

SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEM
APÁCZAI CSERE JÁNOS
PEDAGÓGIAI, HUMÁN- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

**Társasjáték-pedagógia a többségi és a szegregált iskola
tükrében**

Tudományos Diákköri Munka

Konzulens:

Petzné Dr. Tóth Szilvia
általános és társadalmi kapcsolatokért
felelős dékánhelyettes
tanszékvezető
egyetemi docens
Szakmódszertani Tanszék

Készítette:

Szabó-Papp Krisztina
gyógyypedagógia,
tanulásban akadályozottak
pedagógiája

BA
levelező
papp0818@gmail.com

GYŐR
2024. október

ABSZTRAKT

Dolgozatom témája a modern társasjátékok alkalmazhatósága az indirekt képesség- és készségfejlesztés során. Ezt a témakört a gyermekek fejlesztéséhez alkalmazható alternatív módszerekre nyitott gyógypedagógus-hallgatóként a modern társasjátékok egyéni fejlődésre gyakorolt hatása, és a hozzájuk kapcsolódó, az oktatásban jelenleg kiaknázatlan lehetőségek miatt tartom fontosnak. A társasjáték-pedagógia a modern, nem direkt fejlesztési célból megalkotott társasjátékok hatásait vizsgálja, különös hangsúlyt fektetve olyan részképességekre, amelyek fejlesztése támogatja az egyén rezilienciájának, szociális és kognitív képességeinek fejlődését.

Célom választ találni az esetleges akadályozó tényezőkkel, a pedagógusok előismereteivel és a témához kapcsolódó attitűdjükkel összefüggő kérdésekre, illetve megvizsgálni egy rendszeres társasjáték-szakkör hatásait. Az elméleti háttér áttekintése, a fogalmak, alapelvek tisztázása és a speciális megfigyelési/mérési módszer ismertetése után végzett primer kutatásom során három irányból közelítem meg a témakört. A 2023/24-es tanévben egy többségi iskolában kéthetente és egy szegregált iskolában heti rendszerességgel társasjáték-foglalkozásokat tartottam. Elvégzett méréseim eredményeit egyéni megfigyelési naplókban rögzítettem, a kapott adatokat pedig csoportonként és nemenként statisztikai módszerekkel elemzem, majd diagramokon ábrázolom, értelmezésükhöz a foglalkozások után írt reflexiókban lejegyzett tapasztalatokat is segítségül hívom. Ezzel párhuzamosan különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusok társasjáték-alkalmazási szokásait mérem fel önkitöltős kérdőív formájában. Beszámolómat a Lencse Mátéval készített interjúmmal zárom, aki a Társasjáték-pedagógia című könyv társszerzője, társasjáték-tervező, pedagógus és a Toldi Tanoda vezetője.

Dolgozatom végén foglalom össze a következtetéseimet, emellett további kutatási ötleteket is megemlítek a témában a gyermekek igényeihez alkalmazkodó oktatási módszerek fejlődésének érdekében.

Tartalom

1. Bevezetés	5
2. Szakirodalmi áttekintés	7
2.1. A játék szerepe az oktatásban	7
2.2. A társasjáték-pedagógia fogalma és alapelvei	9
2.3. A társasjátékok fejlesztő hatásai	10
2.3.1. A társasjátékok rövid története	11
2.3.2. Mi számít társasjátéknak?	11
2.3.3. Játékmechanizmusok	12
2.3.4. Esélykiegyenlítés - háziszabályok és az előnyadás	14
2.3.5. A játékosra gyakorolt hatás – fejlesztés direkt és indirekt módon	15
2.3.6. Mérési lehetőségek	16
3. Kutatás célja, kérdései	18
4. Módszerek	19
5. Elemzés	24
5.1. A társasjátékos szakkörök tapasztalatai	24
5.1.1. Alapok, keretek, szabályok	24
5.1.2. Többségi iskola, 3. osztály	27
5.1.3. Szegregált iskola, összevont napközi	41
5.2. A tanárok által kitöltött kérdőívek elemzése	53
5.2.1. Alapadatok	53
5.2.2. Társasjátékos szokások	54
5.2.3. Társasjátékos elfoglaltságok az iskolában	55
5.2.4. Társasjáték a tanórán	56
5.2.5. A társasjátékok alkalmazásának előnyei a pedagógusok tapasztalatai alapján	58
5.3. Interjú Lencse Mátéval	60
6. Eredmények	63

6.1. Következtetések.....	63
6.2. Javaslatok – korlátok	64
7. Összefoglalás.....	65
Köszönetnyilvánítás	67
Irodalom	68
Képek és ábrák jegyzéke	70
Mellékletek.....	73
1. sz. Melléklet – Hozzájáruló nyilatkozat	73
2. sz. Melléklet – A megfigyeléshez használt napló	74
3. sz. Melléklet – Szakköri szabályaink	75
4. sz. Melléklet – A tanév során használt játékok listája.....	76
5. sz. Melléklet – Kérdőív a pedagógusoknak.....	79
6. sz. Melléklet - Képek a foglalkozásokról	84
NYILATKOZAT	86

1. Bevezetés

Dolgozatomat a társasjátékok pedagógiai célú alkalmazásáról írom, különös hangsúlyt fektetve az indirekt képesség- és készségfejlesztés lehetőségeire.

Annak ellenére, hogy a játék jelentősége a gyermeki fejlődésben, a játék és a tanulás kapcsolata, valamint a klasszikus, absztrakt táblás játékok oktatási / nevelési célú alkalmazása régóta vizsgált, kutatott téma, a társasjátékok, azon belül is a modern társasjátékok (magyar nyelvű szak-) irodalma még viszonylag szegényes. A társasjáték-pedagógia, mint diszciplína is rövid múltra tekint vissza. Ennek egyik oka, hogy maguk a modernnek nevezett társasjátékok mindössze 50-60 éve kezdtek elterjedni a világ nagy részén, Magyarországon pedig az ismert okokból még később, mindössze 30-40 évvel ezelőtt. Azóta felnőtt egy olyan generáció, akik jól tudtak kapcsolódni ehhez a játéktípushoz. Aki elmerül a társasjátékok világában, az hamar észreveszi, hogy hatalmas választék van a piacon, amiből kortól és nemtől függetlenül mindenki találhat kedvére valót. Sorra alakulnak a társasjáték-klubok, országszerte több kávézó nyílt, ahol azok is tudnak játszani, akiknek otthon nincs erre társasága. A videójáték-végigjátszások (gameplay videók) mellett már társasjátékok végig játszását és játékszabály-magyarázó felvételeket is találunk a videómegosztó platformokon, komoly nézettséggel.

Pedagógus szemmel nézve is kifogyhatatlan kincsesbánya ez a terület. Sok olyan dolgot tudhatunk meg játék közben a gyerekekről, amiket a tanórai környezetben nem vagy csak nehezen veszünk észre, és eközben olyan készségekre, képességekre hathatunk, amik nem csak a játékban, hanem sokszor a való életben is megkönnyítik a boldogulást. Történhet mindez úgy, hogy a gyerekek a fejlesztésre szánt – gyakran 7. vagy 8. – órában a doboz kinyitásával egy érdekes, új világba csöppenhetnek, és nem érzik feladatnak, munkának a tanulást. A téma iránt érdeklődő kutatók, pedagógusok, szociológusok korán meglátták a lehetőséget a társasjátékokban. Leendő gyógypedagógusként kifejezetten érdeklődöm az alternatív utak iránt, nagy hangsúlyt fektetek minden korosztály esetében a játékosságra, az indirekt képesség- és készségfejlesztés lehetőségeinek feltárására. Ezért tett kíváncsivá, és emiatt választottam kutatásom tárgyának a társasjáték-pedagógiát, mint leendő szakmai eszköztáram fontos elemét.

Dolgozatomban a játék oktatásban betöltött szerepéről, a társasjáték-pedagógia alapelveiről és a társasjátékok fejlesztő hatásairól írok. Ezt követően körül járom a fejlesztési területeket, lehetőségeket, valamint ismertetem ezek mérésének, megfigyelésének módját. A kutatási részben a tanároknak kiküldött, a társasjáték-használati szokásaikat vizsgáló kérdőívek eredményeit összegzem, interjút készítek Lencse Máté játékfejlesztővel, a Társasjáték-

pedagógia című kiadvány társszerzőjével és a 2023/24-es tanév során egy többségi és egy szegregált általános iskolában általam tartott társasjáték-szakkör tapasztalatait, megfigyeléseit elemzem. Az eredményeket táblázatokban foglalom össze és diagramokon szemléltetem, majd azok kiértékelése során az egyes foglalkozások után írt reflexiókat is figyelembe véve vonom le a következtetéseimet. A javaslat / kitekintés fejezetben kitérek néhány lehetséges kutatási irányra, kifejtendő problémára, amik a munkám során felmerültek.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A játék szerepe az oktatásban

*„Nem arról van szó pusztán, hogy valamit meg kell tanulni,
hanem arról, hogy milyen jó vagy kellemetlen,
vidám vagy szomorú élmény is fűződik az ismerethez.
Csak az élmény teszi az ismeretet maradandóvá.”*

Csányi Vilmos

(Csányi, 1999)

A játék mindig jelen volt az emberiség életében, sőt, néhány állatra (és nem csak főemlősre!) is jellemző. A játék eszköz, tevékenység, az emberi élet fontos része. Alkalmazzák a pedagógiában, a pszichológiában (pl. a pszichoterápia részeként), különböző fejlesztő tevékenységekben, tréningeken minden korosztálynál. Tökéletes módja a közösség- és csapatépítésnek, a különböző képességek, az önismeret és önértékelés fejlesztésének (Hetesiné, 2014).

A játékot más tevékenységektől éppen azok az ismérvek különböztetik meg, amelyeket a tanítási / tanulási folyamatban leginkább kiaknázzhatunk. Ezek a sajátosságok az alábbiak:

1. A játék szabadon választott, spontán, kényszermentes tevékenység.
2. A játék önmagáért való, több forrásból táplálkozó örömforrás.
3. A játék céltudatos tevékenység, de célja változhat, felcserélhető.
4. A játékot a gyermek komolyan veszi, a használt tárgyakat, játékelemeket azonosítja a játékban betöltött szerepükkel, sőt, erre az azonosulásra önmaga is képes és hajlamos.
5. A játékban keveredik ugyan a képzelt és a valós világ, a gyermek tudatában azonban e kettő elkülönül egymástól – pontosan tisztában van vele, hogy játszik („kettőstudat”).
6. A játék – pedagógiai szempontból - egyik leghasznosabb alapeleme az utánzás (Hocza & Bóka, 2018).

