feladattípus egyre nehezedő gyakorlataival is. A feladatrendszerben történő eligazodást színek, valamint mellékletből kivágható, instrukciókat tartalmazó könyvjelzők segítik. A munkavégzés vizuális kiindulópontját és ezzel a haladási irányt is mindegyik feladatban a Meixner-módszerből jól ismert piros szív (Meixner, 2015, p. 39) jelzi. A munkafüzet fekvő formátuma a bal- és a jobbkezes gyerekek számára egyaránt megkönnyíti a grafomotoros munkát. A gyakorlatok alkalmasak az aritmetikai képességek (becslés, számlálás, mennyiség- és számfogalom) játékos fejlesztésére is.

A játékoság forrása a madaras tematika és a tárgymanipulációs-mozgásos lebonyolítás mellett a sikerélményt és örömszerzést célzó, cselekedtető, kreatív ötleteket elfogadó és egyben konszenzusra törekedő, kritikamentes játékvezetés (vö. Tölgyessy 2023, 35) lehet. A munkafüzetben összegyűjtött feladatokon kívül számos további játékos gyakorlattal is segíthető a szótagoló képesség és a szótagtudatosság fejlődése. Jelenleg a Szóban Forgunk munkacsoportban egy olyan kártya- és táblajátékokat tartalmazó játékgyűjtemény fejlesztésén dolgozunk, amely reményeink szerint terápiás és családi környezetben is jól használható, fejlesztő és egyben szórakoztató eszköztára lehet ennek a képességterületnek. A gyűjtemény tesztelésére a 2025/26-os tanévben kerül sor.

Irodalom

- Bertalan, R. F. & Hencseiné Grain, A. (megjelenés alatt). *Szót ta-go-ló. Nyelv- és beszédfejlesztő gyakorlatgyűjtemény nagycsoportos óvodások számára*. Pécs: Szerzői magánkiadás.
- Bijeljac-Babic, R., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1993). How do 4-day-old infants categorize multisyllabic utterances? *Developmental Psychology*, 29(4), 711–721.
- Buda, A. (2024). Játék és iskola. In K. Sebestyén (Szerk.), *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban* (pp. 106–117). Debrecen: Center for Higher Education, Research & Development – Hungary (CHERD–H). <https://mek.oszk.hu/26600/26688/26688.pdf> (Megtekintés ideje: 2025. július 1.)
- Christophe, A., Dupoux, E., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1994). Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 95(3), 1570–1580.

- Christophe, A., Guasti, T., Nespor, M., Dupoux, E. & van Ooyen, B. (1997). Reflections on phonological bootstrapping: Its role for lexical and syntactic acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 12(5-6), 585-612.
- Christophe, A., Gout, A., Peperkamp, S. & Morgan, J. (2003a). Discovering words in the continuous speech stream: The role of prosody. *Journal of Phonetics*, 31, 585-598.
- Christophe, A., Nespor, M., Guasti, M. T. & van Ooyen, B. (2003b). Prosodic structure and syntactic acquisition: The case of the head-direction parameter. *Developmental Science*, 6(2), 211-220.
- Christophe, A., Millotte, S., Bernal, S. & Lidz, J. (2008). Bootstrapping lexical and syntactic acquisition. *Language and Speech*, 51(1-2), 61-75.
- Clark, E. V. (1994). A gyermek nyelvi tudatossága. In M. Kalmár (Szerk.), *Fejlődépszichológia. Szöveggyűjtemény II.* (pp. 236-258). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cutler, A. (1994). Segmentation problems, rhythmic solutions. *Lingua*, 92, 81-104.
- Fenk-Olczon, G. & Fenk, A. (2005). Crosslinguistic correlations between size of syllables, number of cases, and adposition order. In G. Fenk-Olczon & C. Winkler (Eds.), *Sprache und Natürlichkeit. Gedenkbund für Willi Mayerthaler* (pp. 75-86). Tübingen: Günther Narr Verlag.
- Fenk-Olczon, G. & Fenk, A. (2008). Complexity trade-offs between the subsystems of language. In M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson (Eds.), *Language complexity: Typology, contact, change* (pp. 43-65). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fenk-Olczon, G. & Pilz, J. (2021). Linguistic complexity: Relationships between phoneme inventory size, syllable complexity, word and clause length, and population size. *Frontiers in Communication*, 6.
- Gervain, J. (2002). Az olvasás öröme? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(3), 435-464.
- Gervain, J. & Werker, J. F. (2008). How infant speech perception contributes to language acquisition. *Language and Linguistics Compass*, 2(6), 1149-1170.
- Goldsmith, J. (2011). The syllable. In J. Goldsmith, J. Riggle & A. C. L. Yu (Eds.), *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 164-196). Oxford: Blackwell Publishing.
- Goswami, U. (2003). Phonology, learning to read and dyslexia: A cross-linguistic analysis. In V. Csépe (Ed.), *Dyslexia. Different brain, different cognition* (Neuropsychology and Cognition 22, pp. 1-40). Boston: Springer.
- Hajtó, K., Lengyel, A., Sósne Pintye, M., Szabó, M. & Tóth, A. (2019). *Lépések II. kötet. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*. Budapest: Családbarát Ország Közhasznú Nonprofit Kft.
- Jordanidisz, Á. (2017). Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In J. Bóna (Szerk.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 203-220). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Józsa, K. & Podráczky, J. (2024). Az óvoda-iskola átmenet segítése. In G. Pusztai, Á. Engler, A. Hrabéczy & Á. Bencze (Szerk.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 77-90). Debrecen: Center for Higher Education, Research & Development – Hungary (CHERD-H). <https://mek.oszk.hu/25600/25682/25682.pdf> (Megtekintés ideje: 2025. július 1.)
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kassai, I. (1999). Szótagtudat és olvasástanulás. In I. Kassai (Szerk.), *Szótagfogalom – szótagrealizációk* (pp. 153-166). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kassai, I. (2005). *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss, S. (1974). A szótag fonológiája. In Zs. Telegdi & Gy. Szépe (Szerk.), *Általános nyelvészeti tanulmányok X. A nyelv hangdomíniuma* (pp. 59-74). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

- Ladefoged, P. & Johnson, K. (2010). *A course in phonetics*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Lőrík, J. (2006). A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 2, 32–60.
- Lőrík, J. & Kászonyiné Jancsó, I. (2009). A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In K. Marton (Szerk.), *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája* (pp. 11–41). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Lukács, Á. & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog & L. Szilvási (Szerk.), *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (Biztos Kezdet Kötetek II., pp. 180–224). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A. & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19, 1994–1997.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N. & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143–178.
- Meixner, I. (2015). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest: Meixner Alapítvány.
- Nazzi, T., Bertoni, J. & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology*, 24(3), 756–766.
- Ramus, F., Nespor, M. & Mehler, J. (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 73, 265–292.
- Saussure, F. de. (1997). *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Szeberényi, N. & Gervain, J. (2024). A születés előtti nyelvi tapasztalat és annak hatása a későbbi nyelvfejlődésre. In V. Svindt & J. Bóna (Szerk.), *Általános nyelvészeti tanulmányok XXXVI. Tanulmányok az anyanyelv-elsajátítás köréből* (pp. 315–339). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szvatkó, A. (2016). Játék a dinamikus szenzoros integrációs terápiában. In A. Szvatkó (Szerk.), *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből* (pp. 209–223). Budapest: Oriold és Társai.
- Tölgyessy, Zs. (2023). *Játékpedagógia óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára*. Esztergom: PPKE BTK VJTK. <https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/2446835/file/jatekpedagogia.pdf> (Megtekintés ideje: 2025. július 1.)
- Vekerdy, T. (2001). *Gyermekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó Bt.
- Vekerdy, T. (2003). *Milyen iskola kell a gyerekeknek? A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. Budapest: Filum Kiadó.
- Vekerdy, T. (2013). *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Budapest: Saxum Kiadó Kft.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- Vértess, O. A. (1978). A szótag. In K. Bolla (Szerk.), *Magyar Fonetikai Füzetek*, 2 (pp. 73–89).

Ribarics Livia

A JÁTÉK SZEREPE AZ ÓVODÁSKORI SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN

Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a játék és a szociális-érzelmi tanulás (Social Emotional Learning, SEL) szoros kapcsolatát az óvodáskorú gyermekek fejlődése szempontjából, különös tekintettel a szerepjátékra és a gyermekek egyéni jellemzőire, mint a nem, a temperamentum és az érzelemszabályozás. A játék számos tudományterület – így például a pedagógia, a pszichológia, az antropológia és a szociológia – kutatási fókuszában áll; ugyanakkor egyetlen, minden szempontból átfogó definícióval nehéz lenne megragadni a lényegét. A játék nem csupán szabadidős tevékenység, hanem egy komplex tanulási folyamat, amely hozzájárul a gyermekek kognitív, mozgásos, nyelvi, valamint szociális és érzelmi fejlődéséhez.

Különösen a korai életszakaszban – és azon belül is a szerepjáték során – alapvető szerepet játszik a szociális és érzelmi kompetenciák kialakulásában és fejlesztésében. A szociális és érzelmi tanulás olyan készségek és tudás elsajátítását jelenti, amelyek lehetővé teszik a gyermek számára érzelmei felismerését és szabályozását, a hatékony társas kapcsolatok kialakítását, valamint a felelős döntéshozatalt, ezáltal támogatva harmonikus fejlődését és sikeres társadalmi beilleszkedését. A játék és a SEL kapcsolatát már számos kutatás vizsgálta; kevésbé ismert azonban, hogy a gyermekek egyéni jellemzői – mint a nem, a temperamentum és az érzelemszabályozás – miként befolyásolják ezt a kapcsolatot. E tényezők mélyebb megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógiai és nevelési gyakorlatokat egyénre szabottan és hatékonyan alakíthassuk ki. A tanulmány célja tehát kettős: egyrészt feltárni a játék – különösen a szerepjáték – és a szociális-érzelmi tanulás közötti kapcsolatot, másrészt bemutatni, miként befolyásolják ezt a kapcsolatot a gyermekek személyes jellemzői.

Elméleti háttér

A játék fogalma és szerepe a gyermek fejlődésében

Kiindulási alapnak egy új megközelítést választottam. A játék a modern gyermekkori tapasztalatok kontextusában úgy értelmezhető, mint a gyermek számára rendelkezésre álló gyakorló terep – egy szabad tevékenység, amely kívül esik a hétköznapi, valós élet keretein. A játéknak nincs külső, kézzelfogható célja, hanem egy olyan belső folyamatként írható le, amelyben a gyermek örömet lel, és amely önmagáért való. A játék egy összetett, többfunkciós, belső motivációból fakadó tevékenység, amely a gyermek átfogó fejlődését támogatja – legyen szó szociális-érzelmi, mozgásos, kognitív vagy nyelvi területről. A játékon keresztül a gyermek kielégíti alapvető igényeit: örömet él át, társas kapcsolatokat épít, mozog, felfedez, együttműködik, valamint pozitív énképet alakít ki. A gyermek kreativitása is fejlődik, és egyre magabiztosabban ismeri fel és kezeli a problémás helyzeteket (Samuelsson & Carlsson, 2008). A korai életévekben a játék sokszor *létállapotként* jelenik meg, amelyet nem egy konkrét cél elérése, hanem az átélt élmény öröme határoz meg (Miljković et al., 2019). A játék jótékony hatásai sokrétűek: egyrészt támogatják a

specifikus tanulási folyamatokat (például a beszéd- és halláskészségek fejlődését, a megfigyelőképességet, az összetett instrukciók követésének képességét, a türelem, kitartás kialakulását), másrészt előmozdítják a személyes és szociális tanulást is (mint az önbecsülés és mások tiszteletének kialakítása, a tolerancia, őszinteség, empátia, felelősségvállalás, valamint az érzelmek felismerése és megértése, önmagunkban és másokban egyaránt). A gyermek életkorától, fejlődési szintjétől és egyéni jellemzőitől függően eltérő mértékben lehet nyitott arra, hogy a felnőtteket is bevonja saját játékába. Ha a felnőttek – legyenek akár szülők, akár pedagógusok – részt vesznek a játékban, különféle szerepeket tölthetnek be (Miljković et al., 2019), például lehetnek megfigyelők, irányítók, segítők, közvetítők vagy aktív résztvevők. A felnőttek felelőssége, hogy olyan környezetet teremtsenek, amely ösztönzi a játékot: megfelelő feltételeket, interaktív közeget és olyan eszközöket kínáljanak, amelyek elősegítik a játék kibontakozását és fejlődését.

A játék és a tanulás kapcsolata

Számos kutatás igazolta, hogy a játék jelentős mértékben hozzájárul a tanuláshoz különféle területeken, amelyek közül az egyik legmeghatározóbb – a gyermek jelenlegi és jövőbeli fejlődése, valamint sikere szempontjából – a szociális és érzelmi fejlődés. A szociális és érzelmi tanulás (SEL – Social Emotional Learning) fogalma azon tudás és készségek elsajátítását jelenti, amelyek lehetővé teszik a gyermekek (és felnőttek) számára, hogy felismerjék és szabályozzák érzelmeiket, hatékony társas kapcsolatokat alakítsanak ki és tartsanak fenn, valamint felelős döntéseket hozzanak. Ez a szociális-érzelmi kompetenciákhoz kapcsolódik, mint az önismeret, önszabályozás, társas tudatosság, szociális készségek és a felelős döntéshozatal, amelyek fejlődését a szociális-érzelmi tanulás támogatja (Casel, 2008).

Számos empirikus vizsgálat bizonyítja, hogy a szociális-érzelmi kompetenciák meghatározó szerepet játszanak a gyermekek sikereiben (Takšić & Smojver-Ažić, 2016). Azok a gyermekek, akik fejlett szociális-érzelmi kompetenciákkal rendelkeznek, eredményesebben boldogulnak mind az iskolai, mind a társas környezetben (Haggerty et al., 2011). A proszociális és érzelmi készségek fejlődése visszatükröződik az iskolai teljesítményben, a jobb mentális és fizikai egészségben, a gyermek önbecsülésében (Takšić & Smojver-Ažić, 2016).

Szociális és érzelmi tanulás (SEL)

A szociális és érzelmi tanulás során a gyermekek és felnőttek olyan tudást, készségeket és attitűdöket sajátítanak el és alkalmaznak hatékonyan, amelyek szükségesek az érzelmek megértéséhez és szabályozásához. E folyamat révén képesek pozitív célokat kitűzni és elérni, empátiát érezni és kifejezni, kiegyensúlyozott kapcsolatokat kialakítani és fenntartani, valamint felelősségteljes döntéseket hozni (Casel, 2017). Zhou és Ee (2012) megállapítása szerint a szociális és érzelmi tanulás legfőbb célja az öt, egymással szorosan összefüggő kognitív, érzelmi és viselkedési kompetencia fejlesztése, amelyeket Casel (2017) a következőképpen határoz meg: *önismeret, önszabályozás, szociális tudatosság, társas készségek, valamint felelősteljes döntéshozatal*. A szociális és érzelmi tanulás tehát olyan tanulási folyamatként értelmezhető, amely során a gyermekek elsajátítják, majd fokozatosan elmélyítik alapvető szociális és érzelmi készségeiket.

A szociális-érzelmi kompetenciák fejlődése

Önismeret – e kompetenciatérület azon aspektusát jelenti, amely az érzelmek felismerésére, azonosítására és tudatosítására irányul. Ide tartozik a meggyőződés, az értékek, az önbizalom, az önbecsülés, a kíváncsiság, az optimizmus, az erősségek és gyengeségek tudatosítása, valamint az érzelmek helyzetnek megfelelő kifejezése is (Zhou & Ee, 2012). Az óvodáskorú gyermekek általában már rendelkeznek viszonylag stabil énképpel, az önreflexió képessége és az önismeret mélyülése elsősorban a kisiskolás korban válik hangsúlyossá.

Önszabályozás – az érzelemszabályozás azon képességét jelöli, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek hatékonyan kezelje saját érzelmeit: tudatában legyen azoknak, képes legyen megfigyelni és – szükség esetén – módosítani azokat, hogy különféle helyzetekhez rugalmasan alkalmazkodhasson. Ez a kompetencia olyan készségeket foglal magában, mint a stressz és a düh kezelése, a kitartás akadályok esetén, az érzelmek helyzethez illő kifejezése, az önfegyelem gyakorlása, célok kitűzése és elérése, valamint a rugalmasság és alkalmazkodóképesség megnyilvánulása. Empirikus vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy azok a gyermekek, akik játék közben – egy érzelmileg intenzív szituációban – képesek szabályozni érzelmeiket, sikeresebbek kortárskapcsolataikban (Zhou & Ee, 2012).

Szociális tudatosság – azt a képességet jelenti, amelynek révén a gyermek képes mások érzéseinek megértésére és az azokhoz való adekvát viszonyulásra. Ide tartozik az empátia, a másik helyzetének átérézése, valamint a hasonlóságok és különbségek tiszteltetben tartása (Zhou & Ee, 2012). A szociális tudatosság egy másik fontos összetevője a közösségi és kulturális hovatartozás, valamint a családhoz való kötődés érzése. Az érzelmek meghatározó szerepet játszanak abban a folyamatos fejlődési folyamatban, amely során a gyermekek igyekeznek megérteni saját és mások viselkedését. A személyek közötti interakciókban azok a jelzések – információk –, amelyeket az egyének küldenek és fogadnak, döntő jelentőségűek. Ha a gyermek nem tudja megfelelően értelmezni mások érzelmi megnyilvánulásait, a környezetet zavarosnak, bizonytalannak, sőt fenyegetőnek és veszélyesnek is érezheti.

Társas készségek – ezen kompetenciák célja a tartós, egészséges kapcsolatok kialakításának és fenntartásának elősegítése, a nem kívánt társas nyomásnak való ellenállás, valamint a konfliktusok konstruktív kezelése. Az olyan társas készségek elsajátítása, mint a beszélgetés kezdeményezése és fenntartása, a csapatmunka, az együttműködés, a figyelmes meghallgatás, a segítségkérés, a tárgyalás, a visszajelzés adása, egy kisebb csoporthoz való csatlakozás, az asszertivitás és a konfliktuskezelés. Az ilyen társas készségek fejlesztése az óvodás- és kisiskolás korban különösen hangsúlyos nevelési célként jelenik meg (Munjas & Takšić, 2009).

Felelősségteljes döntéshozatal – olyan viselkedésformák összességét jelenti, amelyek összhangban állnak az etikai normákkal és a társadalmi elvárásokkal, és magukban foglalják a mások és a közösség iránti felelősségérzetet és tisztetletet. Ide tartozik a felelősségvállalás, a hibák és mulasztások elismerése, valamint a vezetői készségek is. Ez a terület különösen összetett kihívást jelent a gyermekek számára, mivel a társas helyzetek elemzése, a problémák azonosítása, proszociális célok kitűzése és a kortárs nézeteltérések hatékony megoldási módjainak megtalálása egyaránt szükséges hozzá (Zhou & Ee, 2012).

A fent említett kompetenciák alapvető feltételei a különböző helyzetekhez való sikeres alkalmazkodásnak. Hozzájárulnak a jobb tanulmányi eredmények eléréséhez, a proszociális viselkedésformák gyakoribb megjelenéséhez, valamint az érzelmi és viselkedésbeli problémák csökkenéséhez (Durlak et al., 2011). A szociális és érzelmi tanulás elősegíti a kompetenciák fejlődését, mérsékli a rizikótényezők hatását, miközben növeli a védőfaktorok erejét, ezáltal támogatva a proszociális beilleszkedést (Durlak et al., 2011).

Az óvodáskorú gyermek játéka a szociális és érzelmi tanulás szolgálatában

A játék és a tanulás fogalmát hosszú ideig elkülönítve vizsgálták. A játékot a bölcsődei és óvodai neveléshez, míg a tanulást az iskolai oktatáshoz kapcsolták. Azonban a kutatási eredmények alapján ma már nem indokolt ez a szétválasztás: egyre nehezebb éles határvonalat húzni játék és tanulás között. Minden játékforma tanulási folyamatokat indít el, és mindinkább elfogadottá válik az a szemlélet, miszerint e két tevékenység szervesen összekapcsolódik, elválaszthatatlan egészet alkot. A gyermekek a játék és a tanulás folyamatát integrált módon élik meg, és nem tesznek különbséget közöttük, mivel számukra nem a megnevezés – „játék” vagy „tanulás” – számít, hanem az, hogy az adott tevékenység leköti a figyelmüket, örömet okoz, és belső motivációt vált ki (Pyle & Bigelow, 2015).

A játék a szociális és érzelmi tanulás szempontjából különös jelentőséggel bír, mivel alapvetően hozzájárul a gyermekek társas és érzelmi fejlődéséhez. A szocializáció összetett tanulási folyamat, amelynek során az egyén a társas környezettel való interakciók révén elsajátítja mindazokat az attitűdöket, ismereteket, értékeket és viselkedésformákat, amelyek szükségesek a társadalmi életben való részvételhez. A szocializáció egyik legjelentősebb hatása a személyiség kialakulása, mint viszonylag stabil pszichikus struktúra, amely meghatározza az egyén gondolkodásmódját, érzelmi reakcióit és viselkedését (Mahmutović, 2013). Az elsődleges szocializáció a gyermek születésétől az iskolakezdésig tart, és elsősorban a felnőttekkel, főként a családtagokkal kialakított kapcsolatok révén valósul meg, míg a kortársakkal való kapcsolatok inkább a későbbi szocializációs szakaszban kapnak nagyobb szerepet. Ez a tanulási tapasztalat mással nem helyettesíthető. Az óvodáskorú gyermekek erős szociális igénnyel rendelkeznek, és körülbelül hároméves kor körül jelennek meg az első valódi társas kapcsolatok. Már az óvodáskorban is meghatározó szerepe van a közösségen belüli viszonyoknak, ezért különösen fontos a gyermekek számára, hogy mennyire fogadják el őket kortársaik (Klarin, 2017). Azt a gyermeket nevezik barátoknak, aki egy másik gyermekkel közösen vesz részt a játékfolyamatban. A barátok közötti domináns tevékenység a szimbolikus játék, amely jelentős szerepet játszik a szociális és érzelmi tanulásban. Ez a játéktípus szabályokat, társas szerepeket és kapcsolati mintázatokat közvetít, valamint segíti a másik viselkedésének előrevetítését is. A játék megköveteli a gyermekektől az együttműködést és a kommunikációt, ami egyre mélyülő kapcsolatokat eredményez. A barátság a társas fejlődés mellett az érzelmek szabályozására és kontrolljára is hatással van (Klarin, 2017).

A három és öt éves kor közötti időszakban egyre intenzívebbé váló közös tevékenységek során nő a játékban részt vevő gyermekek száma, ami elősegíti a szociális és érzelmi fejlődés komplexebb formáit. Az azonos vagy eltérő életkorú gyermekekkel folytatott közös játék hozzájárul a társas világ, a benne rejlő kapcsolatok és viszonyrendszerek mélyebb megértéséhez, valamint a nyelvi sokszínűség

megtapasztalásához. A gyermekek ezáltal megtanulják az együttműködést, a megosztást és a másik tiszteletét (Rajić & Petrović-Sočo, 2015). A szabályalkotás, megbeszélés, egyezkedés és konfliktusmegoldás során a gyermekek egyre több időt töltenek beszélgetéssel, ami ösztönzi a szociális készségek fejlődését (Klarin, 2017). További vizsgálatok szerint a szociális-érzelmi, tanulási és kognitív fejlődés jelentősen gazdagodik, ha a gyermek rendszeresen lehetőséget kap szociális kompetenciájának fejlesztésére (Stegelin, 2005). Ahhoz, hogy a gyermekek örömmel és aktívan vegyenek részt közös játékban, számos készséget kell elsajátítaniuk: meg kell érteniük mások nézőpontját és érzéseit, képesnek kell lenniük saját gondolataik és érzelmeik megosztására, valamint az empátia kifejezésére is. A gyermekek olykor a játékot használják arra, hogy megértsék és kifejezzék azokat az érzelmeiket, amelyek túl bonyolultak ahhoz, hogy verbálisan megfogalmazzák őket. Minél többet játszanak, annál többet tanulnak az érzelmek okairól, következményeiről és kifejezőmódjairól. Ezek a készségek képessé teszik őket arra, hogy előre jelezzék és megértsék mások viselkedését, valamint érzelmi reakciókkal és arckifejezésekkel reagáljanak azokra. Kutatások szerint azok a gyermekek, akik alacsonyabb szintű empátiát mutatnak, nehezebben kapcsolódnak be közös játékba, illetve nehezebben tudják azt fenntartani társaikkal (Uyanik et al., 2018). Uyanik és munkatársai (2018) hangsúlyozzák az empátia mindennapi megnyilvánulásai és a szimbolikus játék gyakorisága közötti összefüggést. Azok az óvodáskorú gyermekek, akik gyakran vesznek részt szimbolikus játékban, sikeresek érzelmeik szabályozásában és megfelelő kifejezésében. A szimbolikus játék elősegíti a belső motiváció kialakulását, a rugalmasságot, a pozitív érzelmek megélését, valamint lehetőséget teremt arra, hogy a gyermekek feldolgozzák a negatív élményeket, és a tevékenység folyamatára – nem csupán az eredményére – irányítsák figyelmüket.

A különböző érzelmek átélése és újrajátszása révén a játék olyan élményterként működik, amely az érzelmekkel kapcsolatos tanulás színterévé válik. A gyermekek az érzelmekről való tudásuk jelentős részét felnőttekkel való interakciók során sajátítják el, majd a társas érzelmi tapasztalatokat kortársaikkal való kapcsolataikban, különösen a szerepjátékok során mélyítik tovább. A testvérekkel való veszekedések, a szülőkkel a szabályokról folytatott beszélgetések, valamint a közös megoldáskeresések során a gyermekek egyre érzékenyebbé válnak mások érzései iránt. A gyermekek érzelmekkel kapcsolatos ismeretei elősegítik a társas kapcsolataik alakulását és másokkal való együttműködésüket. Ennek köszönhetően könnyebben kérnek bocsánatot, illetve nagyobb hajlandóságot mutatnak az együttműködésre a kapcsolatok fenntartása érdekében, mivel felismerik mások érzelmeinek tiszteletben tartását, mint fontos értéket. A szabályalapú játékok során a gyermek megtanulja késleltetni az azonnali örömszerzést, ami hozzájárul az érzelmek és a viselkedés feletti kontroll fejlődéséhez. A játék lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermek különféle mechanizmusokat alakítson ki a saját viselkedésének szabályozására, valamint képes legyen érzelmeinek értékelésére és adott helyzethez való igazítására (Klarin, 2017). A szimbolikus játék különösen alkalmas közeg az érzelmek szabályozásának és megfelelő kifejezésének elsajátításához, így az önszabályozás és az öntudat fejlődésének is kitüntetett terepe. A játékban megjelenő izgalmas vagy feszültséggel teli helyzetek kitartást, rugalmasságot és alkalmazkodóképességet kívánnak a gyermektől, ezáltal támogatva a szociális és érzelmi tanulás folyamatát. Minél fejlettebbek ezek a kompetenciák – azaz minél inkább képes a gyermek az érzelmei szabályozására és kifejezésére, valamint mások érzéseinek megértésére –, annál könnyebben tud társas kapcsolatokat kialakítani.

A szerepjáték és a szociális készségek kapcsolatát befolyásoló személyes jellemzők

A szerepjáték és a szociális készségek kapcsolatában fontos személyes jellemzők közé tartozik a gyermek neme, temperamentuma és érzelemszabályozása.

Nemi különbségek

Az óvodáskori szerepjátékokkal kapcsolatos viselkedés vizsgálatában a nemi különbségek kiemelten fontos szerepet játszanak. A nemek szerinti különbségekkel foglalkozó kutatási eredmények sok esetben ellentmondásosak (Jones & Glenn, 1991). A legtöbb vizsgálat szerint a lányok gyakrabban vesznek részt szerepjátékban, mint a fiúk. Gleason (2005) óvodás korú gyermekeket vizsgálva hasonló eredményre jutott. Ugyanakkor Johnson és Ershler (1981) két eltérő tanulási környezetben – egy formális tantervi struktúrát, illetve egy kevésbé hagyományos, nyitottabb, felfedezésen alapuló tanulást alkalmazó óvodai csoportban – vizsgálták a különböző játékformákat, és azt találták, hogy az utóbbi csoportban a fiúk több szerepjátékot játszottak, mint a lányok, míg a formális tanulási környezetben nem mutatkozott nemek közötti különbség.

Az absztrakt és konkrét szerepjáték nemek szerinti eltéréseit vizsgáló kutatások szerint a fiúk inkább a konkrét, míg a lányok hajlamosabbak az absztrakt szerepjátékra. (Jones & Glenn, 1991). Az összesített szerepjáték-viselkedés tekintetében nem mutatkoztak jelentős különbségek fiúk és lányok között, megállapították, hogy a fiúk gyakrabban játszottak tárgyi szerepjátékot (vagyis tárgyakat használtak a tevékenység során), míg a lányok ritkán alkalmaztak tárgyakat, inkább személyes szerepjátékot folytattak (vagyis egy elképzelt szereplőt testesítettek meg). Matthews (1977) kutatása szerint a fiúk kezdetben inkább a konkrét (tárgyi) játékmódot választották, majd fokozatosan áttértek az absztrakt (eszmei) játékformára. A lányok ezzel szemben eleinte kiegyensúlyozottan használták mindkét formát, később azonban ők is az absztrakt játékformát részesítették előnyben. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a szerepjáték fejlettségi szintje nemi alapon is különbséget mutathat. Emellett a fiúk és lányok eltérő típusú szerepjátékot preferálnak (absztrakt vs. konkrét): a fiúk nagyobb valószínűséggel vesznek részt konkrét szerepjátékban, míg a lányok ebben az életkorban inkább az absztrakt szerepjátékot részesítik előnyben.