Kihangsúlyozandó még a játék feszültségoldó és személyiségfejlesztő hatása. Feszültséget kiválthat az általános aktivitás szükséglete, a kíváncsiság, a kutató késztetés, valamint az "én akarom csinálni" érzése is. Mindehhez kisiskoláskor környékén a nyerni, győzni akarás feszültsége társul. A személyiségfejlesztő hatás a testi, értelmi és szociális képességek fejlődéséhez komplex módon járul hozzá. Maszler Irén Játékpedagógia című könyvében így

fogalmaz: „A nevelés szempontjából nem csak az a lényeges, amit az egyén tesz a játékban, hanem az is, amit a játék tesz az egyénnel.” (Maszler, 2002, old.: 22-23.)

A játéktevékenységet sokan sokféleképpen rendszerezték, csoportosították. Piaget az önálló felfedezésre helyezte a hangsúlyt, erre alapozott tanuláselmélete szerint az egyes típusok megjelenése, kialakulása jellemzően köthető egy-egy fejlődési szakaszhoz, életciklushoz (Piaget, 1978.). Életünk első két évében a legjellemzőbb játékfajta a gyakorlójáték, mely a saját hang, test, közvetlen környezet tárgyainak megismerésére irányul. Fejlődése, változása az építő- és konstruáló játékok kialakulásához vezet, melyek során a megismert tárgyakból, eszközökből hozunk létre tárgyyszerű alkotásokat. Ezeknek jelentős szerepe van a manipulációs készség, az emlékezet, a képzelet, a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás fejlődésében. A gyakorlójáték az alapja a szimbolikus játék kialakulásának is, melyben a gyermek a saját élményeit, felnőttektől átvett mintáit éli újra „mintha”-helyzetekben, szerepjátékokban (Páli, 2011). Eközben fejlődik a képzelőerő, fantázia, de jelen van a már említett kettőstudat is. Jelentős szerepet játszanak ezek a tevékenységek az együttműködési készség kialakulásában, a szocializációs folyamatban. Kisiskoláskorban a szabályjáték válik jellemző és kedvelt játékká. A szabálytudat, a szabály betartása komolyságot ad a játéknak, ugyanakkor ez teszi örömforrássá is. Mivel a szabály mindenkire érvényes, így a játékosok közötti együttműködés mellett a győzni akarás, egyenlő feltételek mellett a többiek felé kerekedés iránti vágy is megjelenik. Funkciójuk szerint megkülönböztetünk értelmi képességet fejlesztő játékokat (pl. ilyenek a táblás-, kirakó- és kártyajátékok), illetve nyelvi, zenei, logikai, matematikai, vizuális és mozgásos szabályjátékokat (Mendéné, 2023).

Megfigyelhető, hogy míg kisgyermekként elsősorban az egyedül vagy a társakkal párhuzamosan, tőlük jellemzően függetlenül végzett játéktevékenység dominál, addig a későbbi életkorokban hangsúlyosabbá válik a társakkal közösen megélt, mindenki által elfogadott szabályok szerint játszott játékok jelenléte (Mérei, 1989). A játék során, az előre meghatározott szabályoknak megfelelően meghozott döntések hatása, következménye azonnal láthatóvá válik, legyen szó kooperatív, együttműködésen alapuló vagy kompetitív, versenyhelyzetet teremtő játékokról. Ugyanakkor ezek a döntések, helyzetek csak másolják a valós eseményeket, így tévedés esetén könnyebb eltávolítani magunktól a hibát és kívül helyezkedni a szituációból. Az ún. szimulációs játékok – melyekben valamely rendszer, folyamat leképezése adja a játékszituáció alapját – pedagógiai értékét növeli, hogy lehetővé teszi egy-egy helyzet, döntési folyamat begyakorlását. A szabályoknak köszönhetően csökken a súrlódás a játékosok között, ezzel nő a biztonságérzet, a motiváltság és a játéktevékenység valóban örömforrássá válik (Mihály, 2004/7-8). Aczél Zoltán így fogalmaz A játékosság, mint kulcskompetencia című

publikációjában: „A játékelmény a játéktevékenység öröme, amelyet az átélés intenzitása és minősége határoz meg. [...] Minél teljesebb élmény a játék, annál jobban fejleszti a személyiséget.” (Aczél, 2015b)

A játék, mint módszer alkalmazásának előnyeit számos kutatás vizsgálta. Maár Tiborné 2009-es tanulmányában kiemeli, hogy a játék módszerének alkalmazásánál nélkülözhetetlen a rendszeresség, a felszabadultság és az igazságosság. Kihangsúlyozza, hogy a játékkal összefüggésben az osztályozás, a jutalmazás és a büntetés eszközeinek használata egyaránt kerülendő. „A jó játékkal a monotonmunkát felélénkíthetjük, izgalommal az órákat érdekesebbé tehetjük, osztályunk tanulóit szellemi frissességben tarthatjuk. A játék stabilizáló, ugyanakkor mozgékonyra teszi az ismereteket. Megtanítja a gyerekeket a szerzett tudásanyag aktív, tevékeny alkalmazására, elkülönült anyagrészek rendszerbe illesztésére, a lényeg felismerésére, kombinációkra. Képesíti őket az ismeretek szokatlan helyzetekben való felidézésére és alkalmazására, tehát önálló, rendszerező gondolkodásra és tanulásra nevel.” (Maár, 2009/1-2, old.: 51.) Összegzésében úgy fogalmaz, hogy a játék felhasználása mellett számtalan érv sorolható fel, míg ellenérvet nehéz találni. Bevezethető mind a felzárkóztatás, mind a tehetséggondozás során, jól kiaknázható stresszmentes szituációkat teremt. Leszögezi azonban, hogy nagyon komoly felkészülést, odafigyelést kíván a pedagógusoktól (Maár, 2009/1-2).

A játék iskolai környezetben segíti a tanulókat, valamint a tanuló és a pedagógus közötti kapcsolat alakulását, a diákok iskolai tevékenységben, tanulási folyamatban történő aktívabb részvételét, a csoporton belüli szocializációs folyamatokat. A különböző társasjátékok pedig többek között a nyerni és/vagy veszteni tudás képességét, a siker- és kudarcélményekhez kapcsolódó attitűdöt is formálják (Mihály, 2004/7-8).

2.2. A társasjáték-pedagógia fogalma és alapelvei

2009-ben, a Nebuló XXI. Alapítvány programjában Aczél Zoltán alapító és Jesztl József szociálpedagógus így fogalmazták meg a módszer lényegét: „A társasjáték-pedagógia az ember játékosságának és ezáltal általában a személyiségnek a természetes fejlődését társasjátékok tanításával támogató pedagógiai módszer, mely a fejlődés elősegítésére egy-egy személyiség, közösség és helyzet adottságainak legmegfelelőbb társasjátékokat alkalmazza.” (Aczél, 2015)

Jesztl József és Lencse Máté pedagógus, játéktervező a Társasjáték-pedagógia című közös kiadványukban az alábbi alapelveket fogalmazták meg:

1. A játék az játék, nem megoldásra, kielégzésre váró feladat. A játékot működtető mechanizmusok indirekt hatása nem azonnal realizálható.

2. Nem a fejlesztőjátékokra, hanem a pedagógiai céloknak megfelelően kiválasztott kész vagy készített játékokra épít a módszer.
3. Ezek a játékok kevésbé kiszámíthatók, mint a nagy klasszikus absztrakt (történet nélküli) játékok, sokszínűségük által komplexebb fejlesztő hatást váltanak ki. Nincs legjobb, csak lehető legjobb lépés...
4. A társasjáték-pedagógia nem sorolható sem a szabad, sem az irányított játékok közé, valahol közöttük helyezkedik el. Fontos szerepe van a pedagógusnak a kínálat összeállításában, melyből a gyermek szabadon választhat.
5. A pedagógus szerepe legyen partneri, vegyen részt a játékban, direkt edukáció helyett a játék közbeni mintaadásra fektetve a hangsúlyt.
6. Egy-két játék alapos elsajátíttatása helyett a társasjáték-pedagógia inkább a játékmechanizmusok, játékfajták minél szélesebb körének megismertetésére törekszik.
7. Az elmélyülési igény kiszolgálása a tehetséggondozás feladata, a társasjáték-pedagógia hídként működhet a gyermek erősségei és a közvetlen környezete lehetőségei között.
8. A társasjáték-pedagógia inkább a délutáni, kötetlenebb, tanórán kívüli foglalkozáson valósuljon meg (Jeszl & Lencse, 2018).

A társasjáték-pedagógia felsorolt alapelveiben már kirajzolódik, hogy ez a módszer nem a nagy klasszikusokra (pl. sakk) és nem is a direkt fejlesztés céljára megalkotott játékokra (pl. a Játszva megismerjük... sorozat) támaszkodik, hanem a "színes-szagos", kész vagy készített szetteket részesíti előnyben. Ezeket a játékokat úgy fejlesztették ki, hogy minél többen vásárolják meg, számos felhasználó igényeit kiszolgálják, ne legyenek unalmasak, ötletlenek, emiatt többféle működési mechanizmust is alkalmaznak, különböző nehézségi szintek és változatos vizuális megoldások jellemzik őket. Mindezeknek köszönhetően az egyes játékok több területen fejtik ki fejlesztő hatásukat, komplexen hatnak a személyiség és a képességek / készségek fejlődésére.

A társasjáték-pedagógia filozófiájának lényege tehát az, hogy mindenkinek a személyiségéhez legjobban illeszkedő, az aktuális helyzetben és társaságban a legjobb játékélményt nyújtó társasjátékokat tanítsuk, ezzel növelve a fejlesztő hatást (Aczél, 2015).

2.3. A társasjátékok fejlesztő hatásai

Mielőtt rátérünk a lehetséges fejlesztési területekre, pár gondolat erejéig a társasjátékok kialakulására, történelmére is érdemes visszatekinteni, illetve tisztázni néhány alapfogalmat, meghatározást a játékok besorolásával, rendszerezésével, működésével kapcsolatban.