A szülők eltérő módon viszonyulnak a fiúk és lányok szerepjátékához, és más-más stratégiákat alkalmaznak annak elősegítésére (Gleason, 2005). Lindsey és munkatársai (1997) szerint a lánygyermekek szülei nagyobb valószínűséggel vesznek részt szerepjátékban, mint a fiúgyermekeké. Gleason (2005) kutatásában az apák és anyák egyaránt arról számoltak be, hogy több szerepjátékra alkalmas eszközt biztosítanak lányaiknak, mint fiaiknak. Ez arra utal, hogy a nemek közötti különbségeket a szerepjáték gyakoriságában jelentős mértékben befolyásolhatják a szülői attitűdök és a nevelési gyakorlatok. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a gyermekek saját személyiségjegyeik és egyéni jellemzőik révén is formálják szerepjáték-viselkedésüket, függetlenül a környezeti hatásoktól.

Temperamentum

A temperamentum fogalma többféleképpen értelmezhető, azonban a kutatók többsége a temperamentumot úgy határozza meg, mint a gyermekek környezetre

adott válaszaiban megnyilvánuló, tartós viselkedési mintázatokat. A temperamentum már csecsemőkorban megjelenik, és az élet folyamán, különböző helyzetekben is viszonylagos állandóságot mutat (Rudasill & Konold, 2008). A temperamentumot gyakran két kategóriában tárgyalják: „könnyű” és „nehéz” temperamentumként. A könnyű temperamentumként jellemzett csecsemők jól alkalmazkodnak a változó helyzetekhez, általában pozitív érzelmi reakciókat mutatnak, továbbá alvási és étkezési szokásaik is rendezettek. Ezzel szemben a nehéz temperamentumúak gyakran ingerlékenyek, intenzív érzelmeket élnek át, és hajlamosak a gyakori sírásra. Fontos azonban kiemelni, hogy a temperamentum hatása jelentősen függ attól, mennyire illeszkedik a gyermek temperamentuma a környezet adottságaihoz. A nehezebben kezelhető temperamentumú gyermekek is jobb fejlődési eredményeket érhetnek el, ha olyan környezetben nevelkednek, amely teret ad érzelmeik kifejezésének, és lehetőséget biztosít a felfedezésre és önálló cselekvésre. Egyes esetekben ezek a gyermekek jobb teljesítményt nyújtanak, mint azok, akik könnyű temperamentummal rendelkeznek ugyanabban a környezeti kontextusban (Thompson & Goodvin, 2005).

A temperamentum alaposabb megértését a különböző dimenziók szerinti vizsgálat teszi lehetővé. A leggyakrabban vizsgált dimenziók a következők: aktivitási szint, érzelmi beállítódás, motiváció és figyelem (Putnam & Rothbart, 2006). Az aktivitási szint a gyermek energiaszintjére utal: a magas aktivitású gyermeknek kihívást jelenthet akár öt percig nyugodtan ülni is, míg az alacsonyabb energiaszinttel rendelkező gyermek inkább rajzolással tölti idejét a futkározás helyett. Az érzelmi beállítódás a gyermekek érzelmi állapotát írja le általános helyzetekben. Ide tartoznak a pozitív (pl. derű, boldogság, mosolygás, ritka ingerlékenység) és a negatív (pl. harag, frusztráció, félelem, szomorúság, diszkomfortérzés) érzelmi megnyilvánulások. A motiváció a gyermekek aktivitáskezdeményezésre való hajlandóságát – azaz impulzivitási szintjét – jelöli a legtöbb helyzetben. A figyelem pedig a feladatra való összpontosítás és a zavaró tényezők közepette tanúsított kitartás képességét foglalja magában.

A temperamentum és a környezeti tényezők kölcsönhatása eltérő fejlődési kimenetekhez vezethet. Mivel a temperamentum gyermekkorban viszonylag stabil személyiségjellemzőnek tekinthető, nem hagyható figyelmen kívül annak szerepe a szerepjáték és a szociális készségek közötti kapcsolat alakulásában.

Szerepjáték és temperamentum

A szerepjáték és a temperamentum kapcsolatát a szakirodalom eddig nem vizsgálta egyértelműen, ugyanakkor létezik egy olyan tanulmány, amely az impulzív viselkedés moderáló hatását elemzi a szociodramatikus játék és az óvodáskorú gyermekek önszabályozása (a szociális kompetencia egyik összetevője) közötti kapcsolatban. Elias és Berk (2002) egy longitudinális vizsgálatot végeztek annak feltárására, hogy miként változik a gyermekek önszabályozása szociodramatikus, illetve egyéni játék során. Az eredmények azt mutatták, hogy az egyéni játék negatív összefüggést mutatott az önszabályozással a rendrakás idején, míg a szociodramatikus játék pozitív kapcsolatban állt az önszabályozással ugyanezen időszakban. A tanulmány arra is rámutatott, hogy a magas impulzivitású gyermekek nagyobb mértékben profitáltak a szociodramatikus játékból az önszabályozás szempontjából, mint az alacsony impulzivitású társaik. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az impulzivitás moderálhatja a szociodramatikus játék és az önszabályozás közötti kapcsolatot.

Egy másik vizsgálatban Lagacé-Séguin és d'Entremont (2006) az óvodáskorú gyermekeknél a nevelési stílus, a negatív affektivitás, valamint a különböző játékformák közötti kölcsönhatásokat elemezték. A „coaching” típusú nevelési stílus – amelyet a szülők érzelmi tudatossága és a gyermek érzelmi fejlődését támogató viselkedések jellemeznek – és a durva játék között negatív, statisztikailag is szignifikáns kapcsolatot találtak. Azok a gyermekek, akik kevésbé voltak hajlamosak a félelemre, haragra és frusztrációra, kevésbé voltak érzékenyek a szigorúbb nevelési stílus hatásaira az agresszív játékban való részvétel tekintetében. Ebben az összefüggésben a temperamentum – különösen a negatív affektivitás – moderáló szerepet játszik a nevelési stílus és a játékviselkedés kapcsolatában.

A korábbi vizsgálatok nem foglalkoztak kifejezetten a szerepjáték és a temperamentum közvetlen kapcsolatával. A fent ismertetett kutatások azonban arra utalnak, hogy a játékviselkedés hatásai módosulhatnak a temperamentum függvényében, és hogy a környezeti tényezők és a temperamentum együttesen is befolyásolhatják a játéktevékenységet.

Szociális készségek és temperamentum

A szakirodalom széles körben alátámasztja, hogy a szociális kompetencia és készségek sokkal közvetlenebb kapcsolatban állnak a temperamentummal, mint a szimbolikus játékkal. Számos vizsgálat kimutatta, hogy a félénkebb, visszahúzódó gyermekek kevesebb proszociális viselkedést tanúsítanak, mint bátrabb társaik (Rydell et al., 2005). A temperamentum és egyéb tényezők közötti kölcsönhatásokat a kutatások több szempontból is vizsgálták. Az önkorlátozás, a halmozott kockázat – amelyet a családonként jelentkező kockázati tényezők összesített számaként értelmeztek – és a szociális kompetencia közötti összefüggéseket vizsgálta. A szociális kompetenciát pedagógusok értékelései és a kortárskapcsolatok megfigyelése alapján mérték. A vizsgálat résztvevői a Head Start programban részt vevő óvodáskorú gyermekek voltak. Az eredmények szerint a visszahúzódóbb gyermekek pedagógusi értékelései nem mutattak szignifikáns eltérést a különböző kockázati szintek között, míg a kevésbé visszahúzódó gyermekek esetében a megnövekedett kockázat alacsonyabb pedagógusi értékeléssel járt együtt. Egy másik tanulmány (Blair et al., 2004) azt is kimutatta, hogy a megküzdési stratégiák moderáló szerepet töltenek be a temperamentum különböző dimenziói és az óvodáskorú gyermekek alkalmazkodási nehézségei közötti kapcsolatban. A temperamentum különböző dimenzióinak egymással való kölcsönhatását is több kutatás vizsgálta. Rudasill és Konold (2008) például arra fókuszált, hogy miként hat a félénkség és az önkontroll a szociális készségek fejlődésére óvodáskorban. A gyermekek temperamentumát a Children's Behavior Questionnaire (CBQ), szociális készségeiket pedig a Social Skills Rating System (SSRS) alapján mérték fel. Az eredmények azt mutatták, hogy mind a félénkség, mind az önkontroll jelentős mértékben hozzájárult a szociális készségek értékeléséhez. Részletesebben: a magas önkontroll, a félénkség és a koncentráció pozitív kapcsolatban állt az együttműködés pontszámaival. Az asszertivitás terén a magabiztosabb gyermekek értek el magasabb pontszámokat, ugyanakkor a félénkség és a koncentráció együttes jelenléte is összefüggésben állt a magas asszertivitással.

Összességében elmondható, hogy a temperamentum és a szociális kompetencia közötti kapcsolat közvetlen, ugyanakkor szorosan összefonódik a környezeti tényezőkkel is. Emellett a temperamentum különböző dimenziói egymással is kölcsönhatásban állnak, ami eltérő fejlődési kimenetekhez vezethet. Ezért a

kutatásokban különös gondossággal kell eljárni a temperamentum dimenzióinak és a kapcsolódó változók elkülönítése és értelmezése során.

Érzelemszabályozás

Az érzelemszabályozás, akárcsak az érzelmek megértése, szoros kapcsolatban áll a gyermekek szociális kompetenciájával. Emellett az érzelemszabályozás kapcsolatban áll a társas alkalmazkodás minőségével is (Eisenberg et al., 2000). Az érzelemszabályozás azon képesség, amely lehetővé teszi az érzelmek megjelenésének és intenzitásának szabályozását. A kutatási eredmények szerint a túlzott kontroll nem adaptív, merev viselkedéssel, míg az alulszabályozás impulzív, kontrollálatlan viselkedésformákkal társul (Block & Block, 1980). Az optimális érzelemszabályozás azt jelenti, hogy a gyermek képes megfelelő mértékben visszafogni az érzelmeit, ugyanakkor cselekvőképes marad, tud figyelni, előre gondolkodik, és problémákra keres megoldást. Ha mindezt rugalmasan, a helyzethez alkalmazkodva tudja tenni, az elősegíti, hogy önként, belső indítatásból segítsen másoknak – vagyis spontán proszociális viselkedést mutat (Eisenberg et al., 2000).

Szerepjáték és érzelemszabályozás

Az érzelemszabályozás olyan kulcsfontosságú képesség, amelyet a gyermekeknek el kell sajátítaniuk, mivel az érzelmek intenzitásának és időtartamának szabályozását foglalja magában annak érdekében, hogy az egyén képes legyen elérni a kitűzött célt (Eisenberg & Fabes, 2000). A játék ideális közeget biztosít e képesség gyakorlásához, különösen a szerepjáték során. A szerepjáték közben a gyermekek különféle stratégiákat alkalmaznak egy elképzelt szituáció értelmezéséhez, amely során képesnek kell lenniük a valóság és a képzelet határának kezelésére. Harris és munkatársai (1991) kutatásában egy képzeletbeli szörnyet vezettek be egy kezdeményezett szerepjáték-helyzetbe. Azok a gyermekek, akik félelmet éltek át, kerültek azt a dobozt, amelyben a képzeletbeli szörny „tartózkodott”. Ha a gyermek jobban tudja szabályozni az érzelmeit – vagyis képes kezelni az erős érzelmeinek megjelenését –, akkor könnyebben különbséget tud tenni a játék és a valóság között. A szerepjáték hatékony eszközként alkalmazható traumatizált gyermekek terápiájában is (Haight et al., 2006). Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy az 5–8 éves gyermekek szerepjáték révén képesek megküzdenni a stresszel, a súlyos betegségekhez kapcsolódó élményekkel vagy aggodalmakkal (Haight et al., 2006). A szerzők szerint a szerepjáték biztonságos teret nyújt a gyermekek számára a negatív érzelmek kifejezésére olyan környezetben, ahol nincsenek valós következmények (Haight et al., 2006).

Két releváns vizsgálat is megerősítette a szerepjáték és az érzelemszabályozás közötti pozitív kapcsolatot. Nelson et al., (2001) felnőtt-gyermek szerepjátékot figyeltek meg kísérleti környezetben. A játékba szándékosan egy érzelmileg megterhelő helyzetet építettek be, és megfigyelték a gyermekek reakcióit. Kódolták azokat a megnyilvánulásokat, amelyek egyrészt az érzelmi megterhelés kezelésére, másrészt a játék folyamatosságának fenntartására irányultak. Az eredmények azt mutatták, hogy a játék folytatásának képessége szorosabb összefüggést mutatott a magasabb szintű érzelemszabályozással, mint az érzelmi megterhelés feloldásának képessége. Emellett a gyermekek otthoni szerepjátékának gyakorisága kapcsolatot mutatott a szülők által adott érzelemszabályozási értékelésekkel: azok a gyermekek, akik naponta játszottak

szerepjátékot, szignifikánsan magasabb érzelmszabályozási pontszámokat értek el, mint azok, akik ritkábban vettek részt ilyen típusú játékban.

A másik kutatás Lindsey és Colwell (2003) nevéhez fűződik, akik az óvodáskorú gyermekek érzelmi kompetenciája és szerepjátéka közötti kapcsolatot vizsgálták. Az érzelmi kompetenciát úgy határozták meg, mint az érzelmek társas helyzetekben történő szabályozását, valamint az érzelmi kifejezések felismerésére való képességet (Lindsey & Colwell, 2003). Az eredmények nemek közötti különbségeket mutattak: a lányok több szerepjátékban vettek részt, és az édesanyák őket értékelték magasabb érzelmszabályozási képességűnek. A kutatók továbbá megállapították, hogy a gyakrabban szerepjátékot játszó lányok esetében az anyai értékelések jobb érzelmszabályozási készségeket jeleztek, míg ez a kapcsolat a fiúknál nem volt kimutatható. A két változó közötti összefüggés alapján feltételezhető, hogy a szerepjáték szintje módosulhat az érzelmszabályozás függvényében. Így elengedhetetlen, hogy a szerepjáték és a szociális készségek kapcsolatát vizsgáló kutatások az érzelmszabályozást is mint meghatározó tényezőt vegyék figyelembe.

Szociális készségek és érzelmszabályozás

Az érzelmekkel foglalkozó kutatások egyik központi kérdése, hogy milyen kapcsolat áll fenn az érzelmszabályozás és a gyermekek viselkedési nehézségei között. Az érzelmszabályozási problémák összefüggésbe hozhatók externalizáló viselkedésformákkal (az érzelmek alulszabályozása), illetve internalizáló viselkedésformákkal (az érzelmek túlszabályozása) (Coplan et al., 1995). Azok a gyermekek, akik olyan játszócsoportban vesznek részt, ahol gyakoriak a negatív érzelmi megnyilvánulások – például a harag –, kevésbé mutatkoznak kompetensnek a társas kapcsolatokban (Blair et al., 2001). Ezzel szemben az érzelmek megfelelő szabályozása magasabb szociális kompetenciával jár együtt a felnőttek megítélése szerint (Eisenberg et al., 1993).

Eisenberg és munkatársai (1993) arra a következtetésre jutottak, hogy az érzelmszabályozás közvetítő szerepet tölt be az érzelmi intenzitás és az óvodáskorú gyermekek társas készségeinek fejlődése között. Az érzelmszabályozást a megküzdési stratégiák és a figyelmi kontroll működésének szempontjából értelmezték. A magas érzelmi intenzitás – az érzelmesség egyik dimenziója – rendelkező gyermekek közül azok, akik alacsony szintű konstruktív megküzdési stratégiákkal és figyelmi szabályozási képességekkel bírnak, alacsonyabb szociális kompetenciapontszámot kaptak a felnőttek értékelése alapján. Ez az összefüggés inkább a fiúknál volt jellemző, mint a lányoknál.

Coplan és munkatársai (1995) 96 négyéves gyermek viselkedését vizsgálták, miközben ismeretlen, azonos nemű társukkal játszottak. A kutatás során öt különböző csoportba sorolták őket, az érzelmszabályozás szintje és a társas viselkedésük alapján (pl. alacsony társas részvétel jó érzelmszabályozással; alacsony társas részvétel gyenge érzelmszabályozással; átlagos csoport). Az eredmények azt mutatták, hogy a gyenge érzelmszabályozással rendelkező gyermekek gyakrabban mutattak problémás viselkedésformákat, társas aktivitásuk szintjétől függően: az alacsony társas részvételhez inkább olyan nehézségek társultak, mint a szorongás, depresszív hangulat vagy visszahúzódság, míg a magas társas részvételhez gyakrabban kapcsolódtak agresszív megnyilvánulások, dühkitörések vagy szabályszegő viselkedés. A két vizsgálat együttesen arra utal, hogy az érzelmszabályozás fontos előrejelzője a

szociális kompetenciának. A szerepjáték helyzetek gazdag lehetőségeket nyújtanak a gyermekek számára a társas kapcsolatok gyakorlására. Azok a gyermekek, akik aktívan részt vesznek közös szerepjátékokban, és megfelelő érzelmszabályozási készségekkel bírnak, általában adekvátabb társas viselkedést tanúsítanak. A szerepjáték szintjére számos tényező hatással van, különösen a szülői környezet, az intézményi közeg és a kulturális háttér. Az otthon, mint a gyermek legközvetlenebb szociális közege, meghatározó szerepet játszik a viselkedés alakulásában. Ahogyan az elméleti háttér is hangsúlyozza, a szülők nevelési attitűdjei és mindennapi viselkedései olyan környezetet teremtenek, amely támogathatja vagy éppen akadályozhatja a gyermek szerepjáték aktivitását – ez pedig közvetlen hatással van a gyermek játékának minőségére és gyakoriságára.

Összegzés

A tanulmány rávilágít arra, hogy a játék, különösen a szerepjáték, alapvető szerepet tölt be az óvodáskorú gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében. A játék nem csupán szabad tevékenység, hanem komplex tanulási folyamat, amely során a gyermekek elsajátítják és gyakorolják az önismeretet, az önszabályozást, a társas tudatosságot, a társas készségeket és a felelős döntéshozatalt. Ezek a szociális-érzelmi kompetenciák elengedhetetlenek ahhoz, hogy a gyermekek sikeresen boldoguljanak mind az iskolai, mind a társas környezetben. A szerepjáték lehetőséget teremt az érzelmek megélésére és szabályozására, valamint a társas interakciók gyakorlására, miközben a gyermekek egyéni jellemzői – mint a nem, temperamentum és érzelmszabályozás – befolyásolják a játékban való részvételük minőségét és módját. A felnőttek – pedagógusok és szülők – aktív részvétele és támogató jelenléte nélkülözhetetlen a gyermekek számára biztonságos, ösztönző játék-környezet kialakításához, amely elősegíti a szociális és érzelmi tanulás folyamatát. Gyakorlati szempontból fontos, hogy a pedagógusok olyan játékalapú tanulási környezetet teremtsenek, amely figyelembe veszi a gyermekek egyéni temperamentumát és érzelmi szükségleteit, és amelyben a felnőttek aktív szerepet vállalnak a játék támogatásában. A szülők számára ajánlott, hogy otthon is biztosítsanak elegendő teret és időt a gyermekek szabad játékához, vegyenek részt közösen a játékban, és példát mutassanak az érzelmek megfelelő kifejezésére és kezelésére. A döntéshozók szerepe abban rejlik, hogy támogassák a játékra épülő pedagógiai programok elterjesztését, biztosítsák a szakmai továbbképzéseket, valamint elősegítsék a játék és szociális-érzelmi tanulás kapcsolatát vizsgáló kutatásokat. Összességében a játék és a szociális-érzelmi tanulás integrált megközelítése kulcsfontosságú a gyermekek harmonikus fejlődése és sikeres társadalmi beilleszkedése szempontjából.

Irodalom

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n. d.). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students*. <https://casel.org/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students/?view=true>
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D. & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129–137.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216–238.
- Gleason, T. R. (2005). Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 412–436.
- Haggerty, K., Elgin, J. & Woolley, A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Social Development Research Group, University of Washington.
- Haight, W., Black, J., Ostler, T. & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 209–230). Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0011>
- Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S. & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy–reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105–123.
- Johnson, J. E. & Ershler, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom program and child gender. *Child Development*, 52, 995–1004.
- Jones, A. & Glenn, S. M. (1991). Gender differences in pretend play in a primary school group. *Early Child Development and Care*, 77, 127–135.
- Klarin, M. (2017). *The psychology of children's play*. Zadar: University of Zadar.
- Lagacé-Séguin, D. G. & d'Entremont, M. R. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Child Development and Care*, 176, 461–477.
- Lindsey, E. W., Mize, J. & Pettit, G. S. (1997). Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 37, 643–661.
- Mahmutović, A. (2013). The importance of play in the socialization of preschool children. *Metodički Obzori*, 8(18), 21–33.
- Matthews, W. S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212.
- Miljković, D., Đuranović, M. & Vidić, T. (2019). *Upbringing and education: From theory to practice*. Zagreb: IEP-D2 & Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.
- Munjas Samarin, R. & Takšić, V. (2009). Programs for fostering emotional and social competence in children and adolescents. *Suvremena Psihologija*, 12(2), 355–371.
- Nelson, L. J., Hart, C. H. & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: Another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development*, 17, 812–831.
- Putnam, S. P. & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87, 102–112.
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385–393.
- Rajić, V. & Petrović-Sočo, B. (2015). Children's experience of play in preschool and early school age. *Školski Vjesnik*, 64(4), 603–620.

- Rudasill, K. & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19, 643–666. doi: <https://doi.org/10.1080/10409280802231096>
- Rydell, A. M., Bohlin, G. & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7, 187–204.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Stegelin, D. A. (2005). Making the case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. *Young Children*, 60(2), 1–22.
- Takšić, V. & Smojver-Ažić, S. (2016). *Health promotion through the development of socio-emotional competencies in the school environment*. Rijeka: Department of Social Medicine and Epidemiology, Faculty of Medicine, University of Rijeka.
- Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. (2004). *Journal of School Psychology*, 42, 419–443.
- Thompson, R. A. & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 391–428). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Uyanik, G., Arslan Ciftci, H., Unsal, O., Kilic, Z. & Degirmenci, S. (2018). Analysing the relationships between preschool children's play skills and their social competence and emotion regulation skills. *Croatian Journal of Education*, 20(Sp.Ed.3), 243–257.
- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.

Kazinczy Viktória Renáta

DRÁMAJÁTÉKOK FILOZÓFIAI LEHETŐSÉGEI A MAGYAR NYELV TANÍTÁSA SORÁN

Bevezető

A magyar nyelv tanítása során az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelmet kapnak azok a pedagógiai módszerek, amelyek túlmutatnak a hagyományos ismeretátadáson, és a tanulók személyes bevonódását, gondolkodásának mélyítését, valamint kreatív részvételét célozzák. E megközelítések között különösen izgalmas területet képviselnek a drámajátékok, amelyek nemcsak a nyelvi készségek fejlesztésére alkalmasak, hanem lehetőséget kínálnak a tanulók belső világának megszólítására, az önkifejezésre és az egzisztenciális kérdésekkel való találkozásra is.

A jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy miként válhatnak a drámajátékok a filozófiai gondolkodás médiumává a magyar nyelvórakon. A téma aktualitását az adja, hogy a neveléstudomány egyre hangsúlyosabban fordul az élményalapú, interdiszciplináris megközelítések felé, miközben az oktatásban is nő az igény olyan módszerek iránt, amelyek egyszerre támogatják a kognitív fejlődést, az érzelmi intelligenciát és az etikai érzékenységet.

A témaválasztás indoka kettős. Egyrészt a magyar nyelv és irodalom mint tantárgy – sajátos nyelvi, kulturális és irodalmi összetevői révén – termékeny talajt kínál az egzisztenciális, értékelméleti és társadalmi kérdések megközelítésére. Másrészt a drámajáték mint oktatási eszköz olyan komplex tanulási helyzeteket teremt, amelyekben a résztvevők nem csupán passzív befogadói, hanem aktív értelmezői, alakítói is lehetnek a tanulási folyamatnak. A filozófiai attitűd, mint a kérdezés, a reflexió és a jelentéskeresés folyamata, természetes módon fonódhat össze a drámajátékokkal, amelyek keretében a tanulók nemcsak szerepet játszanak, hanem – szó szerinti és átvitt értelemben is – helyzetbe kerülnek.

A tanulmány célja tehát annak megvizsgálása, hogy milyen filozófiai lehetőségek rejlenek a drámajátékokban a magyar nyelv tanítása során. Milyen módon segítheti a dramatikus tevékenység a nyelvi tudatosságot, a morális érzékenység és az önreflexió fejlesztését? Hogyan teremthet teret a gondolkodás szabadságának és az értékekkel való párbeszédnek? E kérdések megválaszolása hozzájárulhat ahhoz, hogy a magyar nyelv tanítása ne csupán ismeretközlő, hanem nevelő és gondolkodásra serkentő folyamattá váljon – egy olyan térré, ahol a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem a világ értelmezésének és a személyiség építésének eszköze is.

A drámapedagógia alapjai és céljai

A drámapedagógia a 20. század második felében vált a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat egyik meghatározó alternatívájává, amelyben a dramatikus tevékenységek nem pusztán játékos formát adnak az oktatásnak, hanem a személyiségfejlesztés, az érzelmi nevelés és a társas tanulás eszközeivé is válnak. E megközelítés lényege, hogy a tanuló nem passzív befogadóként, hanem aktív cselekvőként vesz részt a tanulási folyamatban, s ezáltal saját tapasztalatai és reflexiói révén mélyebb, belsővé váló tudást szerez (Heathcote & Bolton, 1995).

A drámapedagógia alapját képező dramatikus játékok olyan strukturált tevékenységek, amelyekben a résztvevők fiktív helyzetekbe helyezkednek bele, szerepeket öltenek magukra, és ezek mentén cselekednek, kommunikálnak, döntéseket hoznak. A drámajáték így egyszerre fejleszt kognitív, érzelmi, szociális és kommunikációs kompetenciákat. Az élménypedagógia szellemében megvalósuló játékos tanulás során a tanulók nemcsak a külvilágra reflektálnak, hanem önmagukra is: gondolkodnak, éreznek, morális dilemmákkal szembesülnek, és mások nézőpontját is megtapasztalják. Ahogyan Gönczöl Enikő (2005) is megfogalmazza, a drámapedagógia „nemcsak a készségek fejlesztését szolgálja, hanem a belső világ kinyitását is”.

Az egyik legfontosabb pedagógiai funkció tehát az empátiafejlesztés: a szerepbe helyezkedés lehetőséget nyújt más emberek érzéseinek, szándékainak, döntéseinek belső átélésére. Ez különösen értékes a magyar nyelv tanítása során, hiszen a nyelvhasználat és szövegértelmezés nemcsak nyelvi struktúrák felismeréséből, hanem az érzelmek és jelentések világának megértéséből is áll. A drámajáték által nyert tapasztalatok elősegítik a tanulók értelmezési rugalmasságát, nyelvi kreativitását és érzelmi árnyaltságát – mindazokat a tényezőket, amelyek nélkülözhetetlenek a magyar nyelv élő és etikus használatához (Antalné Szabó & Raátz, 2011).

A tanulói aktivitás a drámapedagógiában nem csupán motivációs tényező, hanem létfeltétel. A dramatikus helyzetek nem működnek tanári előadásként vagy frontális oktatási formában: a tanulónak részt kell vennie, döntést kell hoznia, felelősséget kell vállalnia a szerepéért és cselekedeteiért. Ez az aktivitás azonban nem csupán fizikai vagy verbális részvételt jelent, hanem belső részvételt, értelmi és érzelmi érintettséget is. A tanulók nem külső „szereplőként”, hanem belülről vezérelt, saját viszonyulásokkal dolgozó személyekként vesznek részt a folyamatban, így a tanulás sokkal mélyebbre hatol (Courtney, 1990).

A drámajátékok alkalmazásának típusai és célzott használata sokféle formát ölthet a nyelvórákon. Alkalmazhatóak például:

- indító játékként, amely motivál és témát vezet be;
- szerepjátékként, amely kommunikációs helyzeteket modellez (pl. interjú, vita, jelenet);
- értelmező dramatizálásként, amikor irodalmi szövegek jeleneteit játsszák el új szempontból;
- improvizációként, amely kreatív nyelvhasználatra ösztönöz;
- vagy éppen reflektív szituációként, amelyben a szereplők morális, filozófiai kérdéseken gondolkodnak (Bodóczy & Német, 1997).