2.3.1. A társasjátékok rövid története

Már az ókorban is játszottak különböző táblás játékokat, melyek közül több napjainkban is népszerű (go, sakk). A XIX. században kezdtek megjelenni a mai értelemben vett társasjátékok, melyeknél kezdetben kiemelt cél volt a jól körülhatárolható fejlesztő hatás. Az 1935-ben megjelent Monopoly pl. a tudatosság és a gazdagság fogalmát igyekezett megtanítani a játékosoknak. Ezt számos olyan cím követte, amit máig szívesen játszanak (pl. Scrabble, Rizikó, Activity) (INTERNET1, 2024.). Előfordul, hogy egy-egy játéknak ismerjük a háttértörténetét is. Ilyen az általam vezetett szakkörökön a gyerekek kedvencévé vált Szuperfarmer nevű játék is. Ez az 1943-as játék (akkor még Mintagazda néven) Varsóban jelent meg, és Karol Borsuk matematikus találta ki, aki egyetemi állása elvesztése után a játék házi kiadásával és értékesítésével próbált boldogulni. A háború alatt népszerű, majd feledésbe merült játék az 1990-es évek óta reneszánszát éli (INTERNET2, 2024). Működőképességét a szakkörökön kialakult rajongótábora is bizonyítja, sőt, az osztályokat tanító pedagógusok is megkedvelték. Célja a gazdálkodás és előrelátás megtanítása, de direkt módon fejleszti a számolási készségeket is (a játék alapja a kettes szorzó- és bennfoglaló tábla). Felnőttek szórakoztatását célzó, nem kifejezetten oktató célú családi társasjátékok igazán a 20. század végén kezdtek megjelenni, mára pedig szinte már nincs olyan tematika, amire ne találunk valamilyen társasjátékot.

2.3.2. Mi számít társasjátéknak?

Aczél Zoltán megfogalmazásában: „Köznapi értelemben a társasjáték két vagy több játékos által játszott beltéri játékot jelent, jellemzően táblás játékot, és emellett (vagy akár helyette) az elemei kártyák, lapkák és jelölők is lehetnek. Jellemzője, hogy a játékosok a játék szabályait követve valamilyen cél elérésére törekednek.” (Aczél, 2015)

Pedagógiai szempontból azonban tágabban értelmezhetjük a társasjáték kifejezést. Eszerint a társas jelleget az határozza meg, hogy a játék milyen kompetenciák előhívását, fejlődését igényli. A társasjátékok során elsősorban a szociális, társas kompetenciák játszanak szerepet, míg a tartalma szerint individuális játék kategóriába tartozó játéktevékenységeknél inkább a kognitív és speciális kompetenciák (Aczél, 2015).

2.3.3. Játékmechanizmusok

A játékkalkalmak tervezése során figyelembe kell venni a csoport összetételét, fejlettségi szintjét, játéktapasztalatát. Nem elhanyagolható az a kérdés sem, hogy milyen meglévő készlettel rendelkezik a pedagógus / osztály / iskola, illetve milyen források állnak rendelkezésre a készlet kiegészítésére. A Társasjáték-pedagógia könyv számos játékjavaslatot, ötletet tartalmaz egy jól használható indulókészlet összeállítására, de a társasjátékok legnagyobb előnye, hogy akár egy-két szettel is el lehet indulni, hiszen egy látszólag egyszerű kártyajátékban is számos fejlesztési lehetőség rejlik (Jesztl & Lencse, 2018). Nagy László Játéktan című, főiskolai jegyzetnek szánt, közel 500 oldalas munkájának összefoglalójában elmondja, hogy egy válogatott játékokból az adott korcsoportnak megfelelően összeállított és az átadható ismeretek mentén rendszerezett eszköztár kialakítása fontos lépés a gyermekközpontú iskola megvalósításában (Nagy, 2012).

Egy-egy pedagógiai cél megvalósításához változatos játékkészletet (differenciált kínálatot) állíthatunk össze. Ehhez természetesen magának a pedagógusnak is rengeteg játékkal kell megismerkednie, játszania – mind a foglalkozás-tervezés, mind a megvalósítás fázisában. Ahhoz, hogy ki tudjuk választani a célunknak megfelelő készleteket, fontos tisztában lennünk a játékok leggyakrabban alkalmazott működési mechanizmusaival. Az alábbiakban Faragó Csaba (2023) listája alapján a teljesség igénye nélkül felsorolom a leggyakoribb működéseket, mozgatórugókat, pár szóban ismertetve azokat, amelyek az általam vezetett foglalkozásokon használt társasjátékokban megjelentek, a gyerekek által kipróbálásra kerültek.

1. Dobunk, lépünk

Az egyik legelterjedtebb és legegyszerűbb mechanizmus, egészen kicsi gyerekek számára is érthető. Pl. Túl az Óperencián. A nagymértékű szerencsefaktor miatt a modern társasjátékokra nem jellemző.

2. Munkás-lehelyezés

Komolyabb, stratégiai jellegű játékok jellemzője. Előre meghatározott számú erőforrással (emberrel, katonával) rendelkezünk, amelyekkel a céljainknak megfelelően kell gazdálkodnunk, esetleg területeket elfoglalnunk. Pl. Carcassonne.

3. Lapátadás (drafting)

Adott készletből a számunkra kedvező lapo(ka)t, bábukat a célunknak megfelelően kiválasztjuk, kivesszük, majd a maradékot átadjuk a mellettünk ülőnek. Ő szintén választ, majd a maradékot tovább adja. Pl. Sushi go!, Draftosaurus

4. Kézlimit

Játékosonként adott számú lap / erőforrás birtoklását, kézben tartását engedélyezi a játék, vagy valamely negatív következmény elkerülése érdekében motiválja a játékost egy adott limit betartására. Pl. a Catan telepeseiben nem érdemes halmozni az erőforrásokat, mert 7 feletti készlet esetén a tolvaj elviszi a pakli felét. De itt említhető meg a Juharvölgy krónikáinak az a szabálya is, hogy az egyéni körök végén legfeljebb 3 kártya maradhat a játékos kezében.

5. Lapkombináció

Egy adott kombináció elérésével plusz pontokat zsebelhetünk be, ezáltal motivál minket a játék valamely cél előzetes megfogalmazására, ugyanakkor a tervek rugalmas módosítására egyaránt. pl. Sushi go!

6. Párhuzamos játék

A játék során nem egymás után következünk, hanem egyidőben, párhuzamosan teljesítjük a feladatokat. Ilyen pl. a Sushi go!, a My City és a Draftosaurus is. Gyakran kifejezetten kevés az interakció a játékosok között.

7. Kezdőjátékos

A legtöbb játékban előnyös körkezdő játékosnak lenni. A modern társasjátékokban gyakran valamilyen „áldozat” meghozatalával lehet megszerezni ezt a pozíciót. Pl. az Azulban pontlevonás bevállalásával.

8. Megfigyelés

Közösen megfigyelt lapokkal, elemekkel játszunk, mint pl. a Dobble vagy a Szimat nyomozó esetében.

9. Kooperatív társasjátékok

Ezekben a játékokban nem egymás ellen játszunk, hanem valamely közösen legyőzendő ellenfél, elérendő cél áll a játék középpontjában. Ide sorolható pl. a Rókanyomon, a Dínó mentőakció és a Szimat nyomozó is. (Fragó, 2023)

Nem került sorra, de létezik még többek között az ütünk-viszünk, az akciók, akciópontok, a kompenzáció, a szerepek, a licit, a különböző lehetőséget nyújtó lapok, a pakliépítés, a szerencsekísértés és az írás mechanizmusa is.

Téma szerint rendszerezni a társasjátékokat egy külön tanulmány is lehetne. A játékosszám, életkor és időtartam szerinti szűrés nem szorul magyarázatra. Játékmechanizmus, játéktípus alapján azonban már egy átláthatóbb képet kapunk.

Leggyakoribb játéktípusok:

- stratégiai játékok (*egy stratégiát, tervet követve kell haladni*),
- bevezető vagy családi játékok (*egyszerű szabály, rövid játékidő, 3-5 fő*),
- absztrakt/logikai játékok (*téma nélküli játékok*),
- kommunikációs és ügyességi (*kézügyesség, gyorsaság alapú*) partijátékok,
- gyerekjátékok. (INTERNET3, 2024)

2.3.4. Esélykiegyenlítés - háziszabályok és az előnyadás

A háziszabályok (a játék eredeti szabályainak kiegészítése, módosítása) és a racionális mértékű előnyadás a társasjátékos körökben megosztó téma. Lencse Máté a következőképp közelíti meg az esélykiegyenlítés kérdéskörét: „A társasjáték-pedagógia kulcsa, hogy játékhelyzeteket hozzunk létre és azokban együtt és egyenlően legyünk benne, ha csak lehet, akkor a gyerekekkel együtt mi magunk is. Ehhez néha hozzá kell nyúlni a játékokhoz, meg kell kicsit piszkálni a szabályokat. Klasszikus példa az előnyadás, de ugyanennyire magától értetődő, ha le kell egyszerűsíteni valamit azért, hogy játszassunk (Lencse, 2023.).” Jesztl Józseffel közösen jegyzett folyóirat cikkükben úgy fogalmazzak, hogy a pedagógiai célú játék esetében a pedagógus feladata olyan játéklehetőségek, alkalmak megteremtése, amelyek hasznosak és támogatják a fejlődést. Ehhez szükséges lehet az esélykiegyenlítés, illetve az előnyadás. A tapasztalatban és tudásban meglévő különbségek csökkentésével hasonló lehetősége lesz minden játékosnak arra, hogy a játék kihívást, az elért eredmény megelégedést jelentsen, a játékos „játékerejéről”, képességeiről reális visszajelzést adjon – ezáltal a játékélményt, majd pedig ezen keresztül a fejlődési, tanulási lehetőséget a lehető legmagasabb szintre emelje (Jesztl & Lencse, 2020). Az előnyadás sosem az aránytalan nagyvonalúságról és nem is a nyilvánvaló győzni hagyásról szól.

Néhány példa az esélykiegyenlítésre, kompenzáló szabályok bevezetésére a Jesztl József és Lencse Máté által javasolt ötletekből (2020):

- A sorrendben elfoglalt (akár első, akár utolsó) helyből fakadó előnyt lefaraghatjuk a kapható erőforrások számának csökkentésével, vagy direkt módon, győzelmi pontok kiosztásával.
- Vezethetünk be saját szabályokat, vagy módosíthatunk már meglévőket – akár csak átmenetileg is, amíg a játékosok belejönnek, vagy ha nagyon eltérő különbségek vannak a játékosok képességeiben.

- Adhatunk időelőnyt (hosszabb gondolkodási idő), alkalmazhatunk figyelmeztetési előnyt (a gyengébb játékos játékában érzékelt hiba jelzése).
- Bevezethetjük a „Lépj mást!” zseton használatát, amivel az erősebb játékost kérhetjük lépése visszavonására, majd más, kevésbé előnyös lépés alkalmazására.
- Engedhetjük azt is, hogy a gyengébb játékos több erőforrással gazdálkodjon.

Előny adásával az erősebb játékos olyan helyzetbe kerül, hogy minden erejét, kreativitását bevetheti, és így számára is kihívást jelent a játék. A fogadó fél megtanulja, hogy a kapott előnnyel jól gazdálkodjon, ne pazarolja el. Az előny adását és elfogadását is meg kell tanulni, mindkettőnek jelentős személyiségformáló hatása van (Jesztl & Lencse, 2018).

2.3.5. A játékosra gyakorolt hatás – fejlesztés direkt és indirekt módon

A társasjátékokat a tanórán használhatjuk képességfejlesztésre, megelőzésre, segítségképpen, új anyag átadására, ismétlésre, gyakorlásra, személyiség-fejlesztésre és közösségépítésre, motiválásra és akár fegyelmezésre is (pl. óra végi jutalomként) (Hetesiné, 2014).

Kezdetben a legfontosabb és egyben legnehezebb feladatunk a gyerekek bevonása a játékba. Kreativitást igényel felkelteni a kíváncsiságukat, elérni, hogy hajlandóak legyenek a játékban való részvételre, aktív jelenlétre (Jesztl & Lencse, 2018). Ez a hajlandóság a kompetencia-motiváció hatására jelenik meg, melynek fontos elemei az én-hatékonyság tudat, az önszabályozásra való törekvés, fejlődését pedig nagyban befolyásolja az önbecsülés, a pozitív önértékelés megőrzéséhez megfelelően kiválasztott optimális kihívás. Mivel alapvetően mindenki törekszik önbecsülése javítására, így a motiváció mértékét növeli, ha az egyén maga választhatja meg (a differenciált kínálatból) a feladatot, a személyes felkészültségének megfelelő akadályt, melynek leküzdése, a befektetett energia, munka hatására elért hiteles siker, valamint az esetleges kudarcra adott reakció is az egyén fejlődési folyamatának részévé válik. A fejlesztés szempontjából fontos játéktípus a szabályjátékok csoportja, melyek egyik nagy erénye a társas készségek fejlesztése a szabályok megértése, alkalmazása, a társak megfigyelése, a szabályok által lehetővé tett lépéseik, reakcióik kalkulálása és azoknak megfelelően a saját játék módosítása, finomhangolása, az együttműködés és kompromisszumkötés, a versengés és annak eredményének elfogadása útján (Barbarics & tsai, 2019).

Nagy László (2012) a fejlesztő hatásról úgy fogalmaz, hogy a társasjátékos foglalkozásokat rendszeresen látogató, esetleg ilyen tematikájú versenyre járó gyerekek esetében több olyan jellemvonás is fejlődik, ami nem köthető egy-egy tantárgyhoz (pl. igazságérzet, bátorság,

szociabilitás). Ugyanakkor a különböző tantárgyakat, az azokhoz szükséges képességeket, készségeket, sok esetben az ismeretanyag átadását is megkönnyíti, segíti a játékszabályok, játékmenetek megismerése, elemzése. Mindeközben nem utolsó szempont, hogy a játékosok önfeledten szórakoznak, szerencsés esetben átélik a flow-élményt.

Vannak olyan tevékenységek, amik egyértelműen, direkt módon hatnak. Ezek általában nem játékspecifikus jellemzők. A szabálykönyv elolvasása, értelmezése úgy fejleszti a szövegértést, hogy az nem tűnik feladatszagúnak. Ugyanilyen hatást érhetünk el a különböző akciókártyákkal, feladatkártyákkal. A gyerek annak érdekében, hogy tudjon játszani és adott esetben akár nyerni is, motiválttá válik a szabály megértésére, az egyes jelek, ikonok jelentésének kibogarázására. A játékban használt fizetőeszközök, gyűjthető kincsek, cserelehetőségek különféle módokon fejlesztik a matematikához kapcsolódó készségeket (pl. számlálás, számolás, átváltás). Ha írni, rajzolni kell egy játék során, akkor máris "behúzzhatunk egy pontot" magunknak, hiszen fejlesztettük a vizuális, a koordinációs és a finommotoros képességeket, hatottunk az esztétikai érzék, kreativitás területeire. A társasjáték-pedagógia természetesen értékeli ezeket a lehetőségeket, de az alapelveknek megfelelően nagyobb hangsúlyt fektet az indirekt fejlesztésre, gyakran olyan képességek / készségek stimulálására koncentrálnak, amiket nem, vagy csak nehezen lehet a tanórákon "helyzetbe hozni". A különböző szituációk, amikben a játék során helyt kell állni, javítják a problémamegoldó képességet, megváltoztatják a játékos siker- és kudarcélményre adott reakcióit és az újabb kihívásokhoz való hozzáállását. Egy-egy játék során a valóságban komoly következményekkel járó döntéseket, felvállalt kockázatokat, kommunikációs helyzeteket próbálhatnak ki „tét nélkül” (Jesztl & Lencse, 2018). Olyan ismeretekre tehetnek szert, amiket a mindennapi életben is hasznosíthatnak, miközben egy elképzelt világba, egy izgalmas történetbe – a játék kerettörténetébe - csöppennek hosszabb-rövidebb időre. (Dolgozatomban nem tárgyalom részletesen, de mindenképp említésre méltó a kerettörténetek, illetve a játékkalkatrészek képzeletre, esztétikai érzékre és érzelmi intelligenciára gyakorolt hatása.)

2.3.6. Mérési lehetőségek

Bár a társasjáték során számos kompetencia, készség, képesség fejlődik, ezek mérésére nem alkalmasak a klasszikus, eredményességet vizsgáló megoldások. Egyrészt azért, mert ezek leginkább a kognitív képességekre helyezik a hangsúlyt, másrészt azért, mert az eredményességre törekvés a játékélményt, a játékörömet ölné ki a tevékenységből. Márpedig az egyik legizgalmasabb folyamat éppen az, amikor a játékos a játék működésének

felfedezéséért, új élmények megtapasztalásáért, tehát a játék öröméért ül asztalhoz, és nem kizárólag a győzni akarás motiválja (Aczél, 2015).

A játéktevékenység során adatgyűjtésre leghatékonyabban a megfigyelés módszere alkalmazható. Jól működik, ha a játékosok reakcióit, sikerrel / kudarccal kapcsolatos attitűdjüket, a szerencséhez, kockázathoz való hozzáállásukat szeretnénk monitorozni. Jesztl József és Lencse Máté a Toldi Tanodában tartott foglalkozásaik során egy olyan megfigyelési szempontrendszer állítottak össze, ami a megfigyelő személytől nem vár el különleges felkészülést, bárki által használható, így kellően objektív vizsgálatot tesz lehetővé.

11 területet azonosítottak és határoltak le, amiknek fejlődése tapasztalataik szerint jól nyomon követhető a társasjátékos foglalkozások során. A játék alapötletétől, témájától és működési mechanizmusától függ, hogy mely területekre hat, milyen képességeket aktivál.

Ezek a területek a következők:

1. Kihívások keresése
2. Szabálykövetés
3. A saját játékról való tudás
4. Fókusz
5. Mennyiségek mintázatának felismerése
6. Döntéshozatal
7. Kockázatvállalás
8. Prioritási sorrendek kialakítása
9. Erőforrások kezelése
10. Diplomáciai készségek
11. Kommunikációs jelek értelmezése

A megfigyelési szempontokat a gyerekenként külön-külön vezetett naplóban egy 6 fokú skálán, pontosan megfogalmazott viselkedésminták alapján értékelhetjük. A megfigyelések készülhetnek „diagnosztikai” céllal (egyéni és csoportos), illetve a fejlődés nyomon követésének céljából is (egyéni). A szerzők javaslata szerint egy-egy csoport vizsgálata során legfeljebb 3-4 szempontot érdemes kiválasztani, mert ez az a mennyiség, ami játék közben, résztvevő játékos "üzemmódban" biztonsággal megfigyelhető (Jesztl & Lencse, 2018).

3. Kutatás célja, kérdései

Dolgozatom megírásának elsődleges célja, hogy rámutassak a társasjátékokban rejlő fejlesztési lehetőségekre, a játékok során alkalmazott mechanizmusok, valamint a játékosok közötti interakciók személyiség- és közösségformáló hatására. Valós, személyes tapasztalataim és mások megéléseinek összegyűjtése, elemzése útján szeretném megvizsgálni azokat a hatásokat, amelyeket ez a kötetlen, játékos tevékenység kifejthet. A nemek közötti különbségek vizsgálata személyes érdeklődésből fakad és egy későbbi, hosszabb távú kutatás relevanciáját hivatott felderíteni.

A naplózott eredmények és reflexiók kiértékelése, valamint a kérdőívek tapasztalatainak összegzése során a következő kérdésekre keresem a választ:

- A különböző tanórákon a feszített tanterv ellenére van-e lehetőség összetett társasjátékok alkalmazására? Esetleg rövid játék idejű, gyorsan tanulható készletek kerülnek elő?
- Milyen anyagi forrásokból tudnak játékokat vásárolni az pedagógusok?
- Milyen tényezők akadályozzák a társasjátékok alkalmazását? Vannak-e előnyei?
- Mely területek fejlődése érdekli legjobban a pedagógusokat?
- Van-e mérhető, megfigyelhető hatása a rendszeres társasjátékos alkalmaknak iskolai keretek között?

A téma kapcsán az alábbi hipotézisem igazolását vagy cáfolatát igyekszem felderíteni:

1. A pedagógusoknak csak kis része ismeri / alkalmazza a modern társasjátékokat és az általuk nyújtott lehetőségeket, ebben a témakörben többségük a hagyományos táblajátékokban, kártyajátékokban gondolkodik.
2. Mind a többségi, mind a szegregált iskola diákjai mérhető fejlődést érhetnek el rendszeres - akár már heti egy-két tanórányi - játék hatására.
3. Nincs jelentős különbség a lányok és a fiúk eredményei között a vizsgált területeken.

4. Módszerek

A szakirodalom áttekintése, a téma körüljárása mellett összeállítottam egy önkitöltős kérdőívet gyakorló pedagógusok számára, melyben a társasjáték-alkalmazási szokásaikat, tapasztalataikat mértem fel online és a környékbeli iskolákban személyes megkeresés útján (négy többségi és egy szegregált általános iskola). 127 db kitöltött kérdőívet kaptam vissza, melyek eredményeit leíró statisztikai módszerekkel elemeztem, majd diagramokon ábrázoltam.

Ezt követően interjút készítettem Lencse Mátéval, aki ismert játéktervező, pedagógus, a Társasjáték-pedagógia könyv társszerzője.

Az elméleti háttér és mások tapasztalatainak áttekintése után mindenképp ki akartam próbálni a gyakorlatban is a megszerzett ismereteket. Legkézenfekvőbb megoldásnak az empirikus kutatáshoz társasjáték-szakkörök szervezését, és az ott tapasztaltak dokumentálását tartottam. Egy többségi általános iskola harmadik osztályában a 2023/24-es tanévben októbertől júniusig kéthetente 60 perc (csütörtökönként 15:00-16:00), és egy szegregált általános iskola összevont napközis csoportjában ugyanezen tanév második félévében, januártól júniusig hetente 90 perc (keddenként 13:30-15:00-ig) állt rendelkezésemre. A harmadik osztályban változó létszám, de jellemzően 15-20 gyerek volt jelen egy-egy foglalkozáson, míg a szegregált iskolában kb. 10-12 fő, elsőtől nyolcadik osztályos korig.