Ezek a játékformák különösen alkalmasak arra, hogy a tanulók nyelvi megnyilatkozásai értelmileg és érzelmileg is motiváltak legyenek. A „nyelvhasználat drámája” ily módon nemcsak kommunikációs gyakorlat, hanem értelmi és erkölcsi önnevelés is – különösen akkor, ha a játék helyzeteiben filozófiai kérdések is megfogalmazódnak, például az igazságról, felelősségről, barátságról vagy döntések következményeiről.

A filozófiai nevelés szerepe az iskolai tanulásban

A 21. század pedagógiája egyre inkább felismeri, hogy a tanulás nem merülhet ki információk elsajátításában: a nevelésnek gondolkodó, érző és cselekvő embereket kell formálnia. Ebben a folyamatban a filozófia mint nevelési dimenzió kiemelkedő jelentőséggel bír, hiszen olyan gondolkodási formát kínál, amely a kérdezés, az értelmezés és a párbeszéd eszközeivel segíti a diákokat önmaguk és a világ megértésében. Nem csupán egy tantárgyról van tehát szó, hanem egyfajta szellemi attitűdről, amelynek helye van minden tanórán – beleértve a magyar nyelv és irodalom oktatását is.

A filozófia mint gondolkodásforma elsősorban a kérdezés szabadságára és méltóságára épül. A filozófiai tanulás nem előre gyártott válaszokat kínál, hanem segít abban, hogy a tanuló maga fedezze fel a kérdéseiben rejlő mélységet. Matthew Lipman – a gyermekfilozófia (Philosophy for Children, röviden: P4C) mozgalom elindítója – úgy véli, hogy a filozófia „nem az igazság közlésének, hanem a gondolkodás elindításának terepe” (Lipman, 2003, p. 18.). A tanulók nemcsak információkat, hanem gondolkodási stratégiákat sajátítanak el: hogyan lehet egy fogalmat árnyalni, egy álláspontot megindokolni, egy másik véleményt tisztelettel vitatni.

E gondolkodásformához szorosan kapcsolódik a párbeszéd, mint a közös megértés és tanulás terepe. A filozófiai nevelés nem individualizált reflexió, hanem közösségi értelmezés: a tanulók együtt keresnek értelmet, kérdeznek, kételkednek, megerősítenek vagy újraértelmeznek. A dialógusban a beszélgetés nem pusztán információcsere, hanem a gondolkodás társas gyakorlata – ahogyan Joanna Haynes is hangsúlyozza: „a filozófiai párbeszéd nem csak kérdésekről szól, hanem arról is, hogy kik vagyunk egymás számára a gondolkodás közben” (Haynes et al., 2012, p. 24.).

A filozófiai kérdések iskolai bevonása több szinten is lehetséges. A magyar nyelv és irodalom tantárgy különösen termékeny talaj a létezésre, erkölcsre, identitásra vagy társadalmi felelősségre vonatkozó kérdések felvetésére. Egy szereplő döntése, egy szöveg jelentése, egy stilisztikai elem értelmezése mind filozófiai dilemmákat hordozhat: Mit jelent igaznak lenni? Mitől jó egy döntés? Ki vagyok én mások szemében? Mi a felelősségem a közösségem iránt? A filozófiai beszélgetések lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanulók saját életükben is megtalálják a tanultak relevanciáját.

A P4C-program, amelyet Matthew Lipman az 1970-es években dolgozott ki, éppen ezekre az alapelvekre épül: célja, hogy a gyermekeket önálló, kritikus és kreatív gondolkodókká nevelje. A módszer alapja a közösségi filozófiai beszélgetés (community of inquiry), amelynek során a tanulók egy kérdés köré szerveződve, tanári moderálással, egymás gondolataira reflektálva alakítják ki saját álláspontjaikat. A módszer alkalmazása nem csupán a filozófiát tanítja, hanem a gondolkodás örömét is – s ez az öröm jelentheti a legnagyobb motivációt a tanulásban (Lipman, 2003).

A filozófiai nevelés beemelése a tanórákba nem kizárólag intellektuális gyakorlat: etikai és emberi gesztus is. A tanulót nem tárgyként, hanem alanyként kezeli, aki képes kérdezni, gondolkodni és állást foglalni – s ezzel önmaga és mások világát is alakítani. Ez a szemléletmód jól illeszkedik a drámapedagógia belső logikájához, amely szintén az élményalapú, részvételi és önreflektív tanulást hangsúlyozza. A filozófiai nevelés nem „újabb tantárgy”, hanem egy régi igény új pedagógiai formája: a vágy, hogy az iskolai tanulás az emberré válás folyamatát is szolgálja.

A magyar nyelv tanításának komplex céljai

A magyar nyelv tanításának célja jóval túlmutat a nyelvi struktúrák – a helyesírás, a nyelvtani szabályok vagy a szókincs bővítés – megtanításán. Az iskolai nyelvtan nem csupán „kódok” és „formák” elsajátításának terepe, hanem egyúttal világértelmező műhely is: lehetőség arra, hogy a tanulók a nyelv segítségével megértsék önmagukat, egymást és a körülöttük lévő világot. Ahogyan Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit (2011) hangsúlyozzák: az anyanyelvi nevelés legfőbb célja nem pusztán a nyelvi normák közvetítése, hanem a tanulók gondolkodási kultúrájának, kommunikációs etikájának és személyiségének fejlesztése.

Nem csupán nyelvi struktúrák tanítása, hanem gondolkodás és világértelmezés közvetítése

A nyelv a gondolkodás eszköze, de egyúttal annak formálója is. A nyelvi kategóriák, szintaktikai szerkezetek, metaforák és nyelvhasználati minták nem csupán leírják, hanem konstruálják is a valóságot. A nyelvhasználat tehát nem semleges tevékenység, hanem értelmezési aktus: minden mondatban megjelenik az, ahogyan a beszélő a világról gondolkodik. Ezért a nyelvtanítás egyik legfontosabb célja, hogy segítse a diákokat a tiszta, árnyalt és reflektált gondolkodás kialakításában. A tanulóknak nemcsak az a dolguk, hogy megértsék a nyelvet, hanem hogy megértsék, hogyan értelmezik vele a világot.

Ehhez kapcsolódik Vekerdy Tamás gondolata is, aki szerint „a magyaróra lehetne a nevelés szellemi és érzelmi színtere”, ahol a nyelv nem cél, hanem kapu – önmagunk és mások mélyebb megértéséhez (Vekerdy, 2004). A drámajátékok, a szövegértelmezés és a nyelvi improvizációk mind alkalmasak arra, hogy a tanulók ne csupán nyelvtanulók, hanem világnézeti is formálódjanak.

A nyelv, mint a személyiség és identitás hordozója

A nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem személyiségformáló közeg is. A tanuló a nyelven keresztül tanulja meg megnevezni érzelmeit, kifejezni gondolatait, kijelölni önmagát a világban. A nyelvhasználat során fejlődik az énkép, az önreflexió és a társas pozíciók tudatosítása. A nyelvi kifejezés szabadsága egyben a személyes kibontakozás tere is.

A tanulók identitása folyamatosan alakul, s ebben kulcsszerepet játszik az, hogyan tanulnak meg beszélni – önmagukról, a másikról, a világról. Halliday (1978) szerint a nyelv nemcsak leírja az identitást, hanem létrehozza azt: „a nyelv az identitás megalkotásának elsődleges színtere”. A nyelvtan tehát nemcsak a „mit mondunk” kérdéséről szól, hanem a „kik vagyunk, amikor mondjuk” kérdéséről is.

A magyar nyelv tanításának ebben a dimenziójában megkerülhetetlenné válik az érzelmi biztonság, a szociális érzékenység és a tanári attitűd szerepe. A tanulók akkor tudnak őszintén megszólalni, ha az osztályterem nyelvi és érzelmi térként is biztonságos számukra – ha a nyelv nem a hibák félelmét, hanem az önkifejezés örömét jelenti számukra.

A nyelvhasználat filozófiai dimenziói: nyelv és valóság kapcsolata, etikus beszéd

A nyelv és a valóság kapcsolata régóta a filozófia egyik alapkérdése. A magyar nyelv tanítása során is releváns az a tapasztalat, hogy a nyelv által nemcsak tükrözzük, hanem teremthetjük is a világot. A tanulók által kimondott szavak alakítják kapcsolataikat, közösségi viszonyaikat, önmagukhoz való viszonyukat. Ez különösen fontosá teszi a beszéd etikai dimenzióját: hogyan beszélünk másokról, hogyan hallgatunk meg valakit, miként képviseljük a véleményünket úgy, hogy közben nem bántunk másokat?

A filozófiai hermeneutika képviselője, Hans-Georg Gadamer (2003) szerint „a megértés mindig nyelvi esemény”, és a nyelvhasználat egyben etikai vállalás is: felelősség abban, hogy hogyan értelmezzük a másikat. A tanulók nyelvi fejlődése akkor válik teljes értékűvé, ha nemcsak a helyes szóhasználatra figyelnek, hanem az emberi szándékokra, a kapcsolati felelősségre is.

A magyar nyelv tanításában tehát filozófiai tudatosság is megjelenhet: kérdések formájában, amelyek túlmutatnak a nyelvtanonon. Mit jelent igazat mondani? Milyen felelősségem van a kimondott szavaimért? Létezik egyértelmű jelentés? A dramatikus módszerek – különösen a szerepjáték és a reflektív beszélgetés – kiváló terepei lehetnek ezeknek a kérdéseknek, ahol a tanulók nemcsak nyelvi, hanem gondolatilag és erkölcsileg is fejlődhetnek.

A drámajáték filozófiai potenciálja

A drámapedagógia sajátos módon teremt hidat a játék és a gondolkodás között. Nem csupán eszközt kínál a nyelvi kompetenciák fejlesztésére, hanem teret ad olyan tapasztalatoknak is, amelyek egzisztenciális, erkölcsi és filozófiai szinten is megszólítják a tanulót. A drámajáték során a tanulók nem csak szerepeket játszanak el, hanem a valóság alternatív forgatókönyveit is kipróbálják – kérdezve, döntve, cselekedve. Ebben az értelemben a drámajáték nem pusztán módszer, hanem tapasztalati gondolkodásforma (Bolton, 1984), amely lehetővé teszi, hogy a tanulók saját életük és döntéseik értelméről is gondolkodni kezdjenek.

A szerepjáték, mint egzisztenciális helyzet

A szerepjáték különösen érzékeny eszköze annak, hogy a tanulók olyan helyzetekkel találkozzanak, amelyek a való élet dilemmáit és kérdéseit modellezik. Egy szerep megformálása – még ha játékos is – egyfajta átélés, amelyben a tanuló valaki más nézőpontját próbálja megérteni. Ebben az élményben egyszerre van jelen a „mintha” és a „valóság”: a szerep nem valóságos, mégis valós érzelmeket, viszonyulásokat és felismeréseket generál.

A filozófiai nevelés szempontjából ez az átélés kulcsfontosságú. Amikor a tanuló egy erkölcsi konfliktust játszik el (pl. egy igazságtalan főnök szerepét, egy kirekesztett diák helyzetét, vagy egy közösségben hozott döntést), akkor olyan egzisztenciális kérdések kerülnek előtérbe, mint: „Mit tennék hasonló helyzetben?”, „Mi a felelősségem mások iránt?”, „Lehet-e jó döntést hozni egy rossz helyzetben?” – ezek a kérdések túlmutatnak a szerepjáték keretein, és a tanulók identitását és morális világképét is formálják (Heathcote & Bolton, 1995).

Egy szerepbe való belépés nem csupán viselkedés, hanem értelmezés is: a tanuló értelmezi a szereplő motivációit, döntéseit és környezetét. Ez az értelmező attitűd rokon a filozófiai hermeneutikával: nem az a cél, hogy egy „helyes” választ találjunk, hanem hogy megértsük az összefüggéseket, felismerjük a többértelműségeket, és megtanuljunk a kérdéseken belül gondolkodni (Gadamer, 2003).

A dramatikus tér, mint a jelentéskeresés színtere

A drámapedagógiai helyzetek különlegessége, hogy átmeneti terek: egyszerre biztonságosak és nyitottak. Ezekben a terekben a tanulók kockázat nélkül próbálhatnak ki gondolatokat, viselkedési formákat, döntési mintákat. Ez a „biztonságos kockázat” teret ad a jelentéskeresésnek – nem elvont elméletek, hanem megtapasztalt helyzetek formájában.

A dramatikus térben zajló játék „itt és most” pillanataiban lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók kérdéseket tegyenek fel az életről, kapcsolataikról, önmagukról. A jelentés nem előre gyártott tartalomként jelenik meg, hanem a játék során konstruálódik. Ez rokon a fenomenológiai gondolkodással, amely szerint a jelentés nem adott, hanem mindig a szubjektív tapasztalatból fakad (Merleau & Ponty, 1962).

A tanár ebben a térben nem közvetlen ismeretátadó, hanem facilitátor, aki segít megteremteni és fenntartani azt a légkört, ahol a tanulók valóban nyitottak lehetnek a kérdésekre. A dramatikus tér nemcsak pedagógiai, hanem ontológiai jelentőségű is lehet: abban az értelemben, hogy segít a tanulóknak „létben lenni”, azaz jelen lenni önmaguk és egymás számára.

Hogyan vezethet egy dramatikus jelenet erkölcsi vagy filozófiai kérdésekhez?

A jól megválasztott drámajátékok – különösen a dilemmahelyzetekre, határszituációkra épülők – önmagukban is filozófiai kérdéseket rejtenek. Ha például egy csoport egy olyan jelenetet játszik el, amelyben egy közösség tagjai között konfliktus alakul ki egy döntés kapcsán, a következő kérdések merülhetnek fel:

- Mit jelent igazságosan dönteni?
- Van-e felelősségem a csoport tagjaként?
- Mikor jogos az engedetlenség?

Ezek a kérdések sokszor nem expliciten, hanem implicit módon bukkannak fel a játék során – a tanárnak az a feladata, hogy ezeket reflektív módon visszahozza a tanulásba, például egy feldolgozó beszélgetés, filozófiai párbeszéd vagy írásos reflexió formájában.

A Lipman-féle gyermekfilozófia (P4C) és a Dorothy Heathcote nevéhez köthető „drama in education” modell közös pontja éppen ez: a tanulók tapasztalati szinten találkoznak komplex helyzetekkel, majd ezeket értelmi és morális síkon is feldolgozzák (Haynes, Murris & Thwaites, 2012). A dramatikus jelenet így válik nemcsak „játékká”, hanem belső munkává, amelyben a tanuló értékkel, mérlegel, állást foglal – s ezzel tanul.

Gyakorlati példák: konkrét drámajátékok filozófiai feldolgoása

A filozófiai érzékenységgel megtervezett drámajátékok nem csupán a nyelvi kifejezőkészséget és a szociális kompetenciákat fejlesztik, hanem lehetőséget teremtenek a mélyebb gondolkodásra is: olyan erkölcsi, léthelyzeti és identitásbeli kérdések megélésére, amelyek a tanulók belső világát és világlátását egyaránt formálják. Az alábbi példákban azt vizsgáljuk, hogyan építhető be a drámajáték a magyar nyelv tanórájába úgy, hogy a nyelvi fejlesztés mellett a filozófiai tartalom is érvényesüljön.

1. Drámajáték: A szavak súlya

Téma: verbális bántalmazás – etikus beszéd

Filozófiai kérdés: Milyen hatalma van a nyelvnek? Lehet-e a szóval bántani? Hol a felelősség határa?

Játékmenet: A tanulók csoportokban egy iskolai helyzetet játszanak el, amelyben egy diák (szerep) pletyka célpontjává válik. A jelenetnek része lehet egy „ártatlan” megjegyzés is, amely elindítja a pletykalavinát.

Feldolgozás: A játék után a tanulók egy „filozófiai körben” beszélgetnek:

- Mi számít bántásnak?
- Felelős vagyok-e a szavaim következményeiért?
- Létezik „ártatlan pletyka”?

Pedagógiai cél:

- Szókincs bővítése érzelmekre, kapcsolatokra vonatkozóan
- Kommunikációs normák tudatosítása
- Etikai érzékenység fejlesztése

Elméleti háttér: A játék a nyelv performatív és morális aspektusára épít (Austin, 1962; Gadamer, 2003), kiemelve, hogy a szavak nem pusztán „jeleket” közvetítenek, hanem cselekedetek, amelyek hatással vannak másokra.

2. Drámajáték: A döntés terhe

Téma: erkölcsi dilemma – szabály és lelkiismeret

Filozófiai kérdés: Mit jelent „jól” dönteni? Létezik helyes válasz minden helyzetben?

Játékmenet: A csoport egy kitalált falusi közösség tanácsulását játssza el, amelyben egy családot ki kellene telepíteni, mert nem tudják fizetni a lakbért. Minden tanuló egy szerepet kap (pl. polgármester, szomszéd, tanár, egykori barát stb.), majd a döntés meghozatala előtt vitát folytatnak.

Feldolgozás: A diákok reflektálnak:

- Kiért érzünk felelősséget?
- Milyen szempontok alapján döntöttem a szerepemben?
- Mit tennék „valódi” helyzetben?

Pedagógiai cél:

- Érvelési technikák fejlesztése

- Empátia és erkölcsi ítélőképesség erősítése
- Nyelvi regiszterek gyakorlása (hivatalos, érzelmi, hétköznapi)

Elméleti háttér: A játék Kohlberg morális fejlődésméletehez (Kohlberg, 1981) és Arisztotelész phronészisz-fogalmához (gyakorlati bölcsesség) is kapcsolódik, hangsúlyozva, hogy a döntés nemcsak szabályismeret, hanem felelősségvállalás is.

3. Drámajáték: A másik bőrében

Téma: előítélet, identitás, másság

Filozófiai kérdés: Mit jelent megérteni a másikat? Lehet-e igazán átélni, amit a másik érez?

Játékmenet: A tanulók „élettörténeteket” kapnak olyan szereplőkről, akik valamilyen szempontból kirekesztettek (pl. fogyatékkal élők, menekültek, hajléktalanok, roma fiatal). Ezek alapján rövid jelenetet készítenek a szereplő egy napjáról.

Feldolgozás: A játék után beszélgetés és írásos reflexió következik:

- Milyen érzés volt „valaki másként” jelen lenni?
- Mi segített a megértésben? Mi volt nehéz?
- Milyen előfeltevéseim voltak?

Pedagógiai cél:

- Azonosulás különböző társadalmi nézőpontokkal
- Kommunikációs empátia fejlesztése
- Érzelemkifejező nyelvhasználat gyakorlása

Elméleti háttér: A gyakorlat kapcsolódik az empátia filozófiai fogalmához (Nussbaum, 1997) és az identitás hermeneutikai megközelítéséhez (Taylor, 1989), hangsúlyozva, hogy az önazonosság a másik megértésével is formálódik.

4. Drámajáték: A szó veszélye / A hallgatás ára

Téma: szólásszabadság, igazság, hallgatás

Filozófiai kérdés: Mindig kimondjuk, amit gondolunk? Vannak helyzetek, amikor a hallgatás árulás?

Játékmenet: Egy iskolai közösségben egy tanár igazságtalanul megbüntet egy diákot. A tanulók különböző szerepekben (tanú, barát, tanársegéd, igazgató) mérlegelik, ki mit tehet, ha látja az igazságtalanságot.

Feldolgozás: A tanulók reflektálnak:

- Szóltam volna-e?
- Mi gátol meg abban, hogy kiálljak másokért?
- A hallgatás is döntés?

Pedagógiai cél:

- Morális felelősség megértése kommunikációs helyzetekben
- Nyelvi érvelés gyakorlása
- Metanyelvi tudatosság fejlesztése

Elméleti háttér: Ez a játék a Hannah Arendt által vizsgált „személyes felelősség” és „moralitás a hétköznapiakban” kérdéseire utal (Arendt, 1963), és segíti a diákokat abban, hogy a nyelvi cselekvést erkölcsi keretben is értelmezzék.

A fent bemutatott drámajátékok példázatként mutatják, hogy a filozófiai mélységgel rendelkező, jól strukturált játékok nem elvonnak a nyelvórától, hanem éppen ellenkezőleg: életközeli, releváns, belülről motivált. A nyelvi kompetenciák fejlesztése itt nem válik el a gondolkodás és az érzelmi intelligencia fejlesztésétől – a tanulás teljes személyiséget megszólító folyamattá válik. A tanár szerepe ebben nem csupán oktató, hanem „gondolkodásfacilitátor”, aki teret és időt ad a valódi kérdéseknek – amelyek talán fontosabbak, mint a válaszok.

Összegzés

A tanulmány azt a kérdést járta körül, miként válhatnak a drámajátékok a magyar nyelv oktatásában nemcsak a nyelvi-kommunikációs készségek fejlesztésének, hanem a filozófiai gondolkodás serkentésének is eszközeivé. A kutatás során világossá vált, hogy a drámapedagógia sajátos módszertana – amely a cselekvésre, az élményalapúságra és az együttgondolkodásra épül – kiválóan alkalmas a tanulók belső világának aktivizálására, különösen akkor, ha a dramatikus helyzetek morális, identitásbeli vagy egzisztenciális kérdéseket vetnek fel.

Az elméleti háttér bemutatása során kirajzolódott, hogy a drámajáték nem csupán módszertani fogás, hanem olyan nevelési forma, amely a tanulók személyiségét egészében szólítja meg. A filozófiai kérdések integrálása pedig – legyen szó erkölcsi döntésekről, a nyelv felelősségéről, a másság megértéséről vagy az autonómia jelentéséről – lehetőséget kínál az önálló, reflektív gondolkodás kibontakozására.

A gyakorlati példák azt mutatták meg, hogy a filozófiai dimenzió nem elvont tananyagtartalomként jelenik meg, hanem tapasztalati szinten, dramatikus szituációkon keresztül válik érthetővé és átélhetővé. E folyamat során a nyelv nemcsak kifejezőeszköz, hanem a megértés, az értelmezés és a párbeszéd terepe is lesz.

A vizsgálat konklúziója az, hogy a drámajáték és a filozófiai nevelés szerves kapcsolatban állnak a nyelvoktatás humanisztikus felfogásával. Az ilyen típusú pedagógiai gyakorlat nem a tantervi tartalmak rovására valósul meg, hanem azok jelentésgazdagabb elsajátítását szolgálja – elősegítve egy olyan tanulási környezet kialakulását, ahol a nyelv nem csupán tudásanyag, hanem gondolkodási és kapcsolódási lehetőség is.

Ez a megközelítés tehát nemcsak módszertani alternatíva, hanem szemléleti ajánlás is: a magyar nyelv tanítása lehetőség arra, hogy a tanulók ne csupán beszélni tanuljanak meg, hanem érteni, kérdezni, reflektálni – vagyis emberségükben fejlődni.

Irodalom

- Antalné Szabó, Á. & Raátz, J. (2011). *Anyanyelv-pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. New York: Viking Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodóczy, I. & Németh, É. (1997). *Drámajátékok gyűjteménye*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. London: Longman.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal: McGill–Queen’s University Press.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Igazság és módszer*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gönczöl, E. (2005). *Drámapedagógia – elmélet és módszer*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote’s mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Haynes, J., Murris, K. & Thwaites, A. (2012). *Philosophy and education: Introducing philosophy to young people*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Farkas Éva

HÁTRÁNYKEZELÉS ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE JÁTÉK SEGÍTSÉGÉVEL A TANODAI GYAKORLATBAN

Bevezető

Első találkozásom a tanodákkal még az egyetemi éveimhez köthető, amikor a közösségi munka kapcsán a settlement vagy népházakról tanultunk. Ezek a ma már közösségi háznak nevezett intézmények számtalan hiánypótló szolgáltatást (jogsegély, oktatás, szociális) nyújtottak a nagyvárosok, főként munkások lakta, szegényebb lakónegyedeiben a szomszédság számára. A legismertebb settlementek, pl. Toynbee-Hall, Hull-House, az egyetemi képzések gyakorlati helyszínei lettek. A negyedekbe kiköltöző egyetemi hallgatók és oktatók mérték fel a szükségleteket és próbálták pótolni a hiányosságokat (Hilscher, 1989). A szolgáltatások kezdetben a munkások, majd a későbbiekben a családtagjaik szükségleteihez igazodtak, céljuk a közösségiség, a helyi identitástudat erősítése és a hátrányok kezelése volt. A kitűzött célok elérését a különböző szolgáltatások biztosították, amelyek eszközként jelentek meg a közösségi házak kínálatában. A kezdetleges tanodák az iskolai hátrányok felszámolásán túl a társadalmi beilleszkedést és az állampolgári aktivitást is segítették, valamint javították a helyi életminőséget. Szociológusként, szociálpolitikusként számomra mindig is a tanodák közösségfejlesztő és esélyteremtő szerepe volt a legfontosabb, de a szociális munka és a szociálpedagógiai képzésekben tanuló hallgatóim számára a módszertan, illetve azok az eszközök is meghatározóak, amelyekkel az említett célok elérhetők.

Egy kis magyar tanodatörténet és szabályozás

Az első magyarországi tanodák a szegregálódó, elcigányosodó településeken, településrészekben jöttek létre. A közösségi szerveződések és programok során nyilvánvalóvá vált, hogy egyre nagyobb szüksége van a családoknak az iskolán kívüli segítségre. A szegregáció elutasítása mellett egyre inkább megfogalmazódott az igény a gyerekek iskolai sikerességét segítő közösségi támogató foglalkozásokra. Felismerésre kerültek a helyi hátrányos helyzetű családok közös érdekei és szükségletei, továbbá a szakemberek támogatták a cigány gyermekek integrációját, valamint azt is, hogy a délelőtti iskolai érvényesülést egy délutáni, iskolán kívüli foglalkozásokkal ériék el. Ezek a korai, közösségi tanodák arra a felismerésre építettek, hogy a cigánygyerekek tanulmányi sikertelenségének hátterében nemcsak a szükséges készségek és ismeretek hiánya áll, hanem a kisebbségi létből fakadó pszichológiai és szociálpszichológiai tényezők is. A tanulástámogatás ezek együttes kezelésére épülhet. A 2019. januárjától hatályos 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról meghatározza a tanodák pontos jogi definícióját. Ez a jogszabály a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét iskolán kívüli segítő esélynövelő programként fogalmazza meg. Ennél szélesebb körű a kilencvenes évek vége óta Magyarországon használt civil tanodafogalom. Az ezredfordulóra intézményesült és folyamatosan működő tanodák leírására az egyik legátfogóbb meghatározás a 2005-ben megjelent Tanodakönyvben található Kerényi György tollából: „A tanoda olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmazottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetésük miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét,

továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra. A tanodai programok célul tűzték ki, hogy azokat a gyerekeket segítsék, akik számára önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket kialakítani az iskolai sikerességhez és továbbtanuláshoz. Mivel a tanoda diákjainak is a jelenleg működő iskolarendszerben kell sikereket produkálniuk, ezért a tanoda pedagógiai programjának azokat a kompetenciákat (is) fejlesztenie kell, melyek a mai magyar iskolában való boldoguláshoz szükségesek. (...) A tanoda nem vállalhat kisebb feladatot, mint azt, hogy diákjait az érettségiig eljuttassa. A továbbtanulás segítése érdekében a tanulási hátrányok kompenzálása kétféle, közvetlen és közvetett módon történhet. Közvetlenül segíthet a tanoda az iskolai teljesítmény javításában, a konkrét tananyag elsajátításhoz szükséges háttérismeretek, kompetenciák és készségek erősítésével, amihez különféle alternatív pedagógiai módszereket alkalmazhat. Közvetetten pedig a diák személyiségének minél teljesebb kibontakoztatásával, önismeretének fejlesztésével, pozitív önképének erősítésével járul hozzá a fenti célhoz. A tanoda tehát a tanulás helye, a lemaradások leküzdésének színtere, egy továbbtanulásra motiváló közösség, olyan hely, ahol a mai iskolától merőben eltérő hatásrendszer éri a gyereket, egy intézmény, amelyet önként vállalt közösségként, családként él meg az ott tanuló gyerek.” (Kerényi, 2005, pp. 15-16). Ez a leírás az akkori közösségi házakhoz kapcsolódó tanodákról szólt, amelyek fenntartásához a közösségi programok főként az Európai Unió forrásait használták fel. A tanodák finanszírozása mindig is kérdéses volt, amin a jogi szabályozás és az állami támogatás némiképp javított, de ez egyben a tanoda működési feltételeit is módosította. Az állami támogatásért cserébe az állam által szabott feltételrendszernek és indikátoroknak kell megfelelni, ami nem kedvez a „hagyományos” tanodák fennmaradásának. Bár a finanszírozás változása növelte a tanodák számát és financiálisan is kiszámíthatóbbá tette a működést, nem egy korábban meghatározó tanodai sajátosság „kikapott” a rendszerből, így például a közösségi beágyazódás vagy az identitás erősítő szerep. Az államilag támogatott tanodákat gyakran éri a vád, hogy alig különböznek az iskolai napközitől, illetve hogy a tanulástámogatás mellett már nem jelennek meg a családokhoz, közösségekhez való kapcsolódások. Így elmarad a társadalmi integráció tanulás általi erősítése. Míg tehát a „hagyományos” tanodák civil kezdeményezésként társadalmi igényekre reagálva jöttek létre elsősorban cigány tanulók számára, addig az államilag támogatott tanodák a pénzügyi források miatt keretek közé szorultak, esélynövelő céljaikat csak részben tudják megvalósítani. A valós közösségi térben működő tanodák továbbra is figyelembe veszik a helyi sajátosságokat, és tudják használni az elmúlt évtizedekben kialakított kapcsolati hálót, bizalmi kapcsolatokat például a szülőkkel, a családokkal, az intézményekkel és a civil szervezetekkel, akik nélkül nehezen lehetne a gyermekekkel, fiatalokkal eredményeket elérni. Ahol ez az előzetes közösségépítő folyamat nem alapozta meg a tanodák működését, ott a bizalmatlanság gyakran ellehetleníti a legjobb segítő szándékot is. A tanodák nemcsak az oda járó gyermekeket fejlesztik és támogatják, hanem a szülőket, családtagokat is. Az alacsony iskolázottságú szülők az oktatási rendszerben gyűjtött negatív tapasztalatok, kudarcok miatt továbbra is bizalmatlanok az oktatási intézményekkel és a pedagógusokkal szemben. A tanodák ennek ellensúlyozására is kiválóan alkalmasak, közvetítő szerepet tölthetnek be az iskola és a családok között. Igyekeznek pótolni a szülők és gyermekek kisgyermekkori illiterációból származó szövegértési-szövegalkotási hiányosságait, de hozzájárulnak a helyi lakosság alacsony foglalkoztatottságából következő problémák kezeléséhez is. Miközben a tanoda elsődlegesen a fiatalok számára szervez

szakmaismereti és pályaaorientációs foglalkozást, egyidejűleg a szülők bevonásával növeli azok tájékozottságát és munkaerőpiaci ismereteit. Összességében a közösségbe ágyazott tanodák sokkal komplexebb szolgáltatást nyújtanak a hátrányos helyzetű térségekben, mint a klasszikus tanulástámogatás. Békési Andrea a gilvánfai tanoda indulása kapcsán így ír erről: „Az egyik legfontosabb alapelv már akkor megfogalmazódott: Semmilyen speciális, hátrányos helyzetű, ill. cigány gyermekek számára kitalált oktatási–nevelési program önmagában nem lehet sikeres, csakis a szülők segítségével, a programba történő bevonásukkal. Enélkül ugyanis, a szereplők (gyerek- szülő-pedagógus) nem képesek hatékonyan együttműködni, és segíteni azt a célt, hogy a gyerekek eredményesek legyenek az iskolában, esélyük legyen a középiskolai továbbtanulásra, valamint a későbbi sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésre is.