A társasjáték-pedagógia alapelveit szem előtt tartva családi- és partijátékokból, majd a tanév vége felé stratégiai játékokból összeállított eszköztárat használtam. Ez alól kivételt jelent az Azul nevű játék, ami annak ellenére, hogy egy modern absztrakt játék, nem maradhatott ki a szakkörökből számos újszerű megoldása miatt. A játékokat és néhány, az egyes játékok által fejleszthető területet soroltam fel a 4. sz. Mellékletben. A saját készletemből válogattam, aminek egyik oka, hogy a többségi iskola osztálya mindössze két-három használható (ép, hiánytalan) társasjátékkal rendelkezett, a szegregált iskolában pedig szinte kizárólag egy-egy készséghez, képességhez kapcsolódó fejlesztőjátékok sorakoztak a polcon. A másik ok pedig az, hogy igyekeztem azonos logika mentén haladni mindkét csoportban, lehetőleg azonos játékokkal megismertetni a gyerekeket, ezáltal egy plusz réteget, összehasonlítási lehetőséget adni a két megfigyelési folyamatnak. A játékok összeválogatása és alkalmazása során a könnyen, gyorsan tanulható partijátékoktól haladtam a hosszabb lélegzetvételű, több elemből álló szettekig, amik sok esetben a kész játéktábla helyett moduláris (darabokból összeállított) táblával működnek.

Az első foglalkozás mindkét csoportban ismerkedéssel (bemutakozás, korábbi társasjátékos élmények felelevenítése), a szakkörrel kapcsolatos elképzelések, betartandó szabályok összegyűjtésével és egy rövid partijáték megtanulásával, kipróbálásával telt. A 2. sz. Mellékletben található napló vezetésére a második alkalomtól került sor. Ezen a foglalkozáson az egész csoportra kiterjedő, diagnosztikai célú felmérést végeztem, amit a tanév végi utolsó előtti foglalkozáson megismételtem (az utolsó foglalkozás mindkét csoportban egy kis záróünnepséggel, szabad játékkal, ajándék társasjáték átadásával telt).

Megfigyelésre a Társasjáték-pedagógia könyvben javasolt naplómódszert alkalmaztam, ehhez az alábbi négy szempontot választottam ki (mindkét csoportnál ugyanazokat):

- szabálykövetés
- döntéshozatal
- mennyiségek mintázatának felismerése
- fókusz

A mennyiségek mintázatának felismerése a tanító és a gyógypedagógus kérésére került a listába, és e terület miatt válogattam be több olyan játékot is a listámba, amik a számlálásra / számolásra épülnek.

Az egyéni fejlődés nyomon követése érdekében minden résztvevőről egyéni naplót vezettem, amiben a gyerekeket betűből vagy betű-szám kombinációból képzett kóddal jelöltem, a dolgozat további részeiben ezekkel a kódokkal hivatkozok rájuk. A vizsgálati időszak végén csak azok személyes haladását elemeztem leíró statisztikai módszerekkel (átlag és szórás számítása), akik legalább a meghirdetett alkalmak 75 %-án (mindkét szakkör esetében tíz foglalkozás) jelen voltak. A szegregált iskolában nyolc (egy másodikos, három hetedikes és négy nyolcadikos), a többségi iskolában tizenkét gyerek felelt meg ennek a kritériumnak. Mindkét csoportban kielemeztem az eredmények alakulását nemenként is, a bekövetkezett változásokat vonaldiagramokon ábrázoltam. A változás mértékét az első mérés során kapott és a szakkör folyamán elért legmagasabb eredmény alapján számoltam ki. Azért választottam ezt a megoldást, mivel úgy gondolom, hogy ha a gyerek a 10 felmérés bármelyikén képes volt magasabb eredményt elérni, akkor azt a szintet kell figyelembe vennem a változás megállapításánál. Sokféle játékkal találkoztak a gyerekek a tanév során, és több példát is láttam, amikor egy gyerek megtalálta a hozzá legközelebb álló játéktípust, és abban jobban boldogult, mint más játékmechanizmusokban.

Minden foglalkozás után pár soros reflexióban foglaltam össze az aznapi tapasztalatokat, amit a mérések kiértékelése során is figyelembe vettem. Ezekben a jegyzetekben elsősorban a csoporton belüli dinamikára, a vesztes / nyertes játékosok reakcióira, a szokatlan vagy

valamilyen szempontból említésre méltó viselkedésekre, eseményekre fókuszáltam, illetve saját foglalkozás-vezetési és helyzetkezelési működésekre igyekeztem reflektálni. A feljegyzésekből az eredmények bemutatása során egy-egy érdekesebb esetet emeltem ki, illetve mindkét csoporttal kapcsolatban készítettem egy rövid összegzést az egész szakkör tanulásairól, az együtt töltött idő tapasztalatairól.

Megfigyelési szempontok

A vizsgált négy területet röviden ismertetem és a hozzájuk tartozó 6 fokú értékelési skálát változtatás nélkül idézem Jesztl József és Lencse Máté Társasjáték-pedagógia című könyvéből.

I. Szabálykövetés

A játékok kötött szabályrendszerének megértése, elsajátítása, végül követése tanulható, gyakorolható, így a játékos ehhez kapcsolódó képességeinek fejlődése mind a játékon belül, mind a játékkultúrájának változásában nyomon követhető. A szabálykövetés elengedhetetlen a saját és a társak pozitív játékményének szempontjából. Az iskolai életben és a tanulási folyamatban is kiemelkedő szerepet tölt be ez a terület.

Az értékelés szintjei:

1. „A szabálymagyarázat nem érdekli, nem követi.
2. A szabályokat nehezen érti meg, hamar elkalandozik a figyelme.
3. A szabályokat megérti, de nem követi őket, nem ismeri fel a játékmenettel kapcsolatos jelentőségüket.
4. Az elsajátított szabályok alkalmazására törekszik, de nehézségekbe ütközik, játékvezetői támogatásra szorul.
5. Játékát pontos és értő szabálykövetés jellemzi.
6. Játékát pontos és értő szabálykövetés jellemzi, megtalálja az esetleges kikapukat is, társait is segíti.” (Jesztl & Lencse, 2018)

II. Fókusz

A játékban való jelenlét, a valós részvétel fontos fejlődési fázis. Az értékelés szintjeiből látszik, milyen nagy utat tehet meg egy játékos ezen a területen. Az irányított figyelem elengedhetetlen

a tanítási / tanulási folyamat során is. Figyelembe kell vennünk ennél a területnél, hogy a társasjátékok általában fokozott és tartós figyelmet követelnek meg a játékosoktól, de nem a megszokott formában, és ehhez – mint minden új módszerhez – hozzá kell szoknia a gyerekeknek.

Az értékelés szintjei:

1. „Nem a játékszituációhoz kapcsolódik, folyamatosan kibeszél belőle, másokhoz csatlakozik.
2. Megjelenik a fókusz-tevékenység alkalomszerűen, ezt rövid ideig tudja fenntartani: viselkedésekre, helyzetekre reagál.
3. Soron lévő játékosként már nagyobb elmélyülésre képes.
4. A saját igényeinek megfelelően kizárja a külső ingereket, akár az üresjáratokban is a játékra fókuszál.
5. Tudatosan hozza létre az elmélyülésre alkalmas állapotot, melyben képes a fókuszálásra.
6. Adekvát módon tud közlekedni a teljes fókusz és a szórt figyelem állapota között, az elmélyüléshez nem igényli az ideális körülményeket.” (Jesztl & Lencse, 2018)

III. Döntéshozatal

Néhány társasjátékot kivéve a játékosok számos döntéshelyzetbe kerülnek a játékmenet során. Egyes szituációk ismétlődnek, ezáltal gyakorolhatók, tanulhatók – rutin szerezhető. A megfigyelés során a döntés meghozatalának módját, a játékkal kapcsolatos tervezési, előrelátási képességet, valamint az ezek fejlődése során kialakuló döntéshozatali rugalmasságot is górcső alá vesszük. Az első szintet jellemző érzelm alapú döntés lehet pl. az, amikor egy gyerek nem a számára legjobb játékelemet választja, hanem azt, amelyik szerinte a „legszebb”. De ide sorolhatjuk a játékon belüli (vagy akár azon kívüli) sérelmekért történő "bosszúállás" esetét is.

Az értékelés szintjei:

1. „Játékon belül nem megmagyarázhatók a döntései, sokszor érzelmi alapon hozza azokat.
2. Döntéseit minimális számítások alapján hozza, de azok sokszor hibásak, nem látja át a teljes játékmenetet.

3. Elegendő számítás alapján hoz döntést, de nehezen gondolkodik folyamatokban, ritkán készít terveket.
4. Jellemzi a tervkészítést, de a terveket túlságosan mereven kezeli, ritkán tudja őket jól módosítani.
5. Rugalmas terveket készít, melyeket szükség esetén szívesen módosít.
6. Tapasztalataira építve jó döntéseket hoz, sokszor intuitív módon.” (Jesztl & Lencse, 2018)

IV. Mennyiségek mintázatának felismerése

Egy halmaz elemszámának (esetünkben a játék erőforrásainak, alkatrészeinek) becslése egyrészt lehetővé teszi, hogy a játékos a számlálás helyett a stratégiára összpontosítson, másrészt gyorsabb esélyfelmérést, döntést, reakciót tesz lehetővé. Alakítja és erősíti a számfogalmat, jelentős mértékben támogatja a számoláshoz kapcsolódó készségek fejlődését.

Az értékelés szintjei:

1. „Nem ismer fel mintázatokat, számlálásra van szüksége 1-6-ig is, mely akár nehézségekbe is ütközhet.
2. A számlálás magabiztosabbá válik, mert megjelenik néhány minta alkalomszerű felismerése.
3. 5-6-ig felismer gyakori mintázatokat (pl. dobókocka, kör alakú jelölők spontán elrendeződése), többnyire elhagyja a számlálást.
4. A mintafelismerés magabiztossá válik, képes különböző halmazok számlálás nélküli összesítésére is.
5. A mintázatok játékmenetből adódó jövőbeni változásait is kalkulálni tudja.
6. A mintafelismerés alkalmazása komplex játékokban is megjelenik.” (Jesztl & Lencse, 2018)

5. Elemzés

Az eredmények elemzését a társasjáték-szakkörök tapasztalataival kezdem, azon belül is először a többségi, majd pedig a szegregált általános iskola csoportjában gyűjtött megfigyelések, adatok kielemezése és ábrázolása következik. Az 5.2. alpontban a tanári kérdőíveket összegzem és néhány kérdés esetében diagramokon is ábrázolom a válaszokat. A fejezetet a Lencse Mátéval készült interjúval zárom.