Az ott dolgozó pedagógusok azt is felismerték, hogy a komplex tanulmányi segítség mellett szükség van közösségépítő tevékenységekre is a gyerekek lakóhelyén. A pedagógusok közül néhányan elkezdtek „együtt élni” a cigány közösségekkel, az iskola körzethez tartozó falvakban falusi klubokat, hétvégi játszóházakat, táborokat szerveztek, személyes barátságokat kötöttek az ott élőkkel.” (Békési, 2021).

Tanoda Mindszentgodisán

A település tanodája 2014-ben pályázati forrásból nyitotta meg kapuit. Hátrányos helyzetű, nem kiemelten cigány gyermekek számára jött létre a szegregátumban élők felzárkóztatására. A tanoda szakmai vezetője Nagyné Messinger Tímea szociálpedagógus mesterszakon készült diplomadolgozatában a szolgáltatás hatásosságát és hatékonyságát vizsgálta, valamint a szakmai munka, illetve a módszerek eredményességét. A kutatáshoz nélkülözhetetlen települési és lakossági információkra nemcsak a tanoda szakmai vezetőjeként, hanem a térség településein dolgozó családsegítőként tett szert. Helyismerete, elhivatottsága és kapcsolati hálója nélkül elképzelhetetlen lett volna az a szakmai színvonal, amivel a dolgozat elkészült. Jómagam konzulensként mélyedtem el a tanoda vizsgálatában. Sok olyan kezdeményezést ismertem meg a közös munka során, amely messze túlmutat a klasszikus tanulástámogatáson, és nemcsak a gyermekek készségeit, képességeit fejleszti, hanem nagymértékben hozzájárul a helyi életminőség javításához.

A tanoda hiánypótló szolgáltatásai nagy szerepet játszanak a helyi közösség megerősítésében. Ennek egyik eszköze a játék. A játékpedagógia módszerei a kezdetektől vezető szerepet töltenek be a tanodás gyermekek életében. Nemcsak a tanulás, korrepetálás során, hanem a mindennapi fejlesztő és szabadidős tevékenységeknél is tetten érhetők a játékos megoldások, pl. kapcsolatteremtő játék, bizalomjáték, érzékelésfejlesztő játék, memóriafejlesztő gyakorlatok, fantázia- és kreativitásfejlesztő játékok, társ-, csoport- és önismereti játékok, feszültségoldó játékok és szituációs játékok.

Családjáték

Az egyik leginnovatívabb játék a családi életre nevelés jegyében született Családjáték, amit a szakmai vezető dolgozott ki és alkalmazott eredményesen az intézményi gyakorlatban. Létrejöttét a következőkkel magyarázta: *„Hangsúlyt fektetünk arra, hogy integráltan teremtsődjenek meg a szabadidő hasznos, szórakoztató eltöltésének feltételei, hogy csökkenjen a gyermeki kirekesztés, a szegregáció, nyissunk utat*

gyermekünk kiegyensúlyozott személyiségének kialakulásához. Ennek során a tanulmányi felkészítés a szociális kompetenciák fejlesztése, az érzelmi nevelés, a mentálhigiénés fejlesztés, az egészséges életmódra nevelés, a családi életre nevelés egymásra építetten történik meg. A munka során egyre több alkalommal szembesülök azzal, hogy a család gátló és erősítő tényezője is lehet a hátránykompenzálásnak. A tanodások családjainak esetében a családi életre nevelés alig, vagy szinte egyáltalán nem valósul meg. De hogy is várható el ezektől a családoktól, hisz legtöbbször alapvető szükségletek kielégítését sem tudják megoldani, nem tudnak segíteni a gyerekeknek a tanulásban, az otthoni tanulás feltételei sem minden esetben biztosítottak. A hátrányos szociális környezetből, az alacsony iskolai végzettségű, vagy csonka családból érkező tanulók magukkal hozzák mindennapos gondjaikat. Ez felkészültségben, tanulási nehézségekben, taneszközök hiányában, táplálkozási, öltözködési elégtelenségben, viselkedési zavarokban nyilvánul meg.” (Nagyné, 2022, p. 2).

A Családjáték célja, hogy felkészítse a felnövekvő generációt a boldog, kiegyensúlyozott életvitelre, a háztartási és szülői tennivalókra. Mindeközben erősödnek a családi kötelek és a családi kapcsolatok, feltárásra kerülnek szülő-gyermek problémák és konfliktusok. A Családjáték hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok minden tekintetben érette és döntésképesé váljanak, megszakítva ezzel a rossz családi mintákat. A Családjáték heti rendszerességgel ismétlődő foglalkozások keretében történik, aminek egy a szakmai vezető által kidolgozott „forgatókönyv” az alapja. „A foglalkozások eleve egy családba vannak beágyazva, ami azt jelenti, hogy saját családjaikat megalkotva (családalapításnál leírva) kezdtük a játékot és folyamatosan ebben a családi keretben játszuk tovább hétről hétre, hónapról hónapra. Ami azt eredményezi, hogy minden héten új instrukcióval játsszák a családi szerepeket, szituációkat. Ennek eredményeként játékosan tudatosulnak a családi szerepek, reális kép alakul ki a családról, annak működéséről. Előtérbe kerül a konfliktuskezelés, a nemiség és párkapcsolat, a veszélyek és devianciák. A játékba ágyazva fejleszthetők a társas kapcsolatok, a kommunikáció, az önismeret, az érzelmi intelligencia, a jellem és értékrend.” (Nagyné, 2022, p. 3).

Látható, hogy a tanoda szakmai programja a helyi szükségletekhez igazodva igen rugalmas, de komplex célokat követ, és ennek eredményessége mára már jól látható. A szakmai vezető eredményesség- és hatásvizsgálata jól mutatja, hogy az alkalmazott módszerek és technikák képesek felülírni a generációkon keresztül átörökölt rossz mintákat, és pozitív változásokat előidézni egy reménytelennek látszó közegben.

Hatásvizsgálat

A kutatás célja a tanodába járó gyermekek eredményességének vizsgálatával alátámasztani a tanoda hatását, annak hátránykompenzáló szerepét. A kutatás alapvetően egy összehasonlító elemzés, amely egyrészt a gyermekek tanulási teljesítményét mutató érdemjegyek, másrészt mind az iskolában, mind a tanodában használt képességtesztek eredményeinek összevetése. Az eredmények értékelését és a következtetések levonását a kutató az érintett iskolai és tanodai pedagógusok segítségével végezte el. A pedagógusokkal interjút készített, amelyek segítettek a személyes meglátások pontosítását. A gyermekek vizsgálati csoportját a Mindszentgodisai iskola, valamint a tanoda diákjai adták, míg a pedagógusok részéről a gyermekek tanárai kerültek megkérdezésre. A tanulók esetében a mintavételnél hangsúlyos volt, hogy a kontrollcsoport tagjai az iskolába járó hasonló szociális

hátránnyal rendelkező családokból származnak. Valójában osztálytársak érdemjegyeit és tesztjeit hasonlította össze a vizsgálat, és így egyértelműen kimutathatóvá vált a tanoda hátránykompenzáló szolgáltatásainak hatása. A kutatás 2023-ban készült és 2021-től vizsgálta az iskolai teljesítmény és a tesztek (pl. DIFER) változásait.

A kutatási eredményeket összegezve megállapítható, hogy mind a tanulmányi eredmények, mind a tesztek alapján jól kimutatható a tanoda pozitív hatása. A vizsgált évek alatt a tanodás gyermekek esetében fejlődési visszaesés nem történt, míg a nem tanodás tanulók mindegyikénél volt romlás több tantárgyi területen is.

A tanodások mindegyikénél tapasztalható kisebb vagy nagyobb mértékű fejlődés az érdemjegyeknél, a nem tanodásoknál kevesebb esetben volt kimutatható ez a pozitív változás. Az eredmények igazolják a tanoda tanulási módszertanának helyességét.

A személyes és társas kompetencia fejlődésének vizsgálata is egyértelmű tanodás javulást mutat. Bár egyes részterületeken található visszaesés egy-egy gyermeknél, de ilyen esetben jellemzően egy másik részterületen kiemelkedően fejlődtek. A különböző kompetenciatesztek eredményei lehetővé teszik a szakmai munka rugalmasabb tervezését és annak a gyermekekhez való igazítását. Az eredményekből megfigyelhető, hogy minél hosszabb ideje tanodás egy gyermek, annál jobb, fokozatosan emelkedő fejlődési adatokkal rendelkezik.

Amikor a kutatás a tanodás és nem tanodás gyermekek eredményeit egymáshoz viszonyította, kiderült, hogy a tanodások személyes kompetencia vizsgálata során a hasonló családból származó, azonos hátrányokkal küzdő gyermekekkel összevetve jobb eredményeket értek el, mint a kortársaik. Itt is megállapítható, hogy az egyes részterületeket külön vizsgálva a tanodás gyermekeknél is van alacsonyabb érték, de összességében a személyes és szociális kompetenciák kapcsán magasabb értékeket mértek náluk.

A pedagógusok visszajelzései, következtetései mind-mind visszaigazolták a tanoda eredményességét, mutatják ezt az iskola pedagógusaival készített interjúrészletek.

„Ha nincs a tanoda, 5 gyermeket kellett volna megbuktatnom év végén. Ugyanúgy tudok haladni (de néha még jobban is) a tanodás, hátrányos helyzetű gyermekekkel, mint a normál családból érkező diákokkal.” (Nagyné, 2023, p. 4).

„...a területünkön tapasztalható óriási szociális, kulturális különbségek csökkentése, a sikeres integráció egyik legfontosabb intézménye a tanoda, és az ott folyó felzárkóztató, hátránykompenzáló, kulturális tevékenységek sokszínűsége” (Nagyné, 2023, p. 59).

„a tanodai diákok segítik kisebb társaikat, szívesen alakítanak tanulópárokat, gyakori, hogy az erősebb húzza a gyengébbet a tanulásban, és mellette a közös programokon való részvételre motiválja őket, ezáltal egyfajta mintát mutatva” (Nagyné, 2023, p. 58).

A közoktatás számára is tanulságos lehet a tanodai tapasztalatok és eredmények gyűjtése, elemzése. A játék- és élménypedagógia eszköztára nemcsak a hátrányos helyzetű gyermekek motiválására kiváló, hanem a mai fiatal generáció is fogékony rá. A közoktatás megújításának egyik lehetséges útja a fiatal pedagógusok felvértezése ezekkel a technikákkal és módszerekkel. A mai alfa és béta generáció impulzuséhsége jól kompenzálható játékos élményelemekkel a tanulásban.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
- Békési, A. (2021). *Számá Dã Noj Egyesület* [Kézirat].
- Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (Szerk.). (2016). *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Egyesület.
- Hilscher, R. (1989). A settlement-mozgalom. *Esély*, 1(1), 55–64.
- Kerényi, Gy. (Szerk.). (2005). *Tanodakönyv*. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Nagyné Messinger, T. (2023). *Tanoda, mint a hátránykezelés színtere* [Diplomadolgozat, Pécsi Tudományegyetem, KPVK].
- Nagyné Messinger, T. (2022). *Családi életre nevelés a mindszerinti tanodában* [Kézirat].

Major Tünde Kármén

NARRATIVITÁS ÉS METAREFLEXIÓ A JÁTÉK HERMENEUTIKÁJÁBAN

Bevezetés

A neveléstudomány gyakorlati diskurzusában a játékot gyakran módszertani eszközként, a tanulást elősegítő médiumként értelmezik. Ha azonban a játékra filozófiai aspektusból tekintünk rá, akkor egy ezen jóval túlmutató értelmezéssel szembesülünk. E szerint a játék mint szimbolikus cselekvés, mint jelentésalkotó gyakorlat, és mint önértelmezési tér alapvetően alakítja azt, ahogyan a világhoz és önmagunkhoz viszonyulunk. Jelen tanulmány kiinduló tézise az az állítás, hogy a játék a nevelésben nem csak fejlesztő hatással rendelkezik, hanem része annak a kulturális és egzisztenciális mechanizmusnak, amelyben az egyén tapasztalatot értelmez, történetet formál, és reflektív viszonyt épít ki a világgal.

John Dewey (1933) nyomán a gondolkodás nem pusztán logikai művelet, hanem a tapasztalat újrászervezésének folyamata. A reflektív gondolkodás e szerint olyan értelmező kognitív, erkölcsi és társas természetű aktivitás, melyet a bizonytalanság, zavar vagy kérdés váltott ki az egyénben. A játékban megjelenő döntési helyzetek, a szabályalkotás és a következményekkel való szembesülés a reflektív gondolkodás természetes terepévé teszik a játéktevékenységet, különösen, ha megőrizzük annak interpretációs nyitottságát.

A játék ebben az értelmezésben a szórakoztatáson túl értelmezési lehetőségeket nyit meg: strukturált, mégis nyitott cselekvési terekben kínál alternatív világmodelleket, viselkedési sémákat és döntési szituációkat. Johan Huizinga (1990/1939) kultúraelmélete szerint a játék a civilizációt formáló elem, Hans-Georg Gadamer (2003) hermeneutikájában pedig a játék a megértés archetipusa: nem kontrollálható, hanem játszatja a résztvevőt, miközben értelmezésre készíti.

A tanulmány célja, hogy ezt a filozófiai szemléletet összekapcsolja a kortárs játékelméletek és nevelési megközelítések eredményeivel, és feltárja, milyen módon válhat a játék a reflektív gondolkodás, valamint az identitásformálás közegévé. Ehhez Dewey pragmatizmusát (2017/1916, 1976), Paul Ricoeur (1985, 1984) és Jerome Bruner (2004) narrativitás-elméleteit, valamint Mary Flanagan (2009), Ian Bogost (2007) és Nicola Whitton (2022) kritikai játékelméleteit építi be az elemzésbe, hidat képezve a nevelés, a játék és a kultúra reflexív struktúrái között. A további fejezetek arra keresnek választ, miként értelmezhetjük a játékot pedagógiai világgént: olyan jelentésképző térként, amely nemcsak közvetíti, hanem megkérdőjelezi és újraalkotja a tanulást, a döntést és az önértelmezés lehetőségeit.

A reflektív gondolkodás fogalma és pedagógiai jelentősége

A reflektív gondolkodás a pedagógia és a filozófia határterületein helyezkedik el: egyszerre fejez ki kognitív tevékenységet, önreflexiót és tapasztalati jelentésalkotást. Dewey megítélése alapján a reflektív gondolkodás „(...) a hiedelmek vagy tudás valamely állásfoglalásának aktív, tartós és gondos megfontolása a mögöttes okok és következmények fényében.” (Dewey, 1993, p. 9). Ez a gondolkodásmód a tapasztalatra válaszként meginduló értelmezési folyamat, amely újraprendezi a korábbi tudást, és

megváltoztatja a cselekvési irányokat. Tehát semmiképpen nem tekinthető automatikus, rutinszerű műveletnek.

Dewey (1976) számára a reflektív gondolkodás nem egy módszertani opció, hanem a nevelés eszenciája: csak akkor beszélhetünk valódi nevelésről, ha a tanuló az elsajátításán túl újraértelmez, kérdéseket tesz fel, és a megszerzett tapasztalatokat személyes viszonyrendszerben rendezi el. A reflexiót tehát minden tanulás eredetpontjaként látja.

David A. Kolb (1984) a reflektív gondolkodást a tanulás ciklikus modelljébe ágyazza, ahol a konkrét tapasztalatot reflexió, elvont konceptualizáció és aktív kísérletezés követi. E modell jelentősége kiemelkedő, ha játékos tanulási környezetekben gondolkodunk: a játékban megszerzett tapasztalat – legyen szó sikerről, kudarcról vagy dilemmáról – nem zárul le a cselekvéssel, hanem újra feldolgozódik, strukturálódik és cselekvésbe fordul vissza. A reflektív megfigyelés ebben a modellben meghaladja a szemlélődést, a fejlődés előfeltételeit megteremtő, értelmező aktivitásként jelenik meg.

Albert Bandura (1997) társas-kognitív tanuláselmélete tovább árnyalja ezt az értelmezési folyamatot. Bandura szerint a reflektív gondolkodás nemcsak belső folyamat, hanem szociálisan strukturált művelet, amely során az egyén megfigyel másokat, értelmezi saját kompetenciáját, és önhatékony-ság-érzése révén formálja viselkedését. Ez a mechanizmus különösen hangsúlyos a játékban, ahol a szabályokkal, társakkal és következményekkel való interakció társas tükkorré válik: az egyén a játékhelyzeteken keresztül értelmezi önmagát, döntéseit és mások reakcióit.

A reflektív gondolkodás pedagógiai jelentősége felértékelődik a posztmodern tudástársadalmakban, ahol a tanulás nem a rögzített ismeretek átvételét, hanem önálló jelentésalkotást és kritikai érzékenységet vár el. Whitton (2022) ezt az állapotot a felnőtt tanulás kontextusában 'politikai aktusként' írja le: a tanuló nem passzív befogadó, hanem cselekvő értelmező, aki a játék világán keresztül újradefiniálhatja saját helyzetét és tanulói szerepét.

Fontos felismerni, hogy a reflektív gondolkodás nem kizárólag az elmélyültség vagy a belátás képessége, hanem az a mód, ahogyan az egyén kérdéseket tesz fel, értékeket választ és ezek alapján strukturálja a cselekvését. A játék ebben a megvilágításban nemcsak eszköz, hanem katalizátor: olyan interakciós tér, amely értelmezésre hív, dilemmák elé állít, és új szempontokat nyit meg.

A játék filozófiai és kulturális értelmezései

A játék nem kizárólag a gyermekkorhoz, a pihenéshez vagy az oktatás módszertanához köthető jelenség. A filozófia, az antropológia és a kultúratudomány évszázadok óta vizsgálja olyan tevékenységként a játékot, amely a valóság újrendezésére, jelentések újratermelésére és a társas viszonyrendszerek kísérleti átélésére szolgál.

Huizinga *Homo ludens* (1990/1939) című művében a játékot a kultúra egyik legkorábbi és legmélyebb rétegeként azonosítja. A játék nem a következménye a civilizációnak, hanem az előzménye és annak fenntartója. Huizinga értelmezésében a játék külön világtérként jelenik meg: a 'valóságból kivont', de saját szabályokkal és jelentésekkel bíró mező, ahol a résztvevők a 'mintha' elv alapján lépnek be egy alternatív rendbe.

A játék nemcsak a kultúra kezdete, hanem annak újrateremtő mechanizmusa is. Ezt a gondolatot Csányi Vilmos (1999) a humánetológia keretében elemzi. Meglátása szerint a játék az emberi viselkedésformák tanulásának és társas viszonyainak egyik kulcsa: a 'minták próbája', amelyben a közösség értékei, normái és konfliktusai modellezhetők. A játék tehát nem szemben áll a komolysággal, hanem annak paradoxális kiegészítője, hiszen lehetőséget ad arra, hogy a tét nélküli térben a tét súlyát felismerjük és értelmezzük.

Gadamer (2003) hermeneutikájában a játék a megértés paradigmája. Olyan ontológiai esemény, amelyben a résztvevő nemcsak cselekszik, hanem 'játszódik' is. Gadamer felfogása radikálisan szakít az instrumentális szemlélettel: a játék nem 'eszköz valamire', hanem a jelentésképzés önmozgása, ahol a résztvevő belemerengése a játékba nem passzivitás, hanem az értelmező nyitottság jele. Ebben a kontextusban a játék nemcsak a kultúra része, hanem a kultúra aktív eseménye, amelyben a jelentés létrejön.

Ricoeur (1985) a játékot nem önállóan, hanem a narratív struktúrák mentén értelmezi. Szerinte az emberi időbeliség és önértelmezés csak történetként strukturálható. A játékban megjelenő szerepvállalás, a szabályalkotás és a jelentésszintek rétegzettsége a narratív elbeszélés logikáját követi: a játék nemcsak dramatizálja, hanem elbeszélhetővé teszi az élményt. Ez a narratív struktúra lehetővé teszi az egyén számára, hogy tapasztalatait ne fragmentumként, hanem egységként értelmezze.

A játék filozófiai értelmezéseinek kortárs irányai egyre erőteljesebben kötik össze a játékot a társadalmi és etikai reflexióval. Flanagan (2009) például kritikai gyakorlatként írja le. A játék értelmezésében nemcsak normákat reprodukál, hanem képes azok kritikai újrafogalmazására is, hiszen éppen azokat az eszközöket mozgósítja, amelyek révén a játékos morális és társadalmi kérdésekben is állást foglalhat. Flanagan szerint a játék nem ideológiailag semleges tér, hanem potenciálisan diszruptív médium, amelyben a részvétel egyben állásfoglalás is.

Bogost (2007) hasonló irányba viszi tovább ezt a gondolatmenetet a procedurális retorika fogalmával. Ez alapján a játék nemcsak narratívát közvetít, hanem rendszerműködést modellez, és ennek logikáján keresztül formálja a játékos gondolkodását. A játék tehát nemcsak azt mondja el, hogy 'mi történt', hanem azt is, hogy miként működik a világ. Ezzel értelmezési keretet nyújt a komplex társadalmi struktúrák feldolgozásához.

E filozófiai és kulturális megközelítések metszéspontja, hogy a játékot nem pusztán egy meghatározott céllal végzett tevékenységként jelölik ki, hanem mint nyitott értelmezési mezőt, ahol a cselekvés, a szabályalkotás és az értékelés egyaránt részei a jelentésképzésnek. Éppen ez a játéktérként működő értelmezési dinamika az, amely lehetővé teszi a reflektív gondolkodás és a narratív önértelmezés nevelésfilozófiai értelmezését. A következőkben e kapcsolódási pontok elemzésére kerül sor.

A játék és a reflektív gondolkodás összefüggései

A játék és a reflektív gondolkodás első pillantásra elkülönülő kategóriákként jelenhetnek meg: az egyik szabad, gyakran cél nélküli tevékenység, a másik tudatos, célorientált megfontolás. Mégis, ha a játékot nem csupán szórakoztató formának, hanem strukturált, jelentésképző folyamatként értelmezzük, egyértelművé válik, hogy

a játékterek ideális közeget biztosítanak a reflektív gondolkodás működéséhez és fejlődéséhez.

Dewey (1976) tapasztalatelvű nevelésmélete szerint a tanulás akkor történik meg valódi módon, ha a cselekvést az értelmezés és az újrendezés követi. A játékban ez a folyamat spontán zajlik: a játékos próbálkozik, szabályokat tanul és módosít, következményeket tapasztal, és ezekre reflektálva alakítja következő lépéseit. A játék így olyan dinamikus tanulási spirált működtet, amelyben a reflektív gondolkodás nem külső, hanem belső szervező elv.

Kolb (1984) tanulási ciklusmodellje alapján a konkrét tapasztalatot követő lépés lesz a reflektív megfigyelés, amely az elméleti absztrakciót és az új gyakorlati alkalmazást szolgálja. A játékos tapasztalatok hatékonyságát ebben a keretben az érzelmi bevonódás adja, mely gyakran hordoz konfliktust, meglepetést vagy dilemmát. Ezek mind erőteljes reflektív késztetők. A játék tehát nemcsak megengedi, hanem kikényszeríti a reflexiót.

Bandura (1997) társas tanuláselmélete és önhatékonyság-fogalma segít megérteni, hogy a játék nemcsak a gondolkodást, hanem az önreflexiót is aktiválja. A játékos döntési helyzetekben folyamatos értékelés zajlik: 'Jól döntöttem?'; 'Másként kellett volna cselekednem?'. Ez az önmagunkkal folytatott belső dialógus, amely a tetteink következményeiben gyökerezik, a reflektív gondolkodás egyik alapformája. Bandura szerint ez a fajta belső értékelés kapcsolódik az önhatékonyság érzésének kialakulásához, ami a jövőbeli cselekvéseket és döntéseket is befolyásolja. A játék tehát olyan pszichoszociális modell, amelyben a játékos újra determinálja saját kompetenciáit és viszonyait.

Whitton (2022) mutat rá arra, hogy a reflektív gondolkodás különösen jelentős a felnőttkori tanulásban, ahol a játék nem gyermeki kiváltság, hanem újraaktivált tanulási mód. A játék itt a társadalmi szerepekkel, hatalmi viszonyokkal és tanulási stratégiákkal való szembesülés terepe, ahol a tanuló pozícióba helyezi önmagát a tanulási folyamat során. A reflektív játékos tanulás így identitásépítő és kritikai potenciállal bíró aktussá válik.

A játék mint tapasztalat mindig időbeliséget feltételez: a játékos nemcsak a jelenben cselekszik, hanem előre tervez, és visszatekint az előző fordulókra. Ez az idői dimenzió teszi lehetővé, hogy a játékos elbeszélje, történeti pozíciókban értelmezze önmagát: 'Ki voltam, ki vagyok, ki akarok lenni ebben a játékvilágban?'. A reflektív gondolkodás ebben az értelemben narratív műveletként is felfogható, amely a játékon keresztül válik megélhetővé.

A játék nem csak a 'helyes választ' keresi, hanem az értékeket, prioritásokat és etikai szempontokat is analizálja. A játékos döntések tehát gyakran morális természetűek, még akkor is, ha szimbolikus közegben történnek. Ezek a döntések pedig visszahatnak a játékos önértékelésére, gondolkodási sémáira, sőt, hosszú távon társas viszonyaira is. Ez ugyancsak a reflektív gondolkodás gyakorlóterepévé teszi a játékot.

A játék gyakran tartalmaz olyan elemeket, amelyek a kontroll illúzióját, illetve annak elvesztését dramatizálják. Ez különösen fontos a reflektív gondolkodás szempontjából, hiszen az autonómiáról és függésről szóló élmények tudatosítása – akár siker, akár kudarc révén – a személyes felelősségérzet és önértelmezés fejlődéséhez vezethet. A játék tehát nemcsak szabadságot ad, hanem keretek közé is

szorít. E kettősségből fakad az az intenzív kognitív munka, amit reflektív gondolkodásként jelölhetünk.

A játék strukturái emellett olyan értelmezői pozícióba helyezik a résztvevőt, amelyben a gondolkodás nem különül el a cselekvéstől, hanem azzal egyidejű és kölcsönösen konstituáló. A reflektív gondolkodás ebben az összefüggésben nem a játék lezárását követő intellektuális elvonatkoztatás, hanem magának a játékfolyamatnak egy belső rétege. Az az önértelmezési és döntési tér, ahol a játékos jelentést tulajdonít a saját szerepének, tetteinek és azok következményeinek. Innen tekintve a játék nemcsak pedagógiai eszköz, hanem ontológiai médium is, amelyben a gondolkodás és az én narratív konstitúciója elválaszthatatlanul összefonódik.

A narrativitás szerepe a reflektív gondolkodásban

A reflektív gondolkodás a tapasztalatok időbeli és értelmi struktúrába rendezését foglalja magába. E folyamat egyik legmélyebb formája a narratív gondolkodás, amely nem állításokat igazol, hanem értelmet teremt. Bruner (2004) klasszikus felosztása szerint az emberi gondolkodás két alapvető formája a logikai-paradigmás és a narratív mód. Előbbi az objektív igazság és oksági viszonyok alapján szerveződik, utóbbi a személyes élmény, időbeliség és értelmezés struktúrájára épül. A reflektív gondolkodás elsősorban narratív természetű, hiszen a cselekvéseink mögötti szándékok, döntések és következmények értelmezése során mindig időben elhelyezett, elbeszélte tapasztalatokat alkotunk.

Bruner (2004) szerint az emberi kultúra nemcsak a külsődleges normák és szimbólumok rendszere, hanem az elbeszélhetőség közegeiben formálódik. A narratíva a kultúra kollektív memóriája, és egyben az a forma is, amelyen keresztül az egyén beilleszkedik a kultúrába és újraértelmezi önmagát. A játék ilyen értelemben nemcsak gyakorlás vagy képzeletbeli utánpótlás, hanem a narratív kultúra performatív újraalkotása. A játék során a résztvevő nemcsak egy történetet él meg, hanem értelmezi és formálja is azt, hozzájárulva egy közös jelentéshorizont létrehozásához. Ez különösen fontos az oktatás és a nevelés szempontjából, ahol a tanulás nem pusztán ismeretek átvétele, hanem saját élettörténetbe illesztett tapasztalati szerkezet.

Ricoeur (1984) mimézis-elmélete a gondolatmenetet mélyíti el. Három egymásra épülő szinten írja le a narratív jelentésképzést: mimesis I (a prefiguratív világ – a már adott kulturális és nyelvi struktúrák), mimesis II (a konfiguráció – az események cselekménnyé szervezése), valamint mimesis III (a recepció – az olvasó vagy résztvevő világának újrendezése). A játék ebben a keretben nem csupán reprezentáció, hanem mimetikus aktus, amelyben a játékos értelmez, konstruál és újratapasztal. A játék világában a résztvevő a mimesis I szintjén belép egy szimbolikus rendbe például a szabályok, műfaji elvárások vagy társas normák mentén. A mimesis II szintjén történetbe ágyazza cselekvéseit: kontextust, célokat és konfliktusokat rendel hozzájuk. A mimesis III során pedig újraértékeli ezeket az élményeket, beilleszti őket saját önnarratívájába. A játék így reflexióképző térként működik.

Ahogy Szécsi Gábor (2020) megállapítja, a narratív struktúrák nem egyszerűen retorikai alakzatok, hanem a gondolkodás alapformái: 'a történetekbe zárt elme' kifejezés nem metafora, hanem ontológiai állítás. A játék mint narratív aktus így nemcsak közvetíti a gondolkodást, hanem maga is annak létmódjaként jelenik meg.

Bruner (2004) fogalmi keretében ez a folyamat az 'én narratív reprezentációja'. Az egyén áltál válik reflexív lényé, hogy történetként tudja elbeszélni önmagát, nemcsak mint az események alanyát, hanem mint a jelentésalkotó résztvevőt. A játék ezt a mechanizmust aktiválja és gyakoroltatja: a játékos új identitásokat próbál ki, más perspektívákból tapasztal, és ezek alapján újraalkotja saját önképét. Maszler Irén (2002) játékpedagógiai értelmezése szerint a játék nem csupán cselekvési forma, hanem az önkifejezés és a belső világ megjelenítésének eszköze. A gyermek a játék során értelmez, újrendez, és önmagát mint tapasztalati alanyt is beleírja a játéktérbe. Ezáltal a játék nemcsak fejleszt, hanem az identitásformáló jelentésalkotás helye is. Az így létrejövő 'narratív énkép' nem zárt, statikus entitás, hanem folyamatosan változó struktúra, amelynek rugalmasságát és mélységét éppen a játék adja meg.

A játék mint nevelésfilozófiai modell

A játék a gyermekkor kitüntetett tevékenysége, a tanulás és az önértelmezés egyik legalapvetőbb formája. Nevelésfilozófiai értelmezésben a játék olyan tapasztalati tér, amely a cselekvés, reflexió, narráció és a metareflexió együttes megvalósulását biztosítja. A játék így nem pusztán módszertani eszköz, hanem olyan epiztemikus és etikai közeg, amelyben az egyén a világ és önmaga értelmezésére is képessé válik. A tanulmány a korábbi fejezetekben a játékot mint reflektív és narratív tapasztalati teret járta körül. Jelen szakaszban azt vizsgálja, miként válhat átfogó nevelésfilozófiai modellté, vagyis olyan keretté, amely egyszerre szervezi és értelmezhetővé teszi a tanulás kognitív, erkölcsi és identitásformáló folyamatait.

Dewey tapasztalatelvű modellje – ahogyan azt Boros János (1998, 2007) is hangsúlyozza – nem a gyakorlati tudás fontosságát, hanem a cselekvés és jelentés elválaszthatatlanságát fejezi ki. A gondolkodás maga is a tapasztalat része. A játék ebben az összefüggésben túllép az alkalmazás szintjén, jelentésképző aktussá válik, amely a pragmatizmus nevelésfilozófiájának természetes terepe. Ezt a szemléletet bővíti ki Szécsi Gábor (2002) pragmatizmusértelmezése, amely szerint a tanulás nem a tudás alkalmazása, hanem a tapasztalatokból kiinduló értelmezési keret-építés, amely a cselekvés során újra és újra módosul. A reflektív gondolkodás így nem csak elemző tevékenység, hanem a tanuló problémaérzékeny világhoz való viszonyának átrendezése.

A játék különleges erőtere abban rejlik, hogy nemcsak tapasztalathoz juttat, hanem strukturált módon ösztönöz a reflektív és metareflektív feldolgozásra. Dewey (1976) szerint a tanulás ciklikus: a megszerzett tapasztalatot a tanuló reflexióval értelmezi, majd új cselekvésben próbálja ki a levont következtetéseket. Minden játékhelyzet egy új tapasztalat, amely azonnali visszajelzést generál, s ezzel megnyitja az értelmezés és újrapróbálás lehetőségét.

Nyíri Kristóf (2003) értelmezése szerint a gondolkodás nem kizárólag nyelvi alapú, hanem mélyen képes szerveződésű. A játék vizuális és mozgásalapú világa ebben a keretben nem pusztán szórakoztatás, hanem kognitív jelentéshordozás: a játékos élmény képszerű struktúrákban rögzül, s ezek mentén válik értelmezhetővé a szerep, a szabály és az önpozíció. A játék tehát nemcsak a narratív, hanem a képi gondolkodás közege is, e kettő pedig együtt alapozza meg a metareflexió dinamikáját.

A játékban a tanuló cselekvőként és megfigyelőként is jelen van. E kettős pozíció nyitja meg a metareflexiót. Ezt a kettősséget hangsúlyozza James Paul Gee (2003) is, aki

szerint a videojátékok – és általában a játékos rendszerek – olyan 'szituált jelentésképző terek', amelyekben a tanuló a kontextuális cselekvés révén nemcsak tudást, hanem önreflexiós mintázatokat is elsajátít. A játék így a gondolkodás és tanulás valós, beágyazott formájává válik.

A metareflexió fogalmát Bandura (1997) az önhatékonyság elméletén keresztül ragadja meg. Az egyén nemcsak azt értékeli, amit tesz, hanem saját értékelésének módját is vizsgálni kezdi. A játékban ez több síkon történik. A saját stratégia analizálása, a szabályrendszer igazságosságának megítélése, vagy a játékbeli szerep és a valódi identitás viszonyának értelmezése mind a metareflexió aktusai. Ezek az önmegfigyelési és értelmezési folyamatok nem külsődleges didaktikai célok, hanem a játék belső logikájából következnek. A játék tehát a morális és identitásbeli döntések modellezésére is alkalmas.

A játékban rejlő hermeneutikai mélységre Gadamer (2003) mutat rá, aki szerint a játék nem valami, amit az ember játszik, hanem egy esemény, amely játszattja a résztvevőt. A nevelés szempontjából ez azt jelenti, hogy a játék nem teljesen kontrollálható médium. A pedagógus nem ura, hanem értelmezője, kísérője a folyamatnak. A játék szabályai gyakran nyitottak, értelmezésre szorulnak, s a játék közben formálódnak, akár csak a tanuló viszonya önmagához.

Colleen Macklin és John Sharp (2016) értelmezésében a játék mindig iteratív szerkezet. A tervezés, kipróbálás, visszacsatolás és módosítás ciklusai nemcsak a játékmenet, hanem a tanulás folyamatának is alapmintázatai. A tanuló ebben a rendszerben nem pusztán szabálykövető, hanem a játéktér aktív konstruktőre. Ez a pozíció különösen kedvez a metareflexió fejlődésének.

Ricoeur háromszintű mimézis-modellje (1984) a játék ezen önértelmező megközelítését különösen jól megragadja. A mimesis I megfeleltethető a játékos előzetes kulturális és szimbolikus készleteinek: milyen játéktípusokat ismer, milyen szabályokban szocializálódott. A mimesis II a játék konkrét lefolyását írja le: döntések, stratégiák, események sorozata, amelyek a játék során kibontakoznak. A mimesis III pedig nem más, mint a játékelmény narratív elrendezése, az utólagos értelmezés. Bruner (2004) értelmezésében ez az a pont, ahol az élmény beépül az én narratív konstrukciójába, s így válik nevelő hatásúvá.

A játék azonban nemcsak önértelmezésre, hanem társadalmi reflexióra is képesít. Flanagan (2009) és Bogost (2007) procedurális retorikáról beszélnek, mely szerint a játék képes rendszerek működését, igazságtalanságát, dilemmáit szimulálni. A tanuló itt próbálja ki, hogyan viszonyul a hatalomhoz, együttműködéshez, normákhoz, igazsághoz. Ezáltal a játék médiumként kritikai tudatosságot fejleszt, lehetőséget ad a meglévő rendek megkérdőjelezésére, új szabályok kipróbálására. Didaktikai szempontból ez azt jelenti, hogy a játék nem zárható le a 'megcsináltuk' vagy 'megtanultuk' kettőssel. Valódi nevelő hatását azáltal fejt ki, hogy nyitva hagy kérdéseket, és ezekre nemcsak válaszokat, hanem gondolkodásmódokat kínál. A játék után beiktatott kiértékelés, a tapasztalatok közös értelmezése, az élmények naplózása vagy elbeszélése azok a kulcsmozzanatok, ahol a metareflexió megerősödik, s ahol a tanuló nemcsak visszatekint, hanem konstruálja is saját értelmezési horizontját.

Végző soron a játék mint nevelésfilozófiai modell nem egy technika, hanem egy episztemikus-tapasztalati tér: olyan nyitott, értelmezésre hívó világ, amelyben a tanuló nemcsak tanul, hanem újraírja azt is, mit jelent tanulni. A játék nemcsak arra tanít, hogyan lehet jól dönteni, hanem arra is, hogy miként lehet tudatosan reflektálni

a döntés feltételeire, következményeire és értelmességére. Ebben rejlik valódi filozófiai és pedagógiai mélysége.

A játék különösen érzékeny a cselekvés és következmény viszonyának bemutatására, mivel egyértelmű szabályrendszeren belül történik minden döntés. Ez a 'szimulált morális tér' biztosítja, hogy a tanuló kockázatmentesen próbálja ki saját döntéseinek erkölcsi súlyát. A metareflexió itt nemcsak kognitív visszatekintés, hanem morális újrapozicionálás is: 'Mit jelentett ez a döntés számomra?'; 'Miként hatott másokra?'; 'Mi lett volna az alternatíva?'. Az így kialakuló önvizsgálat az erkölcsi érzékenység és a felelősségtudat fejlődésének mozgatója lehet, különösen, ha a pedagógus az élményfeldolgozásra is teret biztosít.

Egy másik lényeges aspektus, hogy a játék időbeli struktúrája meglehetősen jó terep ad a metareflexió gyakorlására. A játékban megélt események egy önálló, 'második idő' szerint rendeződnek, hiszen rendelkeznek kezdettel, szabályozott közeggel és lezárással. Ez az időbeliség elősegíti, hogy a játékelményt a tanuló narratív egységként fogja fel, s ily módon reflektíven és retrospektíven dolgozza fel. Itt kapcsolódik össze Ricoeur mimesis III szintje és Bruner narratív identitásfelfogása, vagyis a játékbeli történet önéletrajzi jelentéssé válik, beépül a tanuló önértelmezésébe.

Végül, a metareflexió fejlesztése a kortárs pedagógiai gyakorlat egyik legnagyobb kihívása és lehetősége. Míg a kognitív készségek vagy tartalomismeretek fejlesztésére sok bevett eljárás létezik, a metareflexió tudatos nevelése gyakran háttérbe szorul. A játék mint modellértékű médium elősegítheti ezt, mivel szerkezete és dinamikája maga is reflektív elrendezés. A pedagógus számára így a játék egy olyan kulturális tér lehet, amelyben a tanuló az önnevelés aktív alanya lesz.

Összegzés

A tanulmány mellett érvelt, hogy a játék nem csak pedagógiai módszer, hanem nevelésfilozófiai modell, olyan komplex tér, amely a cselekvés, reflexió, narrativitás és metareflexió összjátékában hoz létre tanulási és identitásképző folyamatokat. A játék ebben az értelmezésben nem illusztrálja, hanem strukturalja a tanulást tapasztalati, hermeneutikai és társadalomkritikai szinten egyaránt.

A pragmatikus pedagógiából kiindulva megmutatkozott, hogy a játék dinamizálja Dewey tapasztalat-reflexió-cselekvés ciklusát, miközben önálló reflexív mezőt hoz létre. A hermeneutikai megközelítésből következik, hogy a játék nem egyszerűen végrehajtható feladat, hanem önmozgó jelentéshorizont, amelyet a résztvevők közösen alakítanak. A narratív filozófiák (Ricoeur, Bruner) alapján pedig megérthetővé vált, hogyan képes a játék a tapasztalatot önéletrajzi és morális történetté alakítani. Ezek a folyamatok azonban csak akkor teljeseznek ki, ha a pedagógia tudatosan épít a metareflexió lehetőségére, ha nem csupán a játék megtörténtét, hanem az élmény értelmezésének folyamatára is ösztönzőleg hat.

E felismeréseknek konkrét nevelési és didaktikai implikációi vannak. A tanulásszervezésben például a játék nem lehet fakultatív elem, hanem a tanulói önértelmezés és morális érzékenyítés eszköze kell váljon. Az értékelésben a pusztán teljesítménycentrikus logika mellett meg kell jelenjen az önreflexió minősége, az élmény feldolgozásának mélysége. A pedagógusi szerep újradefiniálása is elkerülhetetlenné válik, hiszen a pedagógus már nem a 'játékmester', hanem a jelentésközpontot kísérője, aki értelmezési teret és visszacsatolást kínál.

A tanulmány által megnyitott modell számos kutatási irányt jelöl ki. Egyfelől szükséges lenne empirikus vizsgálatokkal feltárni, hogyan működik a metareflexió különböző játéktípusokban. Vajon a versengő, a kooperatív vagy az identitásalapú játékformák ösztönöznek mélyebb önreflexióra? Másfelől vizsgálható lenne, miként befolyásolja a játékban szerzett metarefektív tapasztalat az iskolai teljesítményen túlmutató képességeket például az érzelmi önszabályozást. További nyitott kérdés a digitális játékok és a procedurális retorika hatása is. Képes-e egy jól megtervezett játékszerkezet társadalmi érzékenyítést kiváltani anélkül, hogy explicit tananyagot közvetítené? A nevelésfilozófia számára is új lehetőségeket nyit a játék modellként való újraértelmezése. A játék a modernitás racionalitásközpontú pedagógiájával szemben az esendőség, a nyitottság, a dialógus és az önértelmezés értékeit hangsúlyozza. Mint ilyen, nemcsak tanítási eszköz, hanem nevelési ethosz. Egy olyan felfogás, amely szerint a tanulás nem hatékonysági kérdés, hanem jelentésképzési és önreflektív aktus.

A játék mint modell nem zárja ki a kritikát, hanem tudatosítja a szabályok önkényességét és a jelentésképzés kontextusfüggését. Ez hangsúlyos lehet az autoriter nevelési rendszerek kritikája szempontjából, ahol a szabályokat abszolútként kezelik, és a tanulónak nincs tere a kérdésesre. A játékban ezzel szemben minden szabály kísérleti: kipróbálható, újraírható, reflektálható. A tanuló ezáltal nemcsak a világban való tájékozódást, hanem a normák társadalmi természetét is megtanulja és ezzel a nevelés szabadságalapú értelmezésének is részese lesz.

Mindez azt jelenti, hogy a játék nem pusztán gyermeki tevékenység, hanem demokratikus gyakorlat is. Olyan tér, amelyben minden résztvevőnek lehetősége van a szabályok megértésére, alakítására és kritikájára. A játéktér így a deliberatív tanulás prototípusa. Megalapozza azokat a szociális és kognitív kompetenciákat, amelyekre a nyitott társadalmaknak szükségük van. A játék mint modell tehát pedagógiai és politikai értelemben is emancipatorikus, nemcsak tudást közvetít, hanem felszabadítja a tanulót az alkalmazkodás logikája alól, és a részvétel, a jelentésadás és a felelősség dimenzióiba hívja.

Ez a modell arra hívja a pedagógiát, hogy térjen vissza filozófiai gyökereihez. Közben pedig ne felejtse el, hogy a játékban nemcsak gyerekek játszanak, hanem a felnőttek is újra felfedezhetik, mit jelent tanulni, gondolkodni, lenni.

Irodalom

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boros, J. (1998). *Pragmatikus filozófia*. Pécs: Jelenkor.
- Boros, J. (2007). Pragmatizmus. In G. Boros (Szerk.), *Filozófia* (pp. 279–308). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat.
- Csányi, V. (1999). *Az emberi természet: Humánetológia*. Budapest: Vince Kiadó.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process*. Lexington, KY: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Dewey, J. (2017/1916). *Demokrácia és nevelés*. Budapest: Merkaba Press.
- Flanagan, M. (2009). *Critical play: Radical game design*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Gadamer, H.-G. (2003). *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Budapest: Osiris.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. (1990/1939). *Homo ludens: A játék elemei a kultúrában*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Macklin, C. & Sharp, J. (2016). *Games, design and play: A detailed approach to iterative game design*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Maszler, I. (2002). *Játéktudás*. Pécs: Comenius BT.
- Nyíri, K. (2003). Pictorial meaning and mobile communication. In K. Nyíri (Ed.), *Mobile communication: Essays on cognition and community* (pp. 157–184). Vienna: Passagen Verlag.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative, Volume I*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative, Volume II*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szécsi, G. (2002). A pragmatizmus. In G. Hegedűs (Szerk.), *Projektpedagógia* (pp. 54–60). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanárképző Főiskolai Kar.
- Szécsi, G. (2020). *A történetekbe zárt elme: Adalékok a narrativitás filozófiájához*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Whitton, N. (2022). *Play and learning in adulthood: Reimagining pedagogy and the politics of education*. London: Palgrave.

Nemes-Wéber Zsófia

ASZTALI JÁTÉKOK A KULTÚRA, A NYELVTANULÁS, A SZEREPJÁTÉKOK ÉS A LOGIKA SZOLGÁLATÁBAN

Bevezető

A tanulás folyamata napjainkban egyre inkább az élményalapú, motiváló és interaktív módszerek irányába tolódik el. E kontextusban az asztali játékok – különösen a társasjátékok – olyan eszközként értelmezhetők, amelyek nemcsak szórakoztatnak, hanem komplex pedagógiai funkcióval is bírnak. A korábbi kutatások egyértelműen rámutattak arra, hogy a társasjátékok hatékonyan alkalmazhatók a nyelvi készségek, a logikus gondolkodás, valamint a társas interakciók fejlesztésére (Bayeck, 2020; Wonica, 2017).

A társasjátékok kiemelkedő szerepet játszanak a gyermekek tanulási és szociális fejlődésében, mivel a játék maga a gyermekkultúra egyik alapvető eleme. Ahogyan Bus Imre fogalmaz: „A gyermekkornak és így a gyermekkultúrának alapvető eleme a játék” (Bus, 2013, p. 13.). A különböző játékformák – így az asztali és szerepjátékok – segítenek a gyermekeknek a kulturális normák elsajátításában, a közösségi szabályok megtapasztalásában és az identitásuk formálásában.

Tanulmányunk célja, hogy bemutassa, miként válhatnak az asztali játékok a kultúra közvetítőivé, a nyelvtanulás katalizátoraivá, a szerepjátékok révén az identitásformálás és társadalmi tanulás eszközeivé, valamint a logikai gondolkodás fejlesztésének gyakorlati módszereivé. A kutatás központi kérdése: hogyan integrálhatók a különböző asztali játékok az oktatási folyamatokba, ezáltal serkentve a kreativitást és a csapatomunkát?

A kutatások azt mutatják, hogy a társasjátékok kiváló alternatív közeget biztosítanak a tanulásra. (Bayeck, 2020) A játékos forma motivál, elkötelez, és lehetőséget ad arra, hogy a diákok aktív szereplőként vegyenek részt a tudás megszerzésében. A játék során alkalmazott szabályrendszer, a célorientált feladatok és az interaktív helyzetek nemcsak szórakoztatóak, hanem fejlesztik a szociális, kognitív és nyelvi készségeket is.

Játék, tanulás és kultúra

A társasjátékalapú tanulás nem csupán a tanulói motiváció növelésének vagy a kognitív készségek fejlesztésének lehetősége, hanem kiváló médiuma lehet a helyi kultúra, a közösségi értékek és az identitás közvetítésének is. Különösen fontos ez a hátrányos helyzetű tanulók esetében, akik számára az iskolai tudás gyakran elidegenedett, a személyes tapasztalataiktól elszakított forma.

Agora Zsuzsanna és Rab Virág (2015) identitásfejlesztő társasjátéka a Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégiumának keretében jött létre, és célja éppen az, hogy a tanulók élményszerű módon ismerhessék meg saját környezetüket, közösségüket, valamint az ezekhez kapcsolódó értékeket. A játék során olyan feladatokkal találkoznak, amelyek saját élettörténetük, családjuk, lakóhelyük kulturális örökségének feldolgozását ösztönzik. A „Rólam szól!” elnevezésű kártyák

például lehetőséget adnak a személyes történetek megosztására, ezáltal a gyerekek nem csupán tanulnak egymásról, hanem reflektálnak saját identitásukra is.

A társasjáték kulturaközvetítő szerepe tehát abban rejlik, hogy nem közvetít kívülről jövő tudást, hanem a tanulók meglévő tapasztalatait integrálja, érvényesíti, ezáltal megerősíti azokat az identitásformáló elemeket, amelyek korábban gyakran rejtve maradtak az iskolai oktatásban. A játék nem csupán motiváló, hanem esélyteremtő is: olyan tanulók számára nyitja meg az önkifejezés és az értékközvetítés lehetőségét, akik más tanulási helyzetekben gyakran láthatatlanok maradnak.

A kutatás interjúiban több pedagógus is beszámolt arról, hogy az ilyen típusú játékos helyzetek segítették a tanulókat abban, hogy önálló véleményt formáljanak saját kultúrájukról, és érvényes tudásként tekintsenek saját tapasztalataikra.

Ez a megközelítés összhangban áll a 21. századi kompetenciafejlesztés azon céljával, hogy a tanulás ne csupán információátadás legyen, hanem a személyes és közösségi tapasztalatok kreatív feldolgozásán keresztül váljon jelentéssel teli (lásd pl. Schnell, Fóti & Kochné, 2020).

A szerepjátékokat tartalmazó asztali játékok (pl. kooperatív kalandjátékok, történetalapú forgatókönyvek) hatékony eszközei lehetnek az identitásformálásnak és a társas képességek fejlesztésének. A szerepek felvétele és eljátszása során a résztvevők különböző társadalmi nézőpontokkal, helyzetekkel, értékrendekkel találkoznak. Ez segíti az empátia, a társadalmi érzékenység és a csoportdinamikai kompetenciák fejlődését. A szerepjátékok támogatják a közös problémamegoldást és megerősítik a közösségi identitást.

Az asztali játékok egyik legfőbb értéke, hogy képesek hidat képezni különböző kultúrák között. A kulturális tartalmak játékos feldolgozása nem csupán ismeretátadást jelent, hanem a kulturális érzékenység és nyitottság fejlesztését is. Egy-egy játék során a tanulók olyan szituációkkal találkoznak, amelyek új nézőpontokat kínálnak, elősegítve a kultúrák közötti párbeszédet és megértést. A kulturális kontextusba ágyazott játékok (pl. történelmi, földrajzi vagy népi motívumokra épülők) lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók ne csak megtanulják, hanem át is érezzék más kultúrák sajátosságait.

Logikai gondolkodás és problémamegoldás

A 2020-as kerettanterv hangsúlyosan foglalkozik a matematikai eszközök oktatásban betöltött szerepével. Az alsó tagozatos tanulók esetében a digitális kompetenciák fejlesztése során a digitális eszközök játékos, motiváló célú alkalmazását javasolja, amelyek támogatják a tanulást és gyakorlást. A dokumentum szerint ezek az eszközök képesek fejleszteni a problémamegoldó gondolkodást, valamint a matematikai szemléletet is. A matematikatanítás tevékenykedtető elemei nemcsak hagyományos, tárgyi eszközökkel, hanem digitális megoldásokkal is megvalósíthatók, ezáltal még színeesebbé téve a tanítási módszereket, és elősegítve az ismeretek különböző nézőpontokból való megközelítését. Ez a változatosság hozzájárul a rugalmas gondolkodás kialakulásához, illetve a fogalmi rendszerek és kapcsolatok átláthatóbbá tételéhez, így a mélyebb megértést és az ismeretek könnyebb előhívhatóságát is elősegíti.

A kerettanterv külön kiemeli a játékos tanulási formák fontosságát, amelyek nemcsak a kognitív fejlődést, hanem a társas kapcsolatok kialakulását és a közösségi

élményeket is támogatják. Ezek a tevékenységek a személyiségfejlődés szempontjából is jelentőséggel bírnak. Minden tananyagrészhöz különféle, játékos problémafelvetéseken alapuló megoldásokat kínál a dokumentum – ezek jól szolgálják a megértést, az elemzést, a gyakorlást és a tapasztalatszerzést.

Az alsó tagozatban ajánlott matematikai eszköztárba tartoznak például a skálázott mérőeszközök, abakusz, pénzhasználati eszközök, logikai készletek, rudak, pálcikák, korongok és kupakok. Emellett a Pécsi Tudományegyetem kiemelten ápolja Dienes Zoltán pedagógiai örökségét: a nevéhez köthető tanítási módszerekre és eszközökre építve számos új matematikai játék került kidolgozásra. Ezek a játékok – mint például a *Ki jut a várba?*, *Erdők játéka*, *Igaz?gyöngy* és az *AbrakaDabra* – tapasztalati úton fejlesztik a tanulók gondolkodását. A különböző nehézségi szintek lehetővé teszik a fokozatos fejlődést, a problémák változatos megközelítését, valamint a matematikai kreativitás kibontakoztatását, miközben a személyiségfejlesztést és a társas együttműködést is előmozdítják (Klein, 2000, p. 55).

Ezek a játékok alkalmazhatók egyéni és csoportos tanulás során egyaránt, és jól illeszkednek a Dienes által preferált kooperatív tanulási formákhoz. Emellett akár kiválthatják, akár kiegészíthetik a hagyományos frontális oktatási módszereket is (Klein et al., 2021). Dienes munkásságának középpontjában a matematikai gondolkodás fejlesztése állt, amely fontos előfeltétele az absztrakt fogalmak megértésének és alkalmazásának. Az általa kialakított játékos eszközök aktív tanulásra ösztönöznek: a diákok örömmel vállalnak kihívásokat, energiát fektetnek a tanulási folyamatba, versenyeznek, miközben konkrét tapasztalatokat szereznek (Dienes, 2015).

A Dienes-féle játékok nemcsak a különböző matematikai struktúrák bemutatására alkalmasak, hanem a komplex gondolkodás kialakítását is támogatják. A játékok számos szabályvariációt kínálnak, amelyek lehetővé teszik a differenciált alkalmazást – ebben pedig elsősorban a pedagógus kreativitása határozza meg a felhasználási kereteit (Klein et al., 2023). A *Ki jut a várba?* és az *Erdők játéka* kiemelt szerepet kapott a DISCO+ projekt 2023-as tantervében is, amelyet kimondottan a természettudományos tárgyakkal – különösen a matematikával – nehézségeket megelőző, lemorzsolódással veszélyeztetett lányok számára dolgoztak ki.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának Pedagógia és Pszichológia Tanszékén a matematikatanítással foglalkozó kurzusok rendszeresen alkalmazzák ezeket a játékokat, ezzel is szemléltetve, hogyan lehet örömteli és motiváló módon közelíteni a matematika tanításához és tanulásához.

Az asztali játékok logikai komponense – legyen szó stratégiai döntéshozatalról, deduktív következtetésekről vagy kombinatorikai gondolkodásról – lehetőséget teremt az analitikus és kritikai gondolkodás fejlesztésére. A szabályok értelmezése, a stratégiák megalkotása és a váratlan helyzetek kezelése olyan mentális műveleteket kíván meg, amelyek kifejezetten fejlesztik a kognitív rugalmasságot és a kreatív problémamegoldó képességet.