5.1. A társasjátékos szakkörök tapasztalatai

A szakkörök tervezési / szervezési fázisában az adminisztratív tevékenységek (engedélyek beszerzése, hozzájárulások, nyilatkozatok kiküldése és visszaérkezése, a szakkör időpontjában történő megállapodás) mellett végig kellett gondolni, hogy milyen keretek és alapszabályok meghatározása szükséges ahhoz, hogy a foglalkozásokon jó hangulat és oldott légkör uralkodjon. Ezeket a kereteket mindkét intézményben egyformán alakítottam ki.

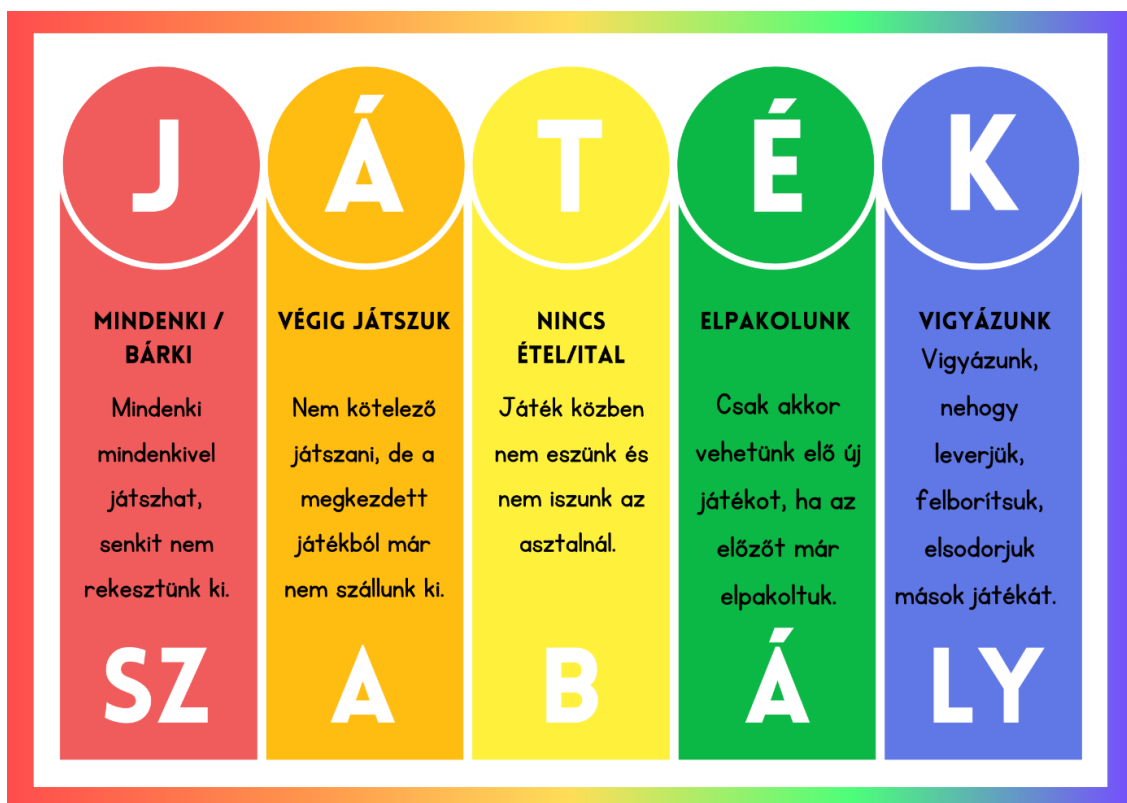
5.1.1. Alapok, keretek, szabályok

A szakkörök megkezdése előtt két héttel a pedagógusokon keresztül kiküldtem a szülőknek a Hozzájáruló nyilatkozatot, amiben rövid tájékoztatást adtam arról, hogy a szakkörön való részvétellel a gyerekek egy vizsgálati folyamatban vesznek részt (ld. 1. sz. Melléklet).

Mindkét szakkör esetében kiemelt figyelmet fordítottam a keretek, alapszabályok megfogalmazására, mivel alapvető fontosságúnak tartom a gyerekekkel szemben is a nyílt, őszinte kommunikációt, a közösen megalkotott, mindenki által elfogadott terveket, szabályokat. A társasjátékos körökben vannak bizonyos íratlan szabályok, ún. „játékos kódex” (Jeszl & Lencse, 2018), amikkel egyrészt megteremthető, majd pedig megőrizhető a kellemes, kikapcsolódást nyújtó hangulat, másrészt nagyban hozzájárulnak a játékok állapotának, épségének megóvásához. Az első alkalom során néhány ilyen íratlan szabályt fogalmaztam meg, természetesen megindokolva őket. Emellett kértem és bátorítottam a gyerekeket, hogy gondolják végig, ők milyen rendszabályokat vezetnének be.

Ennek eredményeképpen az alábbi "játékszabály" alakult ki, ami a következő alkalommal mindkét intézményben a faliújságra is kifüggesztésre került (ld. 1. ábra és 3. sz. Melléklet).

1. Mindenki mindenkivel játszhat, senkit nem rekesztünk ki.
2. Nem kötelező játszani, de a megkezdett játékból már nem szállunk ki (hiszen ezzel mások játékát is keresztbe húzzuk). Ez alól kivétel, ha a teljes asztaltársaság félbe akarja hagyni a játékot.
3. A játékokra (és azok dobozára is) vigyázunk, hogy sokáig használhassuk őket. Ehhez szorosan hozzátartozik, hogy játék közben nem eszünk és nem iszunk az asztalnál, elkerülendő a baleseteket...
4. Minden esetben csak akkor vehetünk elő új játékot, ha az előzőt maradéktalanul elpakoltuk.
5. Vigyázva közlekedünk a teremben, nehogy leverjünk, felborítsuk, elsodorjuk mások játékát. Ide kapcsolódó szabály, hogy sosem nyúlunk bele mások játékába (sem kívülállóként, sem ellenfélként).



1. ábra, A társasjáték-szakkörök „játékszabálya”
(forrás: saját szerkesztés)

A szabályok jól működtek, a gyerekek probléma nélkül elfogadták és betartották, sőt, ahogy nőtt a szakkör népszerűsége és egyre több új résztvevő érkezett, velük is betartatták őket. Abszolút pozitív eredménynek tekintem, hogy egy idő után két foglalkozás között önmaguktól

vették elő az ott hagyott játékokat nagyszünetben, napköziben is, ahol ugyanúgy vigyáztak a szettekkel, mint a foglalkozáson.

A szakköröket és az egyes foglalkozásokat is előre megterveztem (ld. 1. táblázat), de ezt a tervet az egész folyamat alatt kellő rugalmassággal kezeltem. Az alapgondolat szerint a szakkörök során lépésről lépésre jutunk el a kisebb, rövidebb, gyorsan átlátható szabályok szerint működő játékoktól az összetett szabályrendszerű, akár egész tanórát kitöltő készletekig.

1. táblázat: A foglalkozások általános felépítése

Forrás: saját szerkesztés

Bevezetés, ráhangolódás	Kártyajátékok, partijátékok	Leggyakrabban egy korábban már megismert, gyors partijátékkal játszottunk.
Fő rész	Családi társasjátékok (új játék bevezetése, önálló játék korábban megismert szettekkel)	Minden foglalkozásra vittem új játékot, amit a foglalkozás e szakaszában kínáltam fel a gyerekeknek. Természetesen azok a készletek is asztalra kerültek, amiket az előző alkalmakon már megismertek. Teljesen szabadon választhatott mindenki kedve és érdeklődése szerint. Minden esetben először az új játékhoz ültem le a gyerekekkel, majd igyekeztem minden asztalnál becsatlakozni egy-egy partiba.
Befejező, lezáró rész	Értékelés	A foglalkozások végén mindig szántunk időt arra, hogy megbeszéljük hogyan érezték magukat a gyerekek, mi tetszett nekik, mit vigyek máskor is. Ezt a pár perces beszélgetést szoktam felhasználni arra is, hogy külön megdicsérjem azokat, akik valamilyen téren fejlődést értek el korábbi teljesítményükhöz, viselkedésükhöz képest. Különös hangsúlyt fektettem a helyes, követendő magatartás, a „méltósággal kikapni - alázattal nyerni” hozzáállás kialakítására, megerősítésére pozitív megerősítéssel.

5.1.2. Többségi iskola, 3. osztály

A többségi iskolában egy 28 fős osztályban kaptam lehetőséget szakkör tartására. Kéthetente, csütörtökön 15:00-16:00-ig terveztük az alkalmakat, amit minimális módosítással (iskolai szünetek, osztályprogramok) tartani is tudtunk. Így végül október 12. és június 6. között 14 foglalkozás és egy záróalkalom valósult meg. Az 1. sz. diagramról kiderül, hogy minden órán jelen volt legalább 12 gyerek, a legnagyobb rögzített létszám 24 fő. Mivel a szakkört szabadon választott programként kezeltük, ezért mindenképp említésre méltó a létszám növekvő tendenciája. Egyre több gyerek választotta a foglalkozáson való részvételt (aki nem szeretett volna szakkörre jönni, annak a tanító alternatív programot /udvari játék, más napközis csoporthoz csatlakozás/ kínált).



1. diagram, A többségi iskola szakkörén résztvevők számának alakulása
(forrás: saját szerkesztés)

A 2. sz. táblázatban a legalább 10 foglalkozáson részt vett gyerekek (12 fő) naplózott eredményeiből számított átlagértékeket láthatjuk.

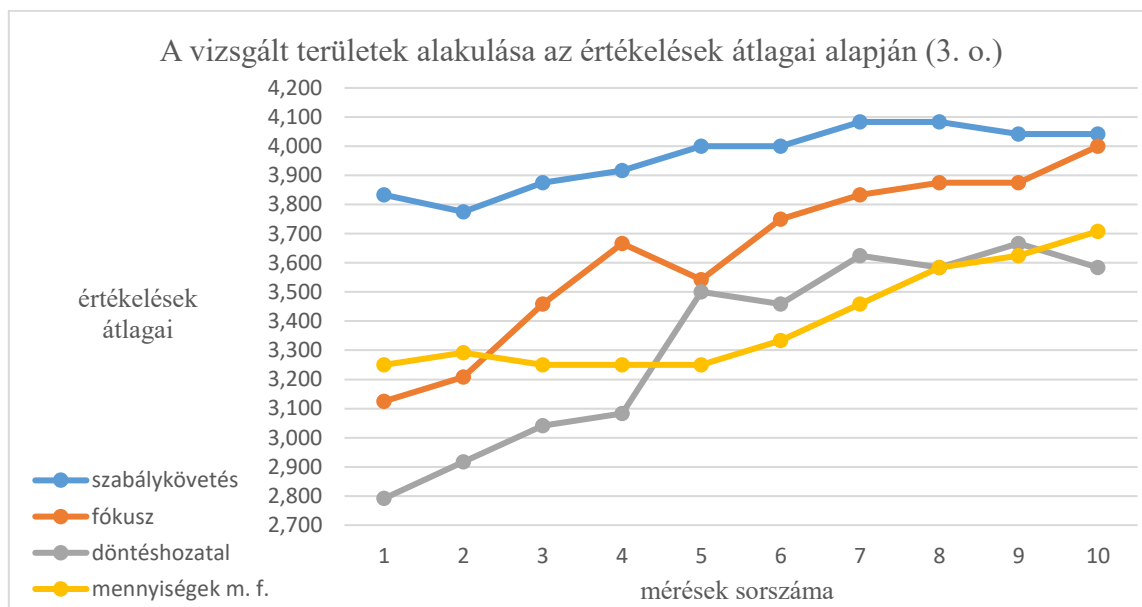
2. táblázat: A vizsgált területek értékeinek változása – többségi iskola

Forrás: saját szerkesztés

	a csoport tagjainak értékeléseiből képzett átlag az 1-10. mérésen										változás mértéke
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
szabálykövetés	3,833	3,775	3,875	3,917	4,000	4,000	4,083	4,083	4,042	4,042	0,250
fókusz	3,125	3,208	3,458	3,667	3,542	3,750	3,833	3,875	3,875	4,000	0,875
döntéshozatal	2,792	2,917	3,042	3,083	3,500	3,458	3,625	3,583	3,667	3,583	0,875
mennyiségek m. f.	3,250	3,292	3,250	3,250	3,250	3,333	3,458	3,583	3,625	3,708	0,458

A 2. diagramról leolvasható, hogy a legnagyobb változás a fókusz és a döntéshozatal területén következett be. Érdekes megfigyelni, hogy a legjobb eredményt – már az első mérésen is – a

szabálykövetés területén érték el, ugyanakkor ez az érték nem nő jelentősen a tanév során. A mennyiségek mintázatának felismerése területen mérsékelt javulás figyelhető meg, intenzívebb emelkedés a második félévre tehető, ami akár a matematika tantárgy hatása is lehet.



2. diagram, A vizsgált területek alakulása csoportszinten – 3. osztály
(forrás: saját szerkesztés)

I. Szabálykövetés

A szabálykövetés területén aránylag magas, 3,833 pontos értéket mértem az első foglalkozáson. Minimális változás következett be a tanév végéig (0,209 pont), amivel 4,020 pontra nőtt az átlagérték. A változás átlagos mértéke 0,458 pont csoportszinten. A skála alapján a négy pont körüli értékelés azt jelenti, hogy a játékos az elsajátított szabályok alkalmazására törekszik, de játéka során nehézségekbe ütközik, a játékvezető segítségével, támogatására szorul.

A 3. táblázatban látható egyéni értékekben négy esetben figyelhető meg 1,0 pontnyi fejlődés. Az A2 és a Zs2 kódú tanulónál a tanév második felében találtuk meg azt a játéktípust, amiben ki tudtak teljesedni. Az E és az M kódú gyerekek a tanév elején szinte mindig együtt játszottak, kettőjük között E akarata érvényesült általában. A második félévben M „levált” E-ről. M esetében ezután a legtöbb érték javult, míg E esetében a szabálykövetés romlott, a többi vizsgált terület pedig stagnált. Az egyéni naplók és a reflexiók megvizsgálása után alapján a fiúkat a munkáslehelyező és stratégiai játékok, a lányokat pedig a draftolás és gyűjtögetés mechanizmusára épülő játékok motiválták jobban a szabálykövetésre.

3. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában

Forrás: saját szerkesztés

Szabálykövetés											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
P	4	4	4,5	4,5	4,5	4	4,5	4	4,5	4	0,5
E	4	3,5	3,5	3,5	4	4	3,5	3	3	3	0,0
A	5,5	5,5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
L	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
M	3	3,5	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	1,0
Z	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
Zs	4	4,3	4	4	4	4	5	5	4	4,5	1,0
A2	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	1,0
L2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
Zs2	3	2	2,5	3	2,5	3	3	4	4	4	1,0
Á	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	0,0
Á2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,5	0,5
átlag	3,833	3,817	3,875	3,917	4,000	4,000	4,083	4,083	4,042	4,042	0,458
szórás	0,656	0,787	0,582	0,493	0,540	0,408	0,534	0,493	0,431	0,477	

A 4. és 5. sz. táblázatban nemek szerinti bontásban láthatóak a mérési eredmények. Itt is megfigyelhető némi különbség a fiúk javára már az első mérésen (0,333 pont), ami az utolsó foglalkozásra 0,417 pontnyi eltérésre nő. Mindkét csoport értékei javultak a tanév során, a lányok átlagosan 0,417, a fiúk 0,500 ponttal értek el jobb eredményt méréseken, ezáltal egyre jobban közelítette az átlag a négyes szintet.

4. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

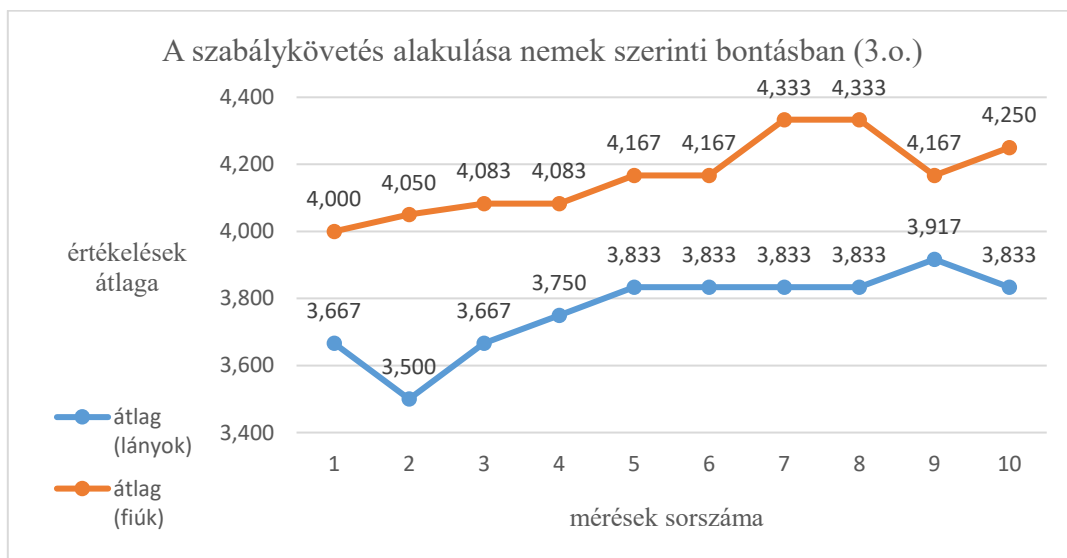
Szabálykövetés											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
P	4	4	4,5	4,5	4,5	4	4,5	4	4,5	4	0,5
E	4	3,5	3,5	3,5	4	4	3,5	3	3	3	0,0
L	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
M	3	3,5	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	1,0
L2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
Zs2	3	2	2,5	3	2,5	3	3	4	4	4	1,0
átlag (lányok)	3,667	3,500	3,667	3,750	3,833	3,833	3,833	3,833	3,917	3,833	0,417
szórás	0,471	0,707	0,624	0,479	0,624	0,373	0,471	0,373	0,449	0,373	

5. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Szabálykövetés											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
A	5,5	5,5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,0
Z	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
Zs	4	4,3	4	4	4	4	5	5	4	4,5	1,0
A2	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	1,0
Á	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	0,0
Á2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,5	0,5
átlag (fiúk)	4,000	4,133	4,083	4,083	4,167	4,167	4,333	4,333	4,167	4,250	0,500
szórás	0,764	0,734	0,449	0,449	0,373	0,373	0,471	0,471	0,373	0,479	

A 3. sz. diagramon vizuálisan is megjelenítettem az értékek alakulását. A diagramról leolvasható, hogy az első és az utolsó mérés között mindkét nemnél előfordult az utolsónál magasabb érték. Tehát voltak olyan foglalkozások, játékok, amiknél a szabályok követésére törekvés egyre nagyobb mértékben volt jellemző a játékmenet során. A fiúk eleve erről a szintről indultak, ez mélyült, alakult az év folyamán. A lányok év végére közelítették meg leginkább a négy körüli értéket.



3. diagram A szabálykövetés alakulása nemek szerint a többségi iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészletek a második foglalkozásról (10.26.):

P: *Nem tudott haladni, mert félreértette a szabályt (hallás és olvasás után is).*

A: *Hamar megértette a szabályt, segített megértetni a másik gyerekekkel is. Látszott, hogy örül magának a játéklehetőségnek.*

L: *Először nem értette a szabályt, ezért többször elkérte a szabálykönyvet is. Jól láthatóan meg akarta érteni a játékot.*

Zs (hetedik foglalkozás, 02.01.): *Teljesen behúzta a játék, szabályt olvas, kooperál. Rá lehet bízni a szabályok betartatását és a pontszámítást is.*

P (12. foglalkozás, 05.09.): *Viszonylag gyorsan látta át a játékot, amint egy-egy szabályra ráért, azt rögtön be is építette a játékába.*

II. Fókusz

A fókusz esetében az első mérés átlaga 3,125 pont volt, míg az utolsóé 4,000, ez 0,875 pontnyi eltérés. A megfigyelési szempont skálái alapján ez azt jelenti, hogy a gyerekek többsége soron lévő játékosként már nagyobb elmélyülésre volt képes a tanév elején is, viszont a tanév végére már a saját igényeiknek megfelelően képesek voltak kizárni a külső ingereket, és akár már az üresjáratokban is a játékra fókuszáltak.

A 6. sz. táblázatban az egyes tanulók értékeit gyűjtöttem össze, amelyből leolvasható egy folyamatos, többnyire egyenletes fejlődés. Három gyermeknél figyelhető meg 2, illetve 2,5 pont mértékű pozitív elmozdulás. Mindhárom tanuló viszonylag alacsony értékről indult. Náluk markánsan érvényesült a társak „húzóereje”, a közösség pozitív hatása.