Az nyelvtanulás játékos útjai

A társasjátékok nyelvtanulási potenciálja egyre inkább előtérbe kerül. A játékos, interaktív környezet oldja a szorongást, fokozza a tanulók önkifejezési kedvét, és támogatja az autentikus nyelvhasználatot. A nyelvi szerepjátékokban a tanulók valódi

kommunikációs helyzeteket modelleznek, ami elősegíti a pragmatikai és szociolingvisztikai kompetencia fejlődését is. Emellett az idegen nyelvi társasjátékok segítik a szókincs és a nyelvtani struktúrák elmélyítését – játékos, de mégis céltudatos formában.

Az asztali játékok pedagógiai potenciáljának kiaknázása mellett érdemes figyelembe venni a projektpedagógia kereteit is, különösen az angol mint idegen nyelv oktatásában. Schnell Zsuzsanna, Fóti Nóra és Kochné Süli Andrea 2022-ben született tanulmánya rávilágít, hogy a projektpedagógia a 21. századi kompetenciák, a kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció és kooperáció fejlesztésének hatékony terepe, valamint inkluzív szemléletet is támogat. (Schnell et al 2022) A szerzők rámutatnak, hogy a projektmódszer – a diák központúságán, a „learning by doing” elvén és multimodális megközelítésén keresztül – lehetővé teszi, hogy változatos tanulótípusok (auditív, vizuális, motoros, logikai) különböző csatornákon csatlakozzanak a közös cél megvalósításához. Kiemelik, hogy ez különösen fontos lehet az inkluzív oktatásban, ahol a tanulási nehézséggel élő tanulók is teljes értékű résztvevők maradnak. (Schnell et al 2022)

Ez a megközelítés jól illeszkedik az asztali játékok integrálására vonatkozó célkitűzéseinkhez. A társasjátékok – multimodális jellege révén – egyszerre fejleszthetik a logikai, nyelvi, kulturális és szociális készségeket. A Schnellék által bemutatott RJR-fázisok (ráhangolás, jelentésteremtés, reflektálás) természetesen adaptálhatók a játékalapú tanulási környezetbe: például a játék bevezetése ráhangolásként szolgál, a játék során szerzett élmények jelentésteremtésként, míg az élmény utáni megbeszélés a reflektív értékelés lehet.

Az RJR modell és a társasjátékok

A társasjátékozás tanórai alkalmazása során egyre tudatosabb pedagógiai szemlélet rajzolódik ki, amely jól illeszkedik a kritikai gondolkodás fejlesztésének egyik hatékony modelljéhez, az RJR-modellhez (Bárdossy et al., 2002). Az RJR (Ráhangolódás – Jelentéstulajdonítás – Reflektálás) hármas felosztása nem csupán egy tanulási folyamat keretét nyújtja, hanem szemléleti irányt is kijelöl: a tanulás értelmező, személyes és aktív folyamatává válik, amely a tanuló meglévő tudásából, élményeiből indul ki, és a megértésen, jelentésteremtésen keresztül új gondolkodási sémákat épít.

Ráhangolódás, mint első szakasz célja az előzetes tudás aktiválása a játékon keresztül. A társasjáték bevezetése nem öncélú szórakozás, hanem egyfajta „indító impulzus”, amely segít aktiválni a tanulók előzetes tudását és élményeit az adott témával kapcsolatban. A tanulók előhívják meglévő ismereteiket és ezzel kognitív kapaszkodókat kapnak a további tanuláshoz. A társasjáték élménye ebben az értelemben strukturált előhívás, amely mentális teret nyit az új tartalmak befogadására.

Ezt követi a jelentéstulajdonítás, amelyben a játék, mint élményalapú tanulás kap helyet. A játék folyamata maga a „jelentésteremtés” fázisa: a tanulók interakciók, döntések, stratégiák és problémamegoldás közben új információkat dolgoznak fel, értelmeznek és alakítanak saját értelmezési rendszerük szerint. A tanulás itt nem passzív befogadás, hanem dinamikus konstrukció. A modell szerint a tanulók ebben a szakaszban figyelik saját megértési folyamataikat, kérdeznak, próbálgatnak, aktív

értelmezői az új élménynek. A társasjáték, mint tanulási médium lehetőséget ad arra, hogy a tanulók az új tartalmakat saját gondolkodásmódjukhoz illesszék.

Végül a reflektálás fázisában a tudás megerősítése és értelmezése történik közösen. A játék utáni közös beszélgetés és értékelés — amely minden megkérdezett pedagógusnál kulcselem volt — a modell harmadik szakaszának, a reflektálásnak felel meg. Itt történik meg az új ismeretek megerősítése, a fogalmak rendszerezése, és a tanultak személyes értelmezése. A tanulók saját szavaikkal fogalmazták meg, mit tanultak, mit értettek meg, vagy milyen stratégiákat használtak.

Ez a fázis a tanulás legmélyebb, személyes szintjét aktiválja. A folyamat során az új tudás beépül a meglévő kognitív struktúrába, és maradandóvá válik. A közös reflektálás során a tanulók megismerkednek egymás gondolkodásmódjával is, ami szintén a kritikai gondolkodás fejlesztésének egyik célja.

A különböző szakaszok támogatására más-más tulajdonsággal rendelkező társasjátékokat érdemes választani. Az alábbi példák a teljesség igénye nélküli javaslatok:

A ráhangolódás fázisához, amikor az előzetes tudás előhívása és az élmények aktiválása történik, olyan játékok illenek, amelyek asszociációt, szabad gondolkodást, kreatív előhívást ösztönöznek. Ilyenek lehetnek például:

- Dixit képek segítségével asszociatív történetmesélésre bűzdít. Segít előhozni meglévő élményeket, fogalmakat. Kiváló bevezetés például irodalmi, érzelmi, társadalmi témákhoz.
- Story Cubes játék célja a kockákkal generált történeteszöveg. Kreatív gondolkodást serkent, elősegíti az aktív előhívást.
- BrainBox számos tematikus kiadása (pl. angol, történelem, természetismeret) kártyák segítségével ad lehetőséget az előzetes ismeretek gyors aktiválásához.

Ezek a játékok segítik a tanulók meglévő tudásának előhívását, és „felkeltik a figyelmet” – az új tanulás iránti belső motiváció megalapozása itt történik.

A jelentéstulajdonítás szakaszában a tanulók játék közben dolgozzák fel az új ismereteket, tapasztalatot szereznek, döntéseket hoznak, érvelnek, gondolkodnak. Az ilyen típusú megismeréshez ajánlható például:

- Ticket to Ride (Az utazás játéka) a földrajz, stratégia, döntéshozatal témában. Kiváló a tervezés, ok-okozat és erőforrás-menedzsment gyakorlására, utazáshoz kapcsolódó kifejezések gyakorlására.
- Concept alapja a fogalmak jelentésteremtő kódolása szimbólumokon keresztül. Ideális akár természettudományos, akár nyelvi témákban.
- Élet játéka (pl. Karrier, Gazdálkodj okosan!) a társadalomismeret, pénzügyi nevelés, életszerepek témakörhöz kapcsolódnak.
- Dobble vagy Cortex, amelyek a szenzoros figyelem, memória, gyors döntéshozás, észlelés terén erősek.

Ebben a szakaszban az új információt nem frontális módon kapják meg a tanulók, hanem saját tevékenységük révén konstruálják. A társasjátékok struktúrája kiválóan biztosítja ezt az aktív, önellenőrző tanulási környezetet.

A reflektálás szakaszban történik az élmények, tapasztalatok verbális feldolgozása, értelmezése, összevetése egymással és a meglévő tudással.

- Dixit újra felhasználható, de most már reflektíven: pl. "Melyik kép illik legjobban arra, amit most tanultál?" vagy "Meséld el, hogyan változott a véleményed a témáról!"
- Kérdéskártyák a játékról, akár önállóan is létrehozhatók: pl. "Mi volt a legmeglepőbb tanulság a játékban?", "Milyen stratégiát alkalmaztál, és miért?"

Itt történik a tudás rendszerezése és elmélyítése, a tapasztalat „tudássá formálása”. Fontos, hogy a tanuló saját szavaival tudja megfogalmazni, mit tanult, hogyan változott a gondolkodása, mivel ez a tartós megértés kulcsa.

A RJR-modell nemcsak elméleti háttérként szolgál a társasjátékok oktatási alkalmazásához, hanem a pedagógiai folyamat explicit és strukturált kereteként is. Az interjúk alapján jól látható, hogy a pedagógusok intuitív módon már alkalmazzák ezt a hármas felosztást – a játék bevezetése, a játék közbeni értelmezés és a játék utáni reflexió révén.

Ez azt jelenti, hogy a társasjátékozás nem egy különálló vagy „alternatív” módszer, hanem egy reflektált, tanulásmódotlanul megalapozott módszertani keret, amely a kritikai gondolkodás fejlesztésének egyik leginkább élményszerű és hatékony terepe lehet a 21. századi oktatásban.

Kutatásmódszertan és eredmények

Tanulmányunk kvalitatív megközelítésre épül, amelynek során interjúkat készítettünk általános iskolai tanítókkal és tanárokkal, akik rendszeresen alkalmaznak társasjátékokat angol és matematikaórákon. Az alábbi fő kérdések mentén tártuk fel a tapasztalatokat:

- Milyen szerepet tulajdonít a játéknak a tanulási-tanítási folyamatban?
- Milyen célokra alkalmaz társasjátékokat a tanóráin? (Pl. motiváció, gyakorlás, differenciálás stb.)
- Tapasztalata szerint milyen hatása van a játékosításnak a tanulók attitűdjére és aktivitására?
- Hogyan illeszti be ezeket a játékokat a tananyagba vagy a tanmenetbe?
- Van-e olyan játék, amelyet kellően sikeresnek vagy népszerűnek tartott a tanulók körében?
- Hogyan reagáltak a tanulók a játékos tanulásra? Tapasztalt-e különbséget a hagyományos órákkal összehasonlítva?

Az interjúk során három olyan pedagógust kérdeztünk meg, akik rendszeresen alkalmaznak társasjátékokat saját tanítási gyakorlatukban, különösen általános iskolai környezetben. A beszélgetések célja az volt, hogy mélyebben megértsük a játékosítás pedagógiai szerepét, a tanulóakra gyakorolt hatását, valamint a tanórai használat tapasztalatait és kihívásait.

A válaszokból kirajzolódik, hogy a pedagógusok a játékokat nem csupán eszközként használják, hanem komplex tanulásszervezési stratégiák részeként tekintenek rájuk. A jó gyakorlatok során alkalmazott játékok között szerepeltek nyelvi kártyajátékok, kooperatív logikai játékok és történetvezérelt szerepjátékok is. Az interjúk tanúsága szerint a játékok jelentősen hozzájárulnak a tanulók motivációjának növeléséhez, az aktív részvételhez és a tanulási folyamat élményszerűvé tételéhez.

Mindhárom pedagógus egyetértett abban, hogy a társasjátékok használata jelentősen növeli a tanulók együttműködési készségét. Az egyik tanító kifejtette, hogy a kooperatív játékhelyzetekben a gyerekek nem csupán együtt dolgoznak, hanem egymás erősségeire is támaszkodnak, ami hosszú távon a társas kompetenciák fejlődéséhez vezet. Hozzátette, hogy a játékhelyzetek természetes módon teremtik meg a közös célért való munkálkodás lehetőségét, így a versengés helyett a közös siker kerül előtérbe.

A figyelem és az önálló gondolkodás fejlődését szintén mindhárom megkérdezett pedagógus tapasztalta. Egy angol tanító pedagógus például kiemelte, hogy a szókincsfejlesztő társasjátékok során a gyerekek észrevétlenül gyakorolják a szavakat és mondatalkotást, miközben folyamatosan figyelniük kell a játékmenetre, a szabályokra és egymásra is. Ezzel együtt nő a koncentrációs képességük és az önálló döntéshozatalra való hajlandóságuk.

A társasjátékokkal kiegészített tanórák közösségformáló ereje is visszatérő elem volt az interjúk során. A pedagógusok beszámoltak arról, hogy ezek a játékok különösen hatékonyak a közösségi élmények kialakításában, hiszen a közösen átélt játékos helyzetek oldják a szorongást, növelik a bizalmat és az összetartozás érzését. Egy matematika szakos tanító elmondta, hogy egy-egy jól megválasztott logikai játék során a csendesebb, visszahúzódóbb gyerekek is bátrabban bekapcsolódnak, ezáltal sikerélményhez jutnak, ami motivációjukra is pozitívan hat.

A pedagógusok konkrét példákat is megosztottak az általuk használt társasjátékokra. Az angolórákon gyakran alkalmaznak szókártás játékokat, párosító vagy memóriaalapú feladatokat, míg a matematikaórákon dominálnak a kooperatív logikai játékok, a számolást és térbeli tájékozódást fejlesztő társasok. A „Ki jut a várba?”, az „Erdők játéka” vagy az „Igaz?Gyöngy” olyan játékok, amelyeket többen is említettek, mivel tapasztalataik szerint ezek kiválóan illeszthetők be akár differenciált tanítási helyzetekbe is.

Több játékot maguk és készítettek, amelyek az éppen aktuális céljaikhoz leginkább illeszkednek felhasználva korábbi társasjáték tapasztalataikat. Ezeknek a játékoknak egyedi élménye, hogy a tanulók maguk is hozzájárultak a társasjáték alakulásához és a használat közben kéréseikkel, javaslataikkal a társasjátékot is folyamatos fejlesztették a tanév során.

Összességében az interjúk alapján világosan kirajzolódik, hogy a társasjátékok tudatos és célszerű alkalmazása nem csupán a tanulói motivációt és élményszerűséget növeli, hanem érdemben hozzájárul a kognitív és szociális képességek fejlődéséhez is. A pedagógusok szerint a játékosítás nem csupán módszertani eszköz, hanem szemléletmód, amely segíthet újragondolni a tanítás és tanulás folyamatát

Következtetések

Az asztali játékok alkalmazása az oktatásban túlmutat a szórakoztatáson: hozzájárul a tanulók kognitív, szociális és kulturális fejlődéséhez. A játékos tanulási formák támogatják a nyelvi kifejezőkészséget, a kulturális tudatosságot, a kooperációt és a logikai gondolkodást – mindezt motiváló és interaktív közegben. A tanulmány rávilágít arra, hogy az oktatási környezet játékosítása nem csupán alternatív módszer, hanem hatékony pedagógiai stratégia is, amely elősegíti a sokszínű, befogadó és kompetenciaalapú tanulási folyamatokat.

Az asztali játékok napjaink pedagógiájában már messze túlmutatnak a szórakozás fogalmán: nem csupán egyszerű „játékszerek”, hanem tudatosan alkalmazható, komoly módszertani eszközök. Oktatási célú felhasználásuk során hozzájárulnak a tanulók motiválásához, ösztönzik a társas kapcsolatok kialakulását és fejlődését, valamint lehetőséget teremtenek a kulturális párbeszéd megélésére, ami különösen fontos egy sokszínű tanulói közösségben. Emellett támogatják a kritikai gondolkodás fejlesztését is, hiszen a játékhelyzetekben gyakran kell komplex problémákat értelmezni, döntéseket hozni, érveket ütköztetni vagy stratégiát alkotni.

A társasjáték, mint módszertani eszköz, nem csupán a tanítás játékosabbá tételét szolgálja, hanem illeszkedik olyan tanulásméleti keretekhez is, mint például az RJR-modell (Ráhangolás – Jelentésteremtés – Reflektálás). Az RJR-modell és a társasjátékokban rejlő tanulási lehetőségek kölcsönösen erősítik egymást. A ráhangolás szakaszában a játék érzelmi bevonódást, érdeklődést kelt; a jelentésteremtés során a játék cselekvésbe ágyazott tanulást tesz lehetővé, amely során a tanulók saját tapasztalataik révén alakítják ki a tudásukat; a reflektálás fázisában pedig közösen értelmezhetik a játékban történeteket, levonhatják a tanulságokat, összefüggéseket fedezhetnek fel. Ezáltal a társasjáték nemcsak élményalapú, hanem reflexív és aktív tanulási környezetet is képes teremteni, amelyben a tanulók valódi bevonódással, örömmel és tudatosan vesznek részt a tanulási folyamatban.

Reflexió

A „Játék és Társadalom” konferencián elhangzott előadások és szakmai beszélgetések számomra megerősítették azt a meggyőződésemet, hogy a játék – különösen az asztali társasjáték – sokkal több, mint pusztán szórakozás vagy időtöltés. A konferencia egyik központi kérdése az volt, miként lehet a játékokat a társadalmi tanulás szolgálatába állítani. A bemutatott példák és elméleti keretek alapján világossá vált, hogy az asztali játékok erre rendkívül hatékony és sokoldalú válaszokat adnak.

A társasjátékok képesek olyan tanulási helyzeteket teremteni, amelyekben a diákok nemcsak a tananyagot sajátítják el könnyebben, hanem kulturálisan érzékenyebbé, nyelviileg magabiztosabbá és gondolkodásukban rugalmasabbá is válnak. A játékos tanulási forma felszabadítja a kreativitást, ösztönzi az együttműködést, segíti az érzelmi bevonódást, és mindezt élvezetes, motiváló keretek között teszi lehetővé.

Számomra különösen inspiráló volt látni, hogy a társasjátékok nemcsak oktatási segédeszközök, hanem a társadalmi együttélésre való felkészítés eszközei is lehetnek – fejlesztik az empátiát, a kommunikációs készségeket és az önreflexiót. A játék így valóban kapocs lehet az egyéni tanulás és a közösségi fejlődés között, és hatékony médiumként szolgálhat a társadalmi tanulás megvalósításához.

Irodalom

Agora, Zs. & Rab, V. (2015). Identitásfejlesztő társasjáték. In F. Arató (Szerk.), *Horizontok. A társadalmi kohéziót elősegítő tanulási formák* (pp. 159–170). Pécs: PTE BTK. Elérhető: <https://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/11-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-ptebtk-ni-2015.pdf> (Megtekintés ideje: 2025. március 17.)

Bayeck, R. Y. (2020). Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research. *Simulation & Gaming*. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878120922914>

- Bús, I. (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Dienes, Z. (2015). *Építsük fel a matematikát*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. (n. d.). Elérhető: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (Megtekintés ideje: 2025. április 1.)
- Klein, S. (2000). *Az intelligenciától a szerelemig*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Zs. & Zádori, I. (Szerk.). (2021). *A matematikatanulás öröme (Dienes Zoltán öröksége)*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Zs. & Zádori, I. (2023). A tanulóközpontú iskola, a kompetenciák fejlesztése és a játékos, tapasztalati matematikatanulás: elméleti megalapozás. *Tudásmenedzsment*, 24(3. különszám), 260–270. doi: <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.23>
- Schnell, Zs., Fóti, N. & Kochné Süli, A. (2020). Projektpedagógia az angol mint idegen nyelv oktatásában: 21. századi kompetenciákat támogató metodika mint az inklúzió hatékony terepe. *Képzés és Gyakorlat*, 18(5), 104–115. Elérhető: <https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/ksz8-b5-egyben-hv-javitott.pdf#page=104> (Megtekintés ideje: 2025. április 19.)
- Wonica, P. (2017). Learning to evaluate analog games for education. In *Analog game studies* (Vol. 2, pp. 61–67).

Szabó Ildikó

HOGYAN GYŐZD LE A SÁRKÁNYODAT? PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS -TOVÁBBKÉPZÉS A STEM-OKTATÁSBAN A DISCO+ NEMZETKÖZI PROJEKTBEN KIDOLGOZOTT ONLINE KOMOLY JÁTÉK (SERIOUS GAME) ALKALMAZÁSÁVAL

Bevezető

A DISCO+ nemzetközi projekt három, az európai oktatásban horizontális megközelítésben megvalósítandó prioritás alapján indult 2023-ban. A projekt központi témája: inklúzió az oktatásban. A második prioritás a tudomány, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika iránti érdeklődés előmozdítása, főként a lányok körében. A harmadik prioritás tanárok, iskolavezetők és más oktatási szakemberek támogatása. A konzorcium az egyes európai országok oktatási és képzési rendszereinek más-más szereplőit – pedagógusképző felsőoktatási intézményeket, mentortanárokat, gyakorló tanárokat, pedagógiai intézeteket, köznevelési intézményeket – képviselik.

A partnerintézmények (Regione Autonoma Valle D'Aosta and Universita Della Valle D'Aosta, Olaszország; L'INSPE de Caen és L'INSPE de Bretagne, Franciaország; Vytauto Didziojo Universitetas, Litvánia; Universidad de Córdoba, Spanyolország; Colegiul National A. T. Laurian Botosani, Románia; Pécsi Tudományegyetem, Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvoda, Kecskemét, Magyarország) Erasmus+ KA2 együttműködésben elsősorban a STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), azaz a természettudomány és matematika tantárgyak oktatásában, a pedagógusképzésben és -továbbképzésben alkalmazható online komoly játékot fejlesztettek ki. A játékosnak egy sárkányt kell legyőzni egy-egy konkrét inkluzív STEM tanulási-tanítási helyzet megoldásával. A továbbhaladáshoz együttműködésre, metakognitív reflexióra és az inklúzióval kapcsolatos ismeretek valós tanulási-tanítási kontextusban való alkalmazására van szükség.

A digitális eszközökkel kiegészített szórakoztatva tanítás (*edutainment*), valamint egy MOOC (*Massive Open Online Course*) a motivációra és a tanulásra pozitív hatással bír (Silva et al. 2023). Támogató keretet teremt komplex kérdések (pl. inklúzió) kezeléséhez, valamint növeli a tanári tudatosságot a tanulási nehézségekkel és esetleges előítéletekkel kapcsolatban. A komoly játék (<https://genially.com/fr/modele/breakout-le-donjon-du-dragon/>) Genially alkalmazással készült annak egyszerű használata, és a többplatformos felület miatt. A játék sárkányvadász-történet: négy drágakő gyűjtésével aktiválható egy kard, amellyel legyőzhető a sárkány. A drágakövek a négy elemet szimbolizálják, melyek megszerzéséhez öt kérdésre kell válaszolni. A sárkány a pedagógusok napi gyakorlatában felbukkanó nehézségek megtestesítője, ami pillangóvá szelídül az inklúziót jól gyakorló tanár helyes válaszai révén a játék végére.

Módszerek

Az integráció, a kooperatív tanulás, valamint a matematika és természettudományos tanítási módszerek metaanalízise alapján a partnerországok közös tervezésében (*cooperative engineering*) kidolgozott online játék a pedagógia és szaktárgyi

készségek fejlesztését célozza. A folyamat során cél volt az egyes partnerországok eltérő inkluzív pedagógiai helyzeteiről tapasztalatszerzés, a kontextusok azonosságai/különbözőségei révén az interkulturális megközelítés alkalmazására való képesség kialakítása. A partnerintézmények a természettudományok és a matematika tanításában az inklúzió különböző felfogásait és megközelítéseit reprezentáló szituációkat választottak ki a komoly játékhöz, melyet a partnerintézmények kutatói, oktatói és hallgatói teszteltek. A felhasználói tapasztalatok felmérésére kérdőívek és fókuszcsoporthozos interjúk formájában került sor.

A transznacionális szemináriumok alkalmával, valamint az ezen részfeladatban részt nem vevő partnerintézmények oktatóival készített interjúk (kontrollcsoportok) alapján történt a játék bevéálásvizsgálata. Jelen tanulmány a Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvodával mint partnerintézménnyel kapcsolatban álló oktatási szakemberekkel (tanárok, felsőoktatásban dolgozó oktató, gyógypedagógus) készített interjúk bemutatására vállalkozik. Az interjú (1. táblázat) célja, hogy visszajelzést adjon a játékról, annak oktatási folyamatban való felhasználásáról. Az interjúalanyok csak olyan személyek lehettek, akik nem vettek részt a játék fejlesztésében. Végig kellett játszaniuk a játékot, el kellett olvasniuk a játék ajánlásait tartalmazó útmutatót az interjút megelőzően.

1. táblázat. A komoly játék és az ajánlási útmutató (DISCO+ projekt) fogadtatásának vizsgálatában alkalmazott interjú kérdéssora (A L'INSPE de Caen és a Vytauto Didziojo Universitetas által kidolgozott anyag)

Kérdés	Indoklás
A válaszadók szakmai profiljával kapcsolatos kérdések	
• Ön általános vagy középiskolai tanár, vagy mindkettő? • Mi a szakterülete? • Mióta tanít (vagy oktat)? • Hallgatók számára: milyen előképzettséggel rendelkezik?	Ezek a kérdések lehetővé teszik a válaszok pontosabb profilozását.
A komoly játék tartalmával kapcsolatos kérdések	
• Játszott már komoly játékkal? Miért vagy miért nem? Milyen tapasztalatai vannak ezen a területen? • Mi volt a benyomása a DISCO+ projektben készített komoly játékról? Milyen új dolgokat tapasztalt/tanult meg? • Élvezte vagy unalmasnak találta a játékot? Miért vagy miért nem? • Mi fontos az Ön számára egy játékban? Szüksége van egy kulcsszerepet játszó karakterre? Színekre? Egy konkrét struktúrára?	Ezek a kérdések a résztvevők véleményének a játék megjelenéséről (forma, színek, karakterek, játékszobák stb.) megértését segítik.

Ha Ön STEM- és/vagy inklúziós szakember	
Véleménye szerint az inklúzió témája jól kidolgozott a játékban? És a STEM-tevékenységeké?	Az inklúzióval és a STEM-mel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok a résztvevők STEM-mel és a komoly játékokkal kapcsolatos attitűdjükről adnak információt.
Ha Ön nem STEM és/vagy inklúziós szakember	
- Az inklúzió témája jól kidolgozott? Hasznos lenne egy ilyen játékot más tudományágakhoz is adaptálni a STEM-en kívül? Ha igen, melyekhez és miért? Adaptálható az Ön szakterületéhez? - Ezt a játékot több európai országban való használatra tervezték. Van-e a játékban olyan elem, amely Ön szerint nem illeszkedik az Ön országának kontextusához? Melyik? Érdekesnek vagy hasznosnak találja a téma játékban történő megközelítését? - Szeretné ezt a játékot használni tanítása vagy képzései alkalmával? Mikor? Miért vagy miért nem? Ez a játék használható lenne inkluzív STEM gyakorlatokra vagy transznacionális tanári együttműködésre vonatkozó pedagógusképző MOOC-ban?	A válaszokból a résztvevők komoly játékokkal kapcsolatos általános tapasztalatát és attitűdjét ismerjük meg.
A játék ajánlási útmutatójával kapcsolatos kérdések	
- Ön szerint szükséges az útmutató? Miért vagy miért nem? - Mit tanult az útmutatóból? Mit segített az megérteni? - Mikor érdemes használni az útmutatót Ön szerint– mielőtt először játszik a játékkal, vagy az első próbálkozás után? Miért vagy miért nem? - Ön szerint az útmutató megfelelő lenne a MOOC-ban (lásd a fenti kérdést)? Miért vagy miért nem? - Van további hozzáfűznivalója a komoly játékokkal és az útmutatóval kapcsolatban?	A kérdés a résztvevőnek az útmutatóra vonatkozó általános benyomásaira irányul. A válaszok igazolhatják az útmutató céljait.

A fenti kutatási kérdéssor alapján az interjúk három alkalommal kerültek felvételre a négy személlyel. 2025. január 15-én a Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvoda két angolszakos, két tanítási nyelvű képzésében oktató tanárral(Interjú 1 és

Interjú 2) készült el az interjú személyes adatfelvétellel; ők a játék angol nyelvű változatát tesztelték. 2025. január 16-án a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Kar oktatójával (Interjú 3), aki korábban tanító szakos hallgatók francia műveltségterületi oktatásában dolgozott, illetve a DISCO+ előzetes projektjében, a DICO projekben már dolgozott együtt az iskolával; francia nyelv szakos lévén a ő a játék francia nyelvű változatát tesztelte; szintén személyes adatfelvétellel. Ezen interjúkon hang- és képfelvétel készült a válaszadók tudomásával és beleegyezésével Az interjúban a kérdező minden esetben jelen tanulmány szerzője volt. A fent nevezett iskola gyógypedagógusa e-mail mellékletben küldte el válaszait 2025. június 12-én. Az interjúk angol (Interjú1, 2 és 4), illetve magyar nyelven (Interjú 3) készültek.

Eredmények

Az interjú válaszainak értékelésekor mindenképpen szükséges a projektben résztvevő országok iskolafokozatainak elnevezéséből eredő fogalmi tisztázás. A *'secondary'* elnevezés a magyar iskolarendszerben a felső tagozatnak, az 5–8. évfolyamnak megfelelő korosztályt fedi le a projekt által elfogadott terminológiában. Mindkét angolszakos interjúalany végzettsége középiskolai angoltanár, s mindketten általános iskola felső tagozatán tanítanak, így szakmai profiljuk alapján megfelelnek a projekt célközönségének.

A projekt egyik alcélja a nyelvtanítás beépítése is a többnyelvűség és az interkulturális kompetenciák fejlesztéseként CLIL (*Content and Language Integrated Method*) alkalmazással. A Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola angol-magyar két tanítási nyelvű osztályaiban ez a szemlélet és módszertani megközelítés napi gyakorlat. Ebben a képzési formában tanít a két interjúalany angoltanár Interjú 1 és Interjú 2), ekként a CLIL ismerői, csakúgy, mint a francianyelv-szakos felsőoktatási szakember (Interjú 3). Válaszaik, visszajelzéseik a komoly játékokra és annak útmutatójára vonatkozóan elsősorban az interkulturális aspektusból relevánsak.

Az iskolák a mindenkori környezeti változások első vonalában állnak, és folyamatosan alkalmazkodniuk kell a társadalom, a gazdaság változásaihoz. Az iskolai inklúzió a projektben az eltérő tanulási utak megismerését és biztosítását is jelenti, hiszen ez lehet a korai iskolaelhagyás megelőzésének egyik eszköze. A DISCO+ projektben azonban az inklúzió fogalma tágabban értendő, és nem csak a tanulási nehézségekkel küzdőkre vonatkozik. A Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvoda gyógypedagógusa (Interjú 4) az iskola sajátos nevelési igényű státuszú tanulóval foglalkozik, akik az iskola tanulói létszámának 3 %-át jelentik. Ezen fő feladata mellett rendszeresen konzultál a tantestület tagjaival egyegy tanuló támogatásával, megsegítésével kapcsolatban. A két tevékenységi körben végzett munkája alapján az inklúziónak a projektben alkalmazott minden jelentésére van rálátása, abban van tapasztalata.

Az interjúalanyok valamennyien egyetemi vagy mesterszakos végzettséggel rendelkeznek. Szakmai gyakorlatuk időben széles spektrumot fog át az öt évtől a három évtizedig. Előnye ennek a ténynek a válaszok tekintetében, hogy egy digitális eszköz alkalmazásáról a pedagógusképzésben szóló vélemény a képzésből nemrégén pályára került, illetve a több éves, évtizedes tapasztalattal rendelkezőnek egyaránt reprezentált. A négy interjúalanyból három mentorált pedagógushallgatót, azaz van tréneri tapasztalata; ez fontos szempont, illetve hozzáadott érték a komoly játékról alkotott vélemény relevanciájának megítélésében. Valamennyi interjúalanyunk van

tapasztalata a DISCO+ projekt 'secondary' terminussal megnevezett korosztály tanításában (2. táblázat).

2. táblázat. A DISCO+ projektben kidolgozott komoly játék és az ajánlási útmutatóról készült interjú magyarországi alanyainak szakmai profilja (az interjúk a Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvodában készültek)

A válaszadó szakmai profilja	Interjú 1	Interjú 2	Interjú 3	Interjú 4
	Angol nyelv és kultúra, valamint magyar irodalom és nyelvtan szak, mesterdiploma.	Angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, egyetem.	Francia nyelv és irodalom – történelem szakos középiskolai tanár, egyetem.	Gyógypedagógus, mesterdiploma.
	5 éve tanít.	30 éve tanít.	20 évig tanított.	13 éve tanít, ebből általános iskolában 1 éve.
	Iskolájában francia tanárjelölteket mentorált (INSPE, Franciaország).	Az Amerikai Egyesült Államokban egy évig tanított TEFL-tanárokat. Iskolájában francia tanárjelölteket mentorált (INSPE, Franciaország).	Gimnáziumban tanította mindkét szakját. A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán kidolgozta a francia műveltségterületet, ebben oktatott. A főiskola gyakorlóiskolájában (jogelődje a Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskolának) az ún. EU-s osztályokban tanított 1. évfolyamon.	Sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik.

A játékok alkalmazása, használata nemcsak az oktatásban régóta meglévő jelenség. Komoly játékok alkalmazásának az egészségügyben, pszichológiában akár terápiás céllal már több évtizedes gyakorlata van. A komoly játékok előnyeit más alkalmazási területekkel összehasonlítva leginkább az oktatás profitál azokból. „Valójában a komoly játékok megbízható és hatékony eszközök lehetnek az oktatásban. Ezenkívül a felhasználók motiváltabbak voltak, és a komoly játékok által népszerűsített fogalmakat jobban meg tudták jegyezni, mint a hagyományos eszközökkel.” (Sudarmilah et al., 2018 p. 5). A digitális alapú módszerek, eszközök használata az elmúlt években növekvő mértékben vannak jelen a magyarországi tanárképzésben, amint a TALIS 2028 jelentésben ez olvasható: „a szóban forgó területek milyen arányban kaptak helyet azoknak a pedagógusoknak a képzésében, akik a vizsgálat előtti (vagyis 2018 előtti) öt évben szerezték a diplomájukat. A

multikulturális környezetben való tanítás a kezdő tanárok 31 százaléka esetében, az IKT-eszközök tanítási célú használata 79 százaléka, a tantárgyakon átívelő képességek fejlesztése (pl. problémamegoldás) 73 százaléka, a tanulók fejlődésének nyomon követése pedig 76 százaléka esetében volt a tanárképzési program része. Az adatok alapján az látszik, hogy az IKT-eszközök pedagógiai célú használata szignifikánsan nagyobb hangsúlyt kap az elmúlt évek tanárképzésében, mint korábban, azaz a tanárképzés alkalmazkodott az IKT elterjedéséhez és a leendő tanárokat igyekszik felkészíteni az új kihívásokra” (Balázs & Vadász, 2029 p. 16). A hivatkozott jelentés a pandémia előtt készült, így érthető, hogy az IKT-alapú képzésekbe bevontak száma még alacsonyabb volt, mint az azóta eltelt öt évben. A pandémia alatt a magyarországi pedagógusképzésben is jelen voltak online környezetben használt innovatív megoldások (Szabó et al. 2023). A komoly játék tartalmára vonatkozó válaszadók (2. táblázat) közül egy fő (Interjú 1) szerezte meg végzettségét a pandémia alatta, a többiek azt megelőzően; azonban egyikük sem találkozott képzései, továbbképzései alatt ilyen eszközzel. Valamennyien hasznosnak, élvezetesnek, az autonóm tanulást segítő eszköznek ítélték meg a DISCO+ projektben kidolgozott komoly játékot, mely tehát hiánypótló ezen a területen. A játék fejlesztéséhez is megfogalmaztak néhány javaslatot (3. táblázat).

3. táblázat. A DISCO+ projektben kidolgozott komoly játék tartalmára vonatkozó vélemények

A komoly játék tartalmával kapcsolatos kérdések	Interjú 1	Interjú 2	Interjú 3	Interjú 4
	Nem találkozott ilyen játékkal.	Nem találkozott ilyen játékkal.	Nem találkozott ilyen játékkal.	Már játszott tanulást segítő játékkal, rendszeresen alkalmaz ilyen eszközt az óráin.
	Középiskolai tanárok képzésében hasznos leginkább.	A játék kedvéért jó. Az egyes magyarázatokat megértve valóban lehet belőle tanulni.	A tanárképzés és a gyakorlati tanítás minden szinten nagyon elméleti ebben a tudományágban. A játék használata nagyobb sikert hozna a diákoknak.	Tetszett, hogy úgy kellett kérdésekre válaszolni, ahogy egy küldetést teljesítünk.
	Nem tanult újat a játékból.	A komoly játék fogalma újdonság.	A játékból leginkább annak szemléletét sajátította el: az elemzés után mindig szintézis következik.	

	Pedagógiai szemlélete miatt élvezetes: a rossz válaszokat is kiválasztotta, mert tanulni lehet azok magyarázataiból.	A magyarázatok a leghasznosabbak.	Az egyik drágakő megszerzése sokkal nehezebb volt, mint a többi. Ez kissé frusztráló volt, és megszakította a játékmenetet.	Érdekes és elgondolkodtató: különböző tudományterületek együtt szerepelnek benne.
	-	-	A játékban az a fontos, hogy jól érezze magát, de új dolgokat is tanuljon. Fontos egy közösség, amelyben megosztható ez az élmény. A karakter egyáltalán nem fontos. A túl sok szín elvonhatja a figyelmet a tartalomról.	A jó játékot az jellemzi, hogy van benne valamilyen küldetés vagy cél, amelyet izgalmas feladatok sorozatán keresztül lehet elérni. A karakterek fontos szerepet játszanak és fokozzák a játék izalmát.

A TALIS 2018-as felmérés azt is vizsgálta, milyen jellegű továbbképzésekre leginkább igény a gyakorló tanárok körében. A magyarországi továbbképzések zöme tantárgyspecifikus. „Hazánkban is azokra a továbbképzésekre van a legnagyobb igény, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, illetve az infokommunikációs technológiák pedagógiai célú felhasználásához kapcsolódnak, 5 tanár közül 1 ezeken a területeken szeretne nagymértékben fejlődni.” (Balázs – Vadász 2029: 18). Az inkluzív szemlélet az egyes tantárgyak esetében az ismeretátadással kapcsolatos kérdéseket vet fel. Nem mennyiségi kérdés ez, hanem a tanulók képességei szerinti differenciálás, valamint a tanulókhoz való viszonyulás, asszertív tanár-diák kommunikáció megvalósítása az egyes szaktárgyi órákon. Az inklúzió elsősorban a STEM tantárgyakba ágyazottan jelenik meg ebben a komoly játékban, azonban a nem ilyen tárgyakat tanító megkérdezettek mindegyike úgy gondolja (4. táblázat), hogy az inklúzió jól megérthető a játék révén tantárgytól függetlenül.

4. táblázat. Az inklúzió bemutatására vonatkozó vélemények a DISCO+ projektben kidolgozott komoly játékban

STEM- és/vagy inklúziós szakember	Interjú 1	Interjú 2	Interjú 3	Interjú 4
	-	-	-	Használható az inklúzió elméleti háttérének elsajátítására. Ugyanakkor ezen a területen a gyakorlati tapasztalat a leghatékonyabb
Nem STEM- és/vagy inklúziós szakember	Nincsenek olyan tanulói, mint a játékokban szereplő példák (pl. nagyothalló diák). Nem jogosult a játék eseteihez hasonló tanulók oktatására végzettség híján.	A gyakorlati példák segítségével nagyon könnyen meg lehet érteni az egész koncepciót. Az alulról felfelé építkező megközelítés nagyon segíti a téma megértését; a gyakorló tanár is ráismerhet olyan diákjaira, akiknek hasonló problémáik vannak.	Az inklúzió témája jól kidolgozott a játékban. Ugyanakkor nem reális: egy képzési helyzetben hasznosabb lenne egyszerre kevesebb problémára koncentrálni. A játék nem szakspecifikus, tartalma bármely tantárgyba beépíthető.	

A digitális eszközök tanórai alkalmazási lehetőségei ma már jól ismertek és elterjedtek. „A játékalapú tanulási platformok, nyelvtanulási weboldalak, online értékelések - hogy csak néhányat említsünk - az utóbbi időben gombamód szaporodtak. Ezek az online eszközök vagy alkalmazások, mint például a *Flippity*, a *Quizizz*, a *Quizlet*, a *Kahoot*, a *Nearpod* vagy a *Sutori*, kiváló lehetőségeket teremtenek a tanároknak interaktívabb és motiválóbb órák tervezéséhez [...], beágyazhatók tanulási kurzusokba, például MOOC-okba is.” (Silva et al., 2023, p. 18). Az idegennyelvet oktatókra vonatkozó ezen kutatási eredményt a válaszadók véleménye a gyakorlatban megerősíti: úgy találják, hogy a DISCO+ projektben kifejlesztett játék az inklúzió témakörében pedagógusképzésben, sőt, tanulói nevelésben, érzékenyítésben is jól használható lenne (5. táblázat), valamint a pedagógusképzésben a társtanítás, -értékelés eszköze is lehetne. A TALIS 2018-as felmérése szerint az OECD országokbeli és a hazai tanárképzésben az egyik legnagyobb eltérés a multikulturális környezetben való oktatás témakörének jelenléte, illetve annak szinte teljes hiánya volt (Balázs & Vadász, 2019, pp. 15–18) teljesen érthető módon. A játék interkulturális tanulási helyzetei azonban a pedagógusokat olyan multikulturális

környezetbe helyezik (pl. az oktatás nyelvét nem beszélő tanuló), melyekkel ma már minden európai országban boldogulniuk kell a pedagógusoknak.

5. táblázat. A DISCO+ projektben kidolgozott komoly játék alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben, -továbbképzésben

A DISCO+ komoly játék lehetőségei a pedagógus-képzésben, továbbképzésben	Interjú 1	Interjú 2	Interjú 3	Interjú 4
	A játék a magyarországi oktatási környezethez adaptálható.	Az inklúzióval minden országban kell foglalkozni. A téma játék formájában kezelése jó gyakorlatnak tekinthető.	A játékban nincs semmi, ami megakadályozná annak magyarországi alkalmazását.	Ez a játék Magyarországon is használható, mivel az egymástól eltérő adottságú gyermekek egységes támogatása az oktatási folyamatban hangsúlyozott benne.
	Nincsenek olyan feladatai az oktatásban, amelyekben tudná használni a játékot.	A játék használható pl. felsős/középiskolás diákokkal érzékenyítésre: mit tennének ilyen helyzetekben, hogyan segítenének ilyen problémákkal küzdő társaiknak.	Használná a tanításban.	Elsősorban módszertani képzésben használható.
	Online képzésekben (MOOC) is használható.	Nagyon jól alkalmazható a tanárképzésben. Arra is alkalmas, hogy egymástól tanuljanak tanárok, pl. mesterképzésben. Kiválóan alkalmas MOOC-hoz.	Online képzésekben (MOOC) is használható. A tanárok nyitottak lennének erre az innovatív módszerre.	Online képzésekben (MOOC) is használható.

A trénerek támogatására a projekt komoly játékához útmutató is készült, mely azt részletesen elmagyarázza, bemutatja, kitér alkalmazásának előnyeire, hogyan és miért érdemes azt használni, illetve a játék pedagógiai helyzetei mögött álló elméleti háttérismereteket tartalmaz. Ez az útmutató oktatási szereplőinek széles körében használható, beleértve az alap- vagy továbbképzésben részt vevő tanárokat és oktatókat. Eltérő képzési igényeket elégít ki: akár önképzés keretében, akár intézményi vagy egyetemi képzésekben használható. Támogatja az autonóm tanulást,

segíti önálló tanulási útvonalak kialakítását, a játékban kapott visszajelzések alapján pedig az önértékelést. „A MOOC-ok és valamennyi digitális erőforrás és rendszer hatékony, eredményes motivációs és minőségjavító eszközként szolgálnak. A nyelvórákat kiegészítő eszközökként új elemeket adnak a tanítás és a tanulás módszertani megközelítéséhez. [...] a diákok gyorsabban tanulnak; vonzóbbá teszik az órákat; a tanulók motiváltabbak lesznek; a tanulók önállóbbak lesznek.” (Silva et al., 2023, p. 18). Az útmutató értékelése (6. táblázat) során hasonló meglátásokat fogalmaznak meg a válaszadók: érdeklődés felkeltésére, az online játék magabiztos használatának megtanítására éppúgy alkalmas, mint ahogyan szükséges ahhoz, hogy a játék logikáját megértsük. A tanulói önállóságot pedig az teremti meg, hogy a játék kipróbálása előtt vagy után tartogat motivációs lehetőséget a felhasználók számára.

6. táblázat. A DISCO+ projektben kidolgozott komoly játék útmutatójának véleményezése

A játék útmutatójával kapcsolatos válaszok	Interjú 1	Interjú 2	Interjú 3	Interjú 4
	A játék az útmutató nélkül is használható, de általa jobban megérthető a játék. A játék felkeltheti az érdeklődést a téma iránt, amely után önként elolvashatják az útmutatót.	Hasznos, mert végig vezeti a felhasználókat. Ez nagyon fontos például egy MOOC-ban. Az útmutató kihozza a játékból a maximális potenciált. Segít megérteni a logikát: miért és hogyan állították össze a játékot.	Először el kell olvasni az útmutatót (mire lehet számítani a játékban).	Az útmutató nagyon hasznos, mert a generációs különbségek miatt nem mindenki találja könnyűnek a komoly digitális játékok használatát. Alapos, nagyban segítette a megértési folyamatot.
	Először a játék, aztán az útmutató.	Mindkét módon. A különbség az, hogy a játékból szerzel-e tudást; ebben az esetben először az útmutató jöhet, és a játékban tesztelheted, mennyit tanultál. Vagy először játszol, és utána az útmutató segítségével újból gyakorolsz.	Először el kell olvasni az útmutatót. Jó előre tudni, mire számíthatunk a játékban.	Még az első játék előtt el kell olvasni, áttekintést ad a játékról, annak feladatairól, szabályairól és szereplőiről.

Összegzés

A matematika és a természettudományos tárgyak oktatása a PISA mérések egyik területe. A 2022-es eredmények ezeken a területen azt mutatják, hogy a fiúk és a lányok között, főként matematikából, továbbra is vannak különbségek. „A fiúk eredménye matematikából 40 országban bizonyult jobbnak a lányokénál, míg a lányok 17 másik országban teljesítettek jobban, mint a fiúk. Az OECD-átlag a fiúk esetén 9 ponttal magasabb volt a lányokénál. [...] Természettudományból [...] 33 országban teljesítettek jobban a lányok és 15-ben a fiúk. Magyarországon a fiúk teljesítménye matematikából 15 ponttal meghaladta a lányokét [...]. A 2012 és 2022 között a nemek közötti különbség matematikából és természettudományból stabilitást mutat, míg szövegértésből a teljesítménykülönbség csökkenése figyelhető meg.” (Oktatási Hivatal, 2024 p. 17). Az eredmények szociokulturális sztereotípiákkal hozhatók összefüggésbe: a lányok kevésbé sikeresek a műszaki vagy természettudományos pályákon. A DISCO+ projektben az inklúzió fókuszába bekerült a fenti helyzet miatt a nemek közötti különbség; a komoly játékban ez a terület is reprezentált. A projekt 4-es munkacsomagjában – amelyben transznacionális csoportokban tanórákat közös megtervezése, megtartása, felvétele, közös elemzése és értékelése, újra tanítása volt a fő feladata következő területeken: a) matematika anyanyelven, b) matematika idegen nyelven (*Content and Language Integrated Learning*, röviden CLIL), c) természetismeret anyanyelven, d) természetismeret idegen nyelven (CLIL) – az inklúzió mint megfigyelési szempont nemcsak a tanulási nehézségeket jelentette, hanem a fiúk és a lányok egyenlő bevonását is a tanórai tevékenységekbe. Az inklúzió ilyen értelmezése valamennyi szaktárgyban támogatóbb tanári attitűd kialakítását segítheti a válaszadók szerint: a játék bármely szakterületen jól alkalmazható, a magyarországi oktatási helyzetekhez igazítható.

Magyarországon a többiekkel együtt oktatható tanulási nehézségekkel küzdő tanulót csak megfelelő szakképzettséggel rendelkező pedagógus fejlesztheti, jellemzően a heti tanítási órakeret terhére. A projekt országaiban e tekintetben eltérő a helyzet: Olaszországban például minden tanórán jelen van a megfelelő szakember, aki az érintett tanulót támogatja. Ugyanakkor ezen problémák tudatosítása, a tanulók jobb megértése érdekében problémáik alapos megismerése minden szaktanár feladata és kötelessége. A DISCO+ komoly játék szituációi ebben támogatást nyújtanak.

A játék végleges, kidolgozott állapotában ingyenesen elérhető lesz, s akár önképzés keretében, akár iskolai vagy egyetemi (tovább)képzések részeként is alkalmazható. A DISCO+ projekt egy ötórás MOOC pedagógusképző, -továbbképző kurzusban összegzi majd valamennyi szellemi termékét, melynek szerves részét fogja alkotni ez a komoly játék, illetve a hozzá készült útmutató és ajánlás. Ily módon a projekt európai szinten épít a pedagógusok meglévő digitális literációjára, illetve hozzájárul annak fejlesztéséhez is.

A tantárgyakon átívelő készségek, multikulturalitás, online eszközök használata, tanulási nehézségek kezelése a pedagógusok számára kihívást jelentő és fejlesztendő területek saját meglátásuk szerint; sárkányok, melyeket le kell győzniük. A DISCO+ projekt komoly játéka eszköz lehet ennek a küldetésnek a teljesítésében.

Irodalom

- Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf (Megtekintés ideje: 2025. július 20.)
- Programme for International Student Assessment. (2024). *PISA 2022. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf (Megtekintés ideje: 2025. július 28.)
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A. & Alves, A. M. (2023). Quality in state-of-the-art digital language education. In E. M. Silva, S. Moraldo, A. Zingaro, M. E. Gómez-Parra, I. Szabó, L. Chodzkienè & T. Ghivirigă (Eds.), *Implementation of digital language learning opportunities in higher education: Guidelines for good practice* (pp. 14–24). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S. & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings*, 1977, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Szabó, I., Hardi, J., Streitman-Neumayer, K., Csontos, T., Mócza, A. & Petrik-Zseni, A. (2023). Innovation in language teaching. In E. M. Silva, S. Moraldo, A. Zingaro, M. E. Gómez-Parra, I. Szabó, L. Chodzkienè & T. Ghivirigă (Eds.), *Implementation of digital language learning opportunities in higher education: Guidelines for good practice* (pp. 39–49). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

dr. Demeter Gáborné

MESE-JÁTÉK-MOZGÁS ÖSSZEKAPCSOLÓDÁSA AZ OLVASÁSI KUDARCOK MEGELŐZÉSÉNEK MÓDSZERTANÁBAN

1. Bevezetés

Az olvasási kudarcok háttértényezői között kiemelt fontosságú a betűtanulási időszak kezdetén megélt megterhelő és monoton gyakorlás, az akadozó összeolvasási technikához kapcsolódó pszichés nyomás, a kudarcok nyomán erősödő motiválatlanság. A fonomimikai jelrendszer már a 20. század elején működő népiskolákban bizonyította rendkívüli hatékonyságát, alapelvei között kiemelt szerepet játszott a gyermekek játékra és mozgásra irányuló fogékonyságának kiaknázása. Ugyanakkor a diszlexia-prevenációs módszerként megismert olvasástanítási program szintén eredményesen épít a gyermekek manipulációs és felfedező örömére, melynek eredményeként az olvasási motiváció is lendületet kap. A tudatos pedagógiai munkában a két módszer kombinációjával a betűtanulás játékká, az olvasás pedig kreatív folyamattá válhat.

Nyelvünk elsajátítása során természetes és ösztönös folyamatnak tekinthető a beszéd, mint elsődleges modalitás. Az olvasott és írott jelek megtanulása mesterséges úton történik, kulturálisan meghatározott, az emberek megegyezésén alapul. A másodlagos modalitás kialakulásához szükségünk van metanyelvi reflexiók alkalmazására, amely hidat képez a különböző modalitások között, elősegíti az írott nyelv és a hozzá kapcsolódó jelrendszer elsajátítását (Kassai,1983). A nyelvi tudatosság verbális, auditív és vizuális észlelési egységei az olvasástanulás során összekapcsolódnak, egymást erősítik és mindezzel olyan integrált modalitású, asszociatív egységek jönnek létre, amelyekben - megfelelően stabil emlékenyom esetén - a gyermek bármelyik elemről felidézi a többit (Meixner, 1995).

Az asszociációs háló negyedik elemeként kapcsolható be a motoros kézjel, mely a múlt században Tomcsányiné Czukrász Róza (1863-1945) nevéhez fűződik és a magyar olvasástanítás egyik legjelentősebb módszertani mérföldkövének bizonyult. A fonomimikai kézjelek (Tomcsányiné, 1899) következetes alkalmazása tehát a fejlesztési folyamatba a Meixner Ildikó által kidolgozott diszlexia-prevenációs módszer (Meixner, 1995) hármass (vizuális-auditív-verbális) asszociációjához egy negyedik (motoros) csatornát is bekapcsol, mely megkönnyíti a hang-betű integrációját, rögzülését és előhívását. A fonomimika szeriális sora később a nyelvtani, helyesírási feladatok során is jelentős támaszt nyújt a gyermeknek.

Az olvasástanítás két speciális módszerének kombinációjával a mese, a játék és a mozgás összekapcsolódása természetes úton ismerteti meg a gyermekekkel a betű-hang integrációt és a hangok átívelésének technikáját. Alkalmazása az óvoda előkészítő szakaszától az alsó tagozat végéig hatékony, ezért óvodapedagógusok és tanítók számára is hasznos lehet. A mesébe és játékba ágyazott motoros kézjelek bevezetése - mint fonomimikai előgyakorlat - már az előkészítő időszakban elősegíti a fonológiai tudatosság, az auditív differenciálás fejlődését, megalapozzák a későbbi hang-betű kapcsolatot. Az asszociációk segítségével megerősített és elmélyített idegrendszeri emlékenyom így hosszú távon az írott nyelvhasználat alapkövévé válik.

2. Az olvasási készséget közvetlenül megalapozó funkciók fejlesztése mesével és játékkal

Az iskolába lépést megelőző nevelési évben a pedagógiai munkában kifejezetten azokra a funkciókra kell koncentrálnunk, amelyek közvetlenül megalapozzák a tanulási képességeket. Az olvasás valódi funkcióit szem előtt tartva a fejlesztési területek közül kiemelten kell foglalkoznunk a következőkkel, anélkül, hogy a gyermekekben direkt módon tudatosítanánk törekvéseinket.

2.1 Motivációs bázis kialakítása az információszerzés, a későbbi olvasási tevékenység iránt ...hogyan célja legyen!

Minden tevékenység kezdetekor felmerül bennünk a miért kérdése, hiszen az ember akkor végez el szívesen egy feladatot, akkor foglalkozik örömmel egy új lehetőséggel, ha ismeri annak célját, funkcióját. Amennyiben ezt a fontos kérdést nem vesszük figyelembe a fejlesztés során, mechanikus, örömtelen tevékenységre kényszerítjük a gyermekeket. A motivációt abban az esetben tudjuk felébreszteni az információszerzés iránt, ha a gyermekek életkorának megfelelő, érdekes helyzeteket teremtünk az információ hiányának érzéltetésére.

Javasolt szituációs gyakorlatok: mesekönyv – üres lapokkal, borítékban levél – üres oldalakkal, könyvespolc – könyvek gerincén fehér csíkok, étteremben – üres étlap, TV műsorújság – üres oldalakkal, vásárlás – üzletek felett üres feliratok.

Kérdések kapcsolódó játékokhoz, beszélgetőkörhöz: Mi lehet ráírva? Játsszuk el, mintha felolvassánk! Miért olvasnak az emberek? Szeretnél megtanulni olvasni? Miért fontos neked?

2.2 Szókincs, mentális készlet kialakítása...hogyan érthető legyen!

Az olvasás természetesen csak akkor éri el valódi célját, ha az olvasottak érthető szavakká, mondatokká, szöveggé állnak össze a fejünkben, tehát az információkat be tudjuk fogadni és képesek vagyunk azokat értelmezni is. Az értelmezést nem bízhatjuk a véletlenre (ezt a szót már ismernie kell...) és nem halaszthatjuk el az olvasástechnika kialakításának időszakáig (majd megtanulja az iskolában...). Az olvasás technikai kivitelezése rendkívül bonyolult folyamat, sokféle képesség egyidejű működését és összehangolását kívánja.

Amikor az olvasni tanuló gyermeknek sikerül kiolvasnia egy szót, akkor annak értelmezése akkor fog kötődni a kimondott hangsorhoz, ha a szó képzete már előbb rendelkezésére állt. Másként a kimondott szó nem „szó” lesz számára, csak egy értelmetlen hangsor!

Javaslatok a szókincs fejlesztéséhez:

- helyhatározók használatának gyakorlása
- relációs szókincs fejlesztése szituációkban
- névutók pótlása szóban, hiányos mondatok kiegészítésével
- beszédészlelés, beszédmegértés fejlesztése
- egyre bővülő szólancok alkotása
- szópiramis
- összefüggések megfogalmazása képekről, mesékről
- versek tanulása, értelmezése

- szavak és tárgyak, szavak és képek egyeztetése szóban
- hangutánzó gyakorlatok, hang párosítása szituációhoz, tárgyhoz, képhez.

2.3 Egyenletes szemmozgási beidegződés kialakítása...hogyan vizuális technikája legyen!

Az olvasás technikai kivitelezésének első állomásaként a látási élményekhez kötődő érzékszervünkkel, a szemmel foglalkozunk. Ha egy felnőtt ember olvasását figyeljük meg, a legjellemzőbb – és valószínűleg már automatizálódott – mozgássor a szem balról jobbra történő mozgása, amely minden sor váltásakor visszaugrik a sor elejére, a bal oldalra. A helyes olvasástechnika előkészítésének folyamatában a szem kontrolljának erősítése az egyik legfontosabb fejlesztési feladatunk, természetesen játékok segítségével. A beidegződés kialakítását követően lényeges, hogy a szem egyszerre több (két-három) elemet egyszerre is képes legyen fixálni, majd – mint később a szótagok olvasásakor – ugrani a következő összetartozó egységre.

A szem kontrollját erősítő játékok lehetnek:

- szemfixációs gyakorlatok – közeli, távoli tárgyakra nézve, bal vagy jobb oldali képekre fókuszálva
- polcon adott játéktárgy, nagy képen adott kis részlet fixálása
- bábparaván tetején balról jobbra haladó szereplő követése szemmel és kézzel
- kirakó, ragasztás, gyöngyfűzés balról jobbra
- egyenletes szemmozgatás gyakorlása a térben – a szőnyegen tárgyak, játékalátok kirakása több sorban, megnevezés vagy megszámlálás rámutatással balról jobbra
- egyenletes szemmozgatás gyakorlása függőleges síkon – zseblámpa fényének követése szemmel a falon balról jobbra, majd sorváltással
- ecset- vagy krétahúzás balról jobbra, majd sorváltás (vízszintes csíkozás)
- egyenletes szemmozgatás gyakorlása vízszintes síkon – képek „olvasása” balról jobbra, majd sort váltva
- több egység egyszerre történő fixálása, majd a szem ugrása a következő egységre (pl. két-két játékalattal, három-három összefüggő képpel), a látótér növelése.

2.4 Hallási differenciálás képességének kialakítása...hogyan auditív technikája legyen!

Az olvasás képessége feltételezi, hogy meg tudjuk különböztetni, illetve azonosítani tudjuk a hallás útján felfogott információkat. A preventív fejlesztés során természetes hangmintáktól indulva haladunk a beszédhangok irányába.

A fejlesztés javasolt területei:

Hangok megkülönböztetése, differenciálása:

- zajok, zörejek, hangok megfigyeltetése környezetünkben (a 3. számú melléklet és a CD felhasználásával)
- hangok felismertetése és differenciálása (kétféle mozgással vagy kétféle grafikus jellel kísérvé) a következő szempontok szerint:
 - hangos – halk
 - magas – mély
 - hosszú – rövid

- (pl. felállás hosszú hangnál, ugrás rövid hangnál, vonalhúzás ceruzával hosszú hangnál, pont rövid hangnál)
- állatok, járművek, hangszerek hangjának azonosítása vagy megkülönböztetése (hangpárok meghallgatása után)

Hangok kihallása, diszkriminációja:

- adott szó felismerése háttérzajban (először természetes zajok, zene, énekhang, majd beszéd hallatszik a háttérben)
- adott szó felismerése más szavak között (jelezen, amikor hallja a megbeszél szót)

Hallás utáni szó-, szótag és hangismétlés

A szavak auditív zártságának felismertetése:

- az első szótag elhangzása után egészítse ki értelmes szóvá
- egy szó három (majd több) szótagjának elosztása a gyermekek között: mindenki elmondja a saját szótagját: egy kívülálló végighallgatja, majd egyben kimondja a szót
- szótagok ismétlése szaggatottan, majd végül a szótagok összetolása: egyben kimondva a szót

Hang kihallása a szó elejéről:

- először a szavak elejéről történő leválasztás
- szógyűjtés - azonos hanggal kezdődő szavak.

2.5 Tudatos artikuláció, helyes ejtés és beszédritmus kialakítása...hogyan verbális technikája legyen!

A beszéd formai oldalának fejlesztése mindig logopédus feladata, de a napi fejlesztés részeként a csoportos foglalkozásokon is sokat tehetünk a tudatos artikuláció és a helyes ejtés kialakítása érdekében a következő gyakorlatok, játékok segítségével:

- légzőgyakorlatok, fújó- és szívógyakorlatok (folyadékkal, papírgolyókkal, vatta- és tollpíhével, ping-pong labdával, buborékfújó játékkal)
- a beszédszervek mozgásának tudatosítása (játékos ajak- és nyelvgyakorlatok)
- hangerőgyakorlatok
- visszhang-játék (hang, szótag, szó utánzásával).

A beszédritmus megfigyeltetése és a szótagolás szóbeli gyakorlása jelentős alapokat biztosít a későbbi olvasási ritmus kialakításához:

- a beszéd ritmusának érzékeltetése, tapssal, dobantással kísért szótagolás
- a szavak szótagolása robotjátékkal, a szótagsor után minden alkalommal a szó egészben történő kimondása
- egy-, két- és háromtagú szavak csoportosítása képekkel.

A beszéd tartalmi oldalának fejlesztése tematikus beszélgetések, párbeszédes játékok segítségével nyújt valódi élményt a gyermekek számára. A hangokhoz választott mesék, történetek és az azokhoz kapcsolódó fejlesztő játékok felhasználásával a gyermek körülménye egyre bővülő világ információinak feldolgozása válik lehetővé, ugyanakkor mindezzel párhuzamosan a meséhez illő hang kiemelése is megtörténik.

2.6 Vizuális, auditív és verbális emlékezet fejlesztése...hogyan felidézési technikája legyen!

Az olvasási teljesítményt mindig az olvasottak megértése koronázza meg. Nélküle csak jelsorok felismerésének neveznénk. Sok iskolás gyermek tanulja meg az olvasás technikáját, miközben a megértés hiányzik a sor végéről, elzárva az információk befogadásának útját. A szókincs, a mentális készlet fontossága mellett kiemelt szerepe van ebben a folyamatban az emlékezet teljesítményének.

Javasolt fejlesztési feladatok:

Vizuális minta és a látott sorrend megfigyelése és pontos észlelése:

- tárgy – kép egyeztetések
- formareprodukció játékelemekből (gyufa, pálcika, korong)
- alak-háttér differenciálása (játék kiválasztása zsúfolt polcra, formafelismerés változó háttérrel, változó helyzetben, kis azonos részletek színezése nagy képen)
- eltérések pótlása két építmény megfigyelése után (kockavárak)
- kis eltérések bejelölése egyformának tűnő képeken
- félig letakart alakzatok felismertetése
- mozaik játékok, puzzle

Vizuális minta és a látott sorrend felidézése:

- testrészek, tárgyak érintésének utánzása
- mozgássor elkülöníthető elemeinek utánzása
- színritmus utánzása emlékezetből
- építés, makett (térbeli helyzet) utánzása emlékezetből
- képek felidézése (az előzőleg látott képek kiválasztása sok másik kép közül)
- út rajzolása tereptárgyak (kisautók, épületek) előzőleg megfigyelt sorrendjében
- szereplők, meseképek sorrendjének felidézése
- gyerekek érkezési sorrendje, ételek elfogyasztásának sorrendje, ruhák felhúzásának sorrendje

Auditív minta és a hallott sorrend felidézése:

- ritmus utánzása hallás után
- hallott utasítások sorrendjében több tevékenység elvégzése egymás után
- hallási sorrend kirakása képekkel (először két, három, majd több elemmel)

Auditív minta közvetlen verbális visszaadása:

- szavak sorrendben történő visszamondása
- szótagok elismétlése, majd az egész szó kimondása egyben
- hallott hangok hallási sorrendjének ismétlése

2.7 Hang és kapcsolódó kézjel összekapcsolása

A fonomimikai kézjelek és a kapcsolódó képzetek használatával: a hang és a kézjel következetes előhívása a mesehallgatás közben.

Pl. h – „fázik a kezem” – tenyerünkbe lehelünk – javasolt mese: A didergő király

A hang és a hozzá tartozó kézjel kapcsolatának erősítése már közvetlenül az olvasást alapozó asszociáció kialakításának része. Lényeges a hangoztatás és a kézjel

mutatásának egyidejűsége, párhuzamossága, érdemes erre nagy figyelmet fordítani. A gyakorlás eredményeként a kézjelekkel játékosan beszélgetni is lehet.

A FONÉMÁHOZ AJÁNLOTT KÉZJEL		A KÉZJELHEZ TÁRSÍTOTT KÉPZET	
A	FEJÜNKET FÉLREHAJTJUK, TENYERÜNKET AZ ARCUNK MELLÉ TESSZÜK, MINTHA ALUDNÁNK)	"APÓ ALSZIK"	
Á	NYITOTT SZÁNK ELŐTT TENYERÜNKET ARCUNK FELÉ FORDÍTVA LEFELE MOZGATJUK	"ÁSÍTÁS"	
B	MUTATÓ- ÉS HÜVELYKUJUNK ÖSSZEÉR, MAJD KIPATTINTJUK	"BUBORÉK ELPATTAN"	
C	MUTATÓUJJUNKAT BEHAJLÍTJUK MAGUNK FELÉ	"CICÁT HÍVUNK, HOGY KERGESSE EL AZ EGERET"	
CS	MUTATÓ- ÉS KÖZÉPSŐ UJJUNKAT BEHAJLÍTJUK MAGUNK FELÉ	"CSIBÉT HÍVOM"	

1. ábra. Példák a fonomimikai ABC-ből

Az óvodai fejlesztésnek természetesen nem része a betűk megismertetése. Csak az iskolába lépés után épül rá a legutolsó asszociációs elem: a vizuális jel, vagyis a betűi formája. A megfelelően előkészített képességek tehát nagy segítségére lesznek a betűt tanuló gyermeknek, hiszen már csak az utolsó láncszemet kell a helyére illeszteni. Ehhez a mesékhez illeszkedő hívóképek segítenek a gyermekeknek, ahol a betűforma elrejtőzik a képen.



2. ábra. Példák az alkalmazható meseképekből

A mesék feldolgozása akkor segíti hatékonyan az olvasási képesség előkészítését, amennyiben mesélés közben sokszor "elrejtjük", többször hangoztatjuk a kapcsolódó hangot és a hangoztatással egy időben mutatjuk a hozzá tartozó kézjelet. A mesék, a hangok, a kézjelek és ezzel a képzetek láncolata biztosítja a stabil emléknymok kialakulását. Az asszociációt megerősítjük, ha gyakran idéztetjük fel az összetartozó elemeket, minden lehetséges variációban.

3. Összefoglalás

Az auditív – motoros modalitások integrációja megalapozza a verbális és a később ráépülő vizuális asszociációk kiépülését és a lehető legtöbb érzékszervi ingert ugyanahhoz a témához kapcsolja. Ezzel alapozza meg a játék, a mese és a mozgás kombinációja a stabil hang-betű integrációt, amely az olvasás alapköve. Az olvasástechnika megalapozását a kézjelek egymásba ívelésével végezzük, mely segítséget nyújt az összeolvasás lendületéhez, az olvasási fluencia kialakulásához. A lendületes, szóképes és ritmikus olvasástechnika pedig hozzájárul a szövegértés fejlődéséhez, hiszen a gyors előhívás elősegíti a szó mentális képzetének előhívását: az olvasott hangsor és a kapcsolódó belső kép egymáshoz rendelését.

Látható, milyen korán szükséges elkezdni az olvasási készség megalapozását. Az óvodában preventív céllal, tudatosan építkezve, a beszéd és hallásfejlesztés részeként, iskoláskorban pedig minden tantárgy részeként. Hiszen az írott nyelv megfajtése segítheti a felnövekvő nemzedéket a tanulás, az önfejlesztés, az esélyteremtés útján. A tanulmányban ennek az útnak a kezdeti lépéseire gyűjtöttem össze fejlesztési

javaslatokat, módszereket, hogy az olvasás örömteli és életreszóló utazássá váljon minden gyermek számára.

Irodalom

Meixner, I. (1995). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Tomcsányiné Czukrász, R. (1899). *Fonimikiai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Budapest.

SUMMARIES

Julianna Kiss, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri, Iván Zádori

Cognitive Development Games in Mathematics Education (The Dienes Phenomenon)

The study presents P. Dienes Zoltán's (1916–2014) mathematics education theory and cognitive development games. Dienes' goal was to transform mathematics into an experience-based, captivating activity in which the primary source of learning is children's own experience within a properly designed "mathematical environment."

Dienes' theory is built on four basic principles: dynamic principle (preliminary, structured and practice games), constructivity principle (construction precedes analysis), mathematical variability principle (varied experiences), and perceptual variability principle (the same concept in multiple forms). He describes six stages of mathematics learning: free play, rule games, recognition of common structure, representation, symbolization, and formalisation.

The study presents famous Dienes games such as Multi-base Arithmetic Blocks (MAB) and Attribute Blocks (Logiblocks), as well as newer developments (Who Gets to the Castle?, Forest Game, Abraka Dabra). These are tools for structured learning experiences that help understand concrete mathematical concepts (exponentiation, logical operations). The internal source of motivation is the joy of discovering structures, not external rewards.

The authors also present the creation of "Dienes Mathematical Laboratories" initiated by the University of Pécs, which aims to preserve Dienes' legacy and develop creative mathematical thinking.

László Z. Karvalics

Cybertoy: Why Should We Pay Attention to This Increasingly Valued Area of the Play World?

In the continuously evolving world of toys, the digital universe and artificial intelligence are beginning to enter the typical toys of early childhood (dolls, animal figures). This currently seems like a less significant change than the emergence and rise of computer and online gaming worlds; nevertheless, we have reason to go beyond how we have looked at them so far. They are no longer just new profit generators for the age-sensitive toy industry; they are an increasingly popular, newly designed, innovative product group for children, expanding the number and types of entertaining, enjoyable, lovable objects for children. They are also important "media" into which complex educational content has already begun to move, supporting the cognitive and/or mental development of their young owners, creating new knowledge and competencies (Z. Karvalics, 2018). However, we can also view them as starting points for a lifelong relationship, cooperation, and coexistence with the digital ecosystem, of which intelligent small toys are the first representatives —the "forerunners" establishing human-machine interaction.

Éva Gaján

The Place of Cultural Experience. Art and Culture in Szentendre during the "Three T's" Era

The study examines the operation of the Vajda Lajos Studio and the "three T's" (Prohibition, Toleration, Support) policy of the Kádár era in the cultural context of Szentendre during the 1970s and 1980s. The central research question is how Szentendre and its surroundings became an ideal venue for the arts, and how a radically innovative art group could emerge within the framework of socialist cultural policy.

The author distinguishes two types of cultural mentality: official, state-organised and civil, spontaneous artistic activities. The analysis follows three main lines: (1) state-supported cultural events (Szentendre Summer, Temple Square Games), (2) pedagogical experiments (Come Play in Visegrád!), and (3) alternative artistic manifestations (Open-air Exhibitions, Nalaja happening, Vajda Lajos Studio).

The research methodology is interdisciplinary: it relies on psychological (Ferenc Mérei, Donald Winnicott, Erik Erikson), historical (Pierre Nora), and cultural-philosophical (Fredric Jameson) theoretical frameworks, using contemporary films, photographs, and memoirs as sources. The study highlights the role of play in identity formation, personality development, and community building, demonstrating how various cultural actors cooperated, influenced each other, and competed.

The analysis reveals the significance of local values and traditions, as well as the dynamics by which actors at different points in the cultural field – artists, officials, cultural workers – mutually shape one another while continuously drawing on and renewing the intellectual-cultural heritage.

Beatrix Bianka Bauman

Play in Extraordinary Life Situations: Insight into the Play World of Concentration Camps and Ghettos

During the Holocaust, Jewish and Roma communities experienced the horrors of social and family crises, while the inhuman conditions of ghettos and concentration camps – hunger, overcrowding, terror, violence, and diseases – radically shaped their world. The connection between play and the Holocaust has rarely been foregrounded in academic discourse; my research nevertheless examines the layers of meaning of play under the extreme living conditions defined by ghettos and concentration camps. This study aims to investigate the role of play in a critical historical context as a manifestation of humanity, functioning as a tool for survival, maintaining social relationships, and fostering hope. Through the analysis of historical sources and survivors' memoirs, play patterns can be reconstructed that reflect a cultural framework of camp life and in which the community-forming role of resistance is also manifested. This research contributes to the expansion of interpretive frameworks in historiography – partly in the educational sciences – with particular regard to the examination of children's perspectives and the representation of traumatic experiences in play.

Enikő Vámos

The Culture of Play in Early 21st Century Hungary: Generational Comparison

The study aims to compare generational attitudes related to play. The research seeks to reveal, through empirical data collection, how parents' and grandparents' beliefs about play share similarities, with special attention to their inheritance. During the questionnaire survey, we used the Parental Perceptions of Play Scale (PPBS) to measure parental attitudes. Based on the results, we found statistically significant similarities between the two generations in attitudes toward play, confirming the hypothesis that parental beliefs about play are indeed inherited. The research contributes to the development of child-rearing practices and pedagogical strategies and draws attention to the importance of playing together with parents in development.

Regina Frida Bertalan, Andrea Hencseiné Grain

Playful Development of Syllabification Ability

Rhythmic and syllabification ability, as well as syllable awareness, play a significant role in language acquisition. Children aged 5-7 are capable of breaking words into syllables, performing verbal-motor synchronisation during segmentation, counting syllables, synthesising syllable sequences into words, highlighting the vowel structure of words, and more or less identifying syllable boundaries. Supporting this ability area primarily involves speech therapy, but it can also be implemented in mainstream pedagogical settings or family environments. The task system, developed through the cooperation of the University of Pécs, the Baranya County Pedagogical Special Service, and the Pécs Éltes Mátyás Special Education Methodological Institution, and applied as a therapeutic battery, provides an opportunity for both professionals and laypeople to develop in a playful framework.

Viktória Renáta Kazinczy

Philosophical Possibilities of Drama Games in Hungarian Language Teaching

The study examines how drama games can become a medium for philosophical thinking in Hungarian language lessons, going beyond traditional knowledge transmission. The research aims to reveal how dramatic activities can serve not only the development of language skills but also students' self-expression, moral sensitivity, and capacity for philosophical reflection.

The study applies an interdisciplinary theoretical framework, combining approaches from drama pedagogy (Dorothy Heathcote, Gavin Bolton), philosophical education (Matthew Lipman's P4C program), and philosophy of language and hermeneutics (Hans-Georg Gadamer). The author argues that Hungarian language teaching cannot be limited to the acquisition of linguistic structures but must also serve the development of thinking culture, communication ethics, and personality.

The study's central thesis is that drama games create a special pedagogical space in which role-playing becomes an existential experience and dramatic situations naturally raise moral, identity, and social questions. The study concludes that drama games and philosophical education are organically connected to the humanistic concept of language education. This approach is not an alternative but a conceptual

recommendation: Hungarian language teaching is an opportunity for students not only to learn to speak but also to understand, question, reflect – to develop in their humanity. Language thus becomes not only a communication tool but also a tool for interpreting the world and building personality.

Éva Farkas

Disadvantage Management and Development of Social Competencies through Play in Study Hall Practice

Among the students of the PTE KPVK Social Pedagogy master's program, several have chosen the Study Hall (Tanoda) as their research subject, an opportunity-creating and disadvantage-managing institution. The study hall is an excellent social pedagogical setting where many innovative methods are applied to overcome social disadvantages, develop competencies, strengthen minority identity, and support local communities. The subject of this study is to present the innovative methodology and effectiveness of the Study Hall established by the Mindszentgodisa Association, founded in 2006. As a supervisor, I assisted the professional work of the study hall's professional leader, social pedagogue Tímea Nagyné Messinger, who prepared the study hall's impact assessment as her thesis. Based on the research, it became clear that, beyond classical learning support and tutoring, the study hall's other services and activities significantly contribute to the development of children's social competencies and to their emotional and family life education. For this purpose, they mainly use game pedagogy methods, such as relationship-building games, trust games, sensory development games, memory development exercises, fantasy and creativity development games, peer, group and self-awareness games, tension-relief games, and situational games. One of the most innovative games is the family game developed by the professional leader for family life education, which the professional leader successfully applied in institutional practice. In her thesis, she compared the personal and social competencies of children attending the study hall with those of children not attending but sharing similar disadvantages. Her research confirmed her hypothesis that the playful development of study hall children produced measurable differences in personal and social competencies in favour of the study hall children.

Tünde Kármén Major

Narrativity and Metareflection in the Hermeneutics of Play

The study interprets play not merely as a methodological tool, but as a comprehensive educational philosophy model that combines the experiential, reflective, moral, and identity-forming aspects of learning. Following a pragmatic educational philosophy, play appears as a dynamic field of interpretation in which learners not only act but also reflect, interpret, and reevaluate. Based on the theories of Bandura and Ricoeur, metareflection in this space is not merely self-observation, but also an act of moral positioning and identity formation. In this way, play becomes an epistemic and ethical model, simultaneously organising the cyclical structure of learning, the formation of the narrative self-image, and the development of social sensitivity. The study shows how play enables the intertwining of self-interpretation, rule analysis, decision-making, and re-experience. Based on the interpretations of Gadamer, Huizinga, Gee, Flanagan, and other thinkers, play can be discussed as a pedagogical event in which reflection and meaning-making are not external goals but the internal logic of the process. This model of play can contribute to establishing a pedagogical culture that

is sensitive to meaning-making, open to dialogue, and committed to democratic learning spaces.

Zsófia Nemes-Wéber

Board Games in the Service of Culture, Language Learning, Role-Playing, and Logic

Board games offer extraordinary opportunities for developing learning and social interaction, especially in culture, language learning, role-playing, and logical thinking. Board games can serve as alternative environments for developing mathematical learning, language skills, and social interactions. They also enable the playful acquisition of various contents and can be used as motivational tools. Playful experiences can enhance student motivation and encourage creative problem-solving. In language learning, playful, interactive elements enhance motivation and expressiveness while promoting intercultural dialogue and understanding. The integration of logical challenges contributes to the development of analytical thinking and a critical approach. Our goal is to highlight the potential of games in education, which enriches the learning experience from cultural, linguistic, and logical perspectives. The results of interviews with applying teachers equally emphasise that board games help establish and strengthen social bonds between participants, facilitating community experiences and cooperation. In addition, games provide opportunities to learn about different cultures and to develop language skills, which are also at the centre of the conference. The logical challenges of games offer opportunities to develop critical thinking and problem-solving skills, which are fundamental to social adaptation and community belonging. The research highlights the pedagogical benefits of board games in elementary school English and mathematics lessons, while also showing how they promote social relationships and cultural diversity.

Ildikó Szabó

How to Defeat Your Dragon? Teacher Training and Further Education in STEM Education Using the Online Serious Game Developed in the DISCO+ International Project

The DISCO+ (Dropout and Inclusion at SchOol) international project aimed to strengthen the inclusive approach in STEM subject teaching and prevent school dropout in these subject areas. Through the cooperation of partner institutions, an online 'serious game' applicable in teacher training and further education was developed to achieve the above goal. The game provides a concrete tool for teachers to improve their own practice, develop critical thinking, and offers a rich framework for teacher training and further education. The game may also be suitable for modelling and presenting classroom practices and may positively shape teacher attitudes. In developing the game, we applied lesson planning and research in transnational groups. Partner institutions identified commonalities in their own STEM education (transcultural approach) and variables specific only to them (metacultural approach). Researchers, educators, and students of partner institutions tested the game. User experience was assessed through questionnaires and focus group interviews. A guide and recommendation were also prepared for the game, providing more details on serious games, their advantages, and the theoretical background behind them. In its final, developed state, the game will be freely available

and can be used either for self-education or as part of school or university (continuing) training.

Dr. Gáborné Demeter

The Connection of Story, Play, and Movement in the Methodology of Preventing Reading Failures

Among the background factors of reading failures, the most important are the stressful, monotonous practice encountered at the beginning of the letter-learning period, the psychological pressure associated with a faltering reading technique, and the growing lack of motivation following failures. The phonemic sign system proved its extraordinary efficiency in elementary schools operating at the beginning of the 20th century, and among its fundamental principles, exploiting children's receptivity to play and movement played a prominent role. At the same time, the reading-teaching program, known as a dyslexia prevention method, also successfully builds on children's joy of manipulation and discovery, thereby strengthening their motivation to read. In the conscious pedagogical work, by combining the two methods, learning letters can become a game, and reading can become a creative process. The introduction of motor hand signals embedded in stories and games—as a preliminary exercise in phonomimicry—promotes the development of phonological awareness and auditory differentiation already in the preparatory period, laying the foundation for the later sound-letter connection. A neural memory trace, strengthened and deepened by associations, thus becomes the cornerstone of long-term written language use. Its application is practical from the preparatory stage of kindergarten through the end of primary school, making it useful for kindergarten teachers and primary school teachers.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Bauman Beatrix Bianka a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar óvodapedagógus szakos hallgatója. Kutatásának középpontjában a játék és a holokauszt kapcsolata áll, a gyermeki tapasztalatok emberi és történeti vonatkozásaira fókuszálva.

Bertalan Regina Frida nyelvész, logopédus-gyógypedagógus és közoktatási vezető. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának oktatója. A gyógypedagógia szak logopédia szakirányának felelőse, mentoroktató. Kutatási területei: korai nyelvfejlődés, a nyelvelsajátítás fonológiai, morfológiai és morfofonológiai aspektusai.

Demeter Gáborné a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének Gyógypedagógiai Tanszék adjunktusa. Kutatási területe a nyelvi készségek fejlesztésének és a preventív olvasástanításnak az összekapcsolása az óvoda–iskola átmenet időszakában. Szakmai munkáját meghatározza a tanítói és gyógypedagógiai tudás integrációja. A tanulmányban bemutatott fonomimikai módszer elsajátítását pedagógusok számára saját fejlesztésű továbbképzés keretében segíti. Kutatását az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program keretében működő MTA–PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport (2022–2026) támogatja.

Farkas Éva Pécsi Tudományegyetem E KPV Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Szociális tanulmányok Tanszék oktatója. Szociológus, szociálpolitikus, valamint közösségfejlesztő. Fő kutatási területei a társadalmi integráció és a társadalmi beilleszkedés problémáinak aktuális kérdései.

Farkas-Ribarics Livia doktorandusz hallgató az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen, valamint tanársegéd a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Karán. Kutatási területe az óvodáskorú gyermekek szociális és érzelmi kompetenciáinak fejlődése és fejlesztési.

Gaján Éva

Gaján Éva helytörténeti kutató, szerkesztő; Szentendrei Könyvklub.

Hencseiné Grain Andrea a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékén tanársegéd-gyakornok. A Baranya Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, majd a Pécsi Éltes Mátyás EGYMI logopédusa. A Szóban Forgunk Műhely tagjaként célkitűzése színvonalas szakmai tartalmak létrehozása és a szülőedukációs lehetőségek megragadása a nyelvfejlődési eltérésben érintett gyermekek érdekében.

Kazinczy Viktória Renáta tanársegéd a Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán. Kutatási területei nevelésszociológia és drámapedagógia.

Kiss Julianna a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar doktori hallgatója, pszichológus, coach. Doktori kutatásai a munkapszichológiai módszerek foglalkozás-egészségügyi felhasználási lehetőségeit vizsgálják.

Klein Sándor a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar emeritus professzora, pszichológus, matematika-pedagógus, a

pszichológiai tudományok doktora. Kutatási területe a munkapszichológia és a matematikatanítás pszichológiája. Az 1970-es évek elején vendégkutató volt Dienes Zoltán kanadai Pszicho-matematikai Intézetében.

Major Tünde Kármén

a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar tanársegéd kollégája, mentoroktatója, a PTE Filozófia Doktori Iskola doktorjelöltje, valamint a DOSZ FiTO alelnöke. Kutatási területei: nevelésfilozófia, narratív filozófia, kora gyermekkor pedagógiája, reflektív gondolkodás, nevelő tapasztalat, Gordon-módszer, a konfliktuskezelési szemléletmód alakításának lehetőségei 3-7 éves korban, EQ fejlesztés az óvodai közegben.

Nemeskéri Zsolt a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar intézetigazgató egyetemi tanára, dékánhelyettese. Kutatási területei közé tartozik többek között Dienes Zoltán munkásságának pedagógiai és filozófiai szempontú vizsgálata, illetve ez alapján játékos oktatási taneszközök fejlesztése. A Dienes Mathlab matematikatanítási társasjáték kifejlesztéséért a Magyar Innovációs Nagydíj Pályázat keretében alkotótársaival együtt 2023-ban kiemelt elismerésben részesült.

Nemes-Wéber Zsófia gazdálkodási és menedzsment alapszakos és vezetés- és szervezés mesterszakos okleveles közgazdász, okleveles pedagógiatanár és okleveles tantervfejlesztő tanár. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék tanársegédje. Az Illyés Gyula Szakkollégium vezető tanára. A tanító szakos hallgatók mentor oktatója. Kutatási területei: a matematika játékosítása, az óvodatörténet, óvónőkép.

Szabó Ildikó magyar-amerikanisztika szakos tanár, PhD fokoztatát nyelvtudományból szerezte. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar tudományos főmunkatársa, a kecskeméti Petőfi Sándor Katolikus Általános Iskola és Óvoda főigazgatója. Kutatási területei: literációs nevelés, két tanítási nyelvű oktatás, digitális írásbeliség, pedagógusképzés és -továbbképzés.

Vámos Enikő a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának végzős óvodapedagógus hallgatója, az Illyés Gyula Szakkollégium tagja. Kutatási területe a gyermeki játékkal kapcsolatos attitűdök, valamint a gyermeki játék hatásai és kulturális vonatkozásai.

Z. Karvalics László

az Institute of Advanced Studies Kőszeg/FTI kutatási igazgatója, történész és információs társadalom kutató, az MTA doktora. Főbb kutatási területei: információ-történelem, digitális kultúra, mesterséges intelligencia

Zádori Iván PhD okleveles közgazdász, okleveles humán szervező, egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának kapcsolati dékánhelyettese, a PTE KPVK Vidékfejlesztési Intézetének igazgatója. Oktatási, kutatási tevékenysége elsősorban a vidékfejlesztéssel, a környezeti neveléssel és a fenntarthatósággal kapcsolatos témakörökre terjed ki.