Az L2 és a Zs2 kóddal jelölt gyermekeknél lassan változott a játékhoz való hozzáállás. A tanév elején jellemző volt rájuk, hogy más asztalok eseményeit figyelték, mászkáltak, másokkal beszélgettek. Mindkettőjükre igaz, hogy a téli szünetet követően, ahogy a színesebb, egész asztalt betérítő családi játékokat elkezdtek megismerni, egyre intenzívebben koncentráltak arra, mi történik a saját asztalukon. Számomra az következik ebből, hogy a családi társasjátékok, a látványos asztalképek motiválóan hatnak a gyerekekre. 1-1,5 pontnyi, még mindig jelentős mértékűnek számító pozitív változás az M, Á és Á2 kódú tanulóknál figyelhető meg. Ennek hátterében M-nél a már említett leválás E-ről, az Á és Á2 jelű tanulóknál pedig a számukra kedves stratégiai játékok egyre gyakoribb asztalra kerülése állhat.

A mért eredményeket a reflexiókkal összefésülve elmondható, hogy a tanév elején a fiúk nyitottabbak, érdeklődőbbek voltak. Korosztályi sajátosság, hogy aktívabb bennük a játékosság. A lányok bizalmatlanabban álltak a szakkörhöz, hozzám, nehezebben vetették bele magukat a játékba. A játéktevékenység során is jellemző volt, hogy a többi asztalnál folyó, mások által játszott partik interakcióit figyelték. Több alkalommal is feljegyeztem, hogy a lányoknál nagy jelentősége volt annak is, ki ült le velük egy asztalhoz. Ha nem szimpatizáltak egymással, akkor nem a játékra koncentráltak. A fiúknál nem volt ilyen hangsúlyos ez a viselkedés. Csoportszinten az összesített, 1,042 pont mértékű átlagos változást kiemelkedő eredménynek könyvelhetjük el ezen a tanítási / tanulási folyamatban is fontos területen.

6. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában

Forrás: saját szerkesztés

	Fókusz										változás
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	mértéke
P	4	4	4	4	4	4	4	4	4,5	4,5	0,5
E	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
A	4,5	4,5	5	5	4,5	4,5	4,5	4,5	5	4	0,5
L	3,5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
M	2,5	3	2	3	2	3	3	3	3	3,5	1,0
Z	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
Zs	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	5	5	4	4	0,5
A2	2,5	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4,5	2,0
L2	2	2	3	2,5	3	2,5	2,5	3	3	4	2,0
Zs2	1,5	2	2	3,5	3	4	4	4	4	4	2,5
Á	3	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	1,0
Á2	3	3	3,5	3,5	3	4	4	4	4	4,5	1,5
átlag	3,125	3,208	3,458	3,667	3,542	3,750	3,833	3,875	3,875	4,000	1,042
szórás	0,893	0,776	0,877	0,656	0,720	0,559	0,656	0,582	0,582	0,408	

A 7. és az 8. táblázatban külön-külön összegyűjtöttem a lányok és a fiúk értékeléseit. Az első mérésnél 0,750 pont a különbség a két csoport értékei között a fiúk javára. A tanév során a lányok eredményeiben jelentősebb változás következett be (1,083 pont), mint a fiúkban (1,000 pont), így a két csoport között 0,334 pontnyira csökkent az eltérés, de még mindig a fiúk eredményei voltak magasabbak.

7. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

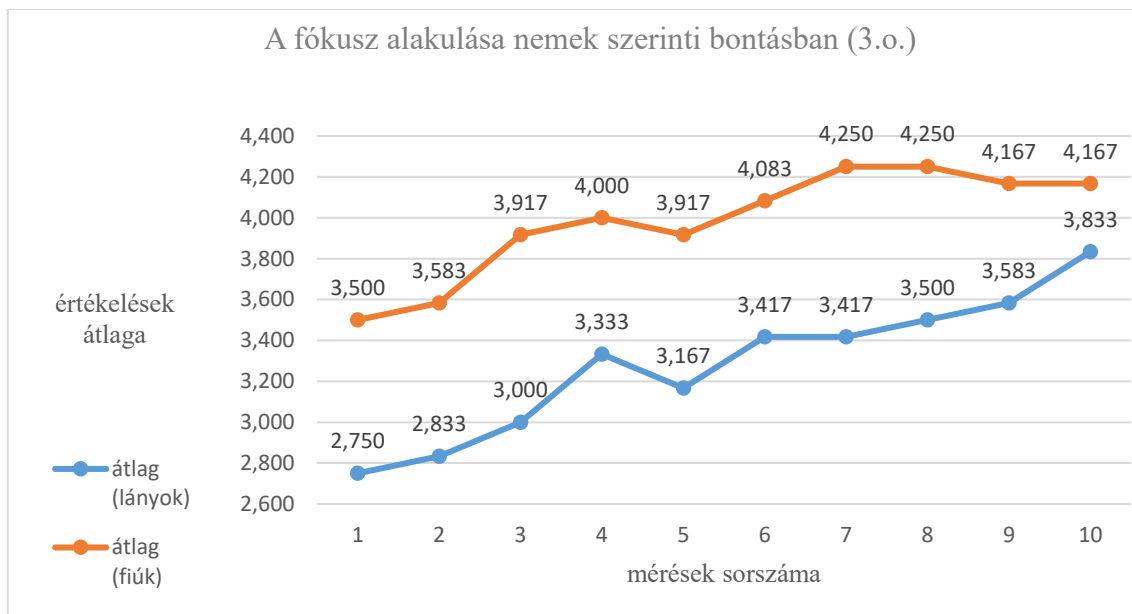
	Fókusz										változás
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	mértéke
P	4	4	4	4	4	4	4	4	4,5	4,5	0,5
E	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
L	3,5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
M	2,5	3	2	3	2	3	3	3	3	3,5	1
L2	2	2	3	2,5	3	2,5	2,5	3	3	4	2
Zs2	1,5	2	2	3,5	3	4	4	4	4	4	2,5
átlag (lányok)	2,750	2,833	3,000	3,333	3,167	3,417	3,417	3,500	3,583	3,833	1,083
szórás	0,854	0,687	0,816	0,553	0,687	0,607	0,607	0,500	0,607	0,471	

8. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

	Fókusz										változás
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	mértéke
A	4,5	4,5	5	5	4,5	4,5	4,5	4,5	5	4	0,5
Z	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
Zs	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	5	5	4	4	0,5
A2	2,5	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	4,5	2
Á	3	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	1
Á2	3	3	3,5	3,5	3	4	4	4	4	4,5	1,5
átlag (fiúk)	3,500	3,583	3,917	4,000	3,917	4,083	4,250	4,250	4,167	4,167	1,000
szórás	0,764	0,672	0,672	0,577	0,534	0,186	0,382	0,382	0,373	0,236	

A 4. diagramon nyomon követhető a fókusz alakulása nemek szerinti bontásban. Az ötödik mérésnél látható visszaesés elgondolkodtatott. Az aznapi reflexióm adta meg a választ. A foglalkozás 12.07-én zajlott, amikor ebéd után a szakkör kezdetéig Mikulás-bulit tartottak az osztályban. Ez alapján természetesnek tartom, hogy rosszabb koncentrációt figyeltem meg.



4. diagram, A fókusz alakulása nemek szerint a többségi iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészletek

Zs2, E és M (második foglalkozás, 10.26.): *A lányok nem a játék alapja miatt voltak hangosak. Akadályozták egymást, vitáztak, panaszkodtak egymásra.*

Á (harmadik foglalkozás, 11.09.): *Nagyon lelkesen játszott, bár néha „elkóborolt” enni.*

III. Döntéshozatal

A megfigyelések során mért értékek a döntéshozatal területén mutatták az egyik legnagyobb változást (9. táblázat). A kezdeti 2,792 pontos értékről a tanév végére 3,583 pontra nőtt a csoport átlagos értékelése (a tanév során ennél magasabb, 3,667 pontot is elértek). A három pont körüli érték jelentése a skála alapján, hogy a játékos elegendő számítás alapján hozza meg a döntéseit, de folyamatokban nehezen gondolkodik, terveket ritkán készít. A változás átlagos mértéke 1,125 pont volt. Az így elért, négyhez közelítő szinten már jellemzővé válik a tervekészítés, de ezeket a terveket még mereven kezeli, módosítani csak ritkán tudja hatékonyan a résztvevő.

A 9. táblázatban összegyűjtött adatok elemzése során három gyerek (A2, L2 és Á2) esetében is 2,0 pontnyi vagy annál nagyobb mértékű elmozdulást tapasztaltam. Öten is elérték 1,0-1,5 pontnyi fejlődést. Ebből Zs2-t szeretném kiemelni, aki az első mérésen 1 és 2 értéket kapott (erre a szintre érzelmi alapú vagy minimális, gyakran hibás számítások alapján hozott döntések jellemzőek), a tanév végére pedig stabilan a hármas szintet írhattam a neve mellé (elegendő számítás alapján hozott döntések, de a folyamatokban gondolkodás, tervekészítés nem jellemző). Három résztvevőnél rögzítettem stagnálást. Egyéni naplóikat megvizsgálva kirajzolódik, hogy az egyszerűbb játékokban jobb eredményeket értek el, azonban bizonyos működési mechanizmusoknál vagy az összetett játékokban gyengébben teljesítettek.

9. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában

Forrás: saját szerkesztés

Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
P	4	4	3	4	4	4	4	4	3,5	3	0,0
E	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
A	5	5	5	4	5	4	4	4	4,5	4	0,0
L	3	3	4	3	4	4	4	4	3,5	4	1,0
M	1,5	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	3	1,5
Z	3	3	3	4	4	4,5	4	4	4	4	1,5
Zs	4	4	4,5	4	4	4	4	4,5	4,5	4	0,5
A2	1,5	2	2	2,5	3	3	4	3	4	4	2,5
L2	2	2	2	2	3	3	3	2,5	3	4	2,0
Zs2	1,5	2	2	2,5	3	3	3	3	3	3	1,5
Á	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	1,0
Á2	2	2	3	3	3	3,5	4	4	4	4	2,0
átlag	2,792	2,917	3,042	3,083	3,500	3,458	3,625	3,583	3,667	3,583	1,125
szórás	1,089	0,954	0,967	0,731	0,764	0,594	0,545	0,607	0,553	0,493	

A 10. és a 11. táblázatban nyomon követhető, hogy a fiúk és a lányok értékelései között az első mérésen 0,583 pontnyi volt a különbség a fiúk javára, ami az utolsó mérésre minimálisan csökkent, 0,500 pont lett. A változás átlagos mértéke a fiúknál (1,250 pont) 0,250 ponttal nagyobb volt, mint a lányoknál (1,000 pont).

10. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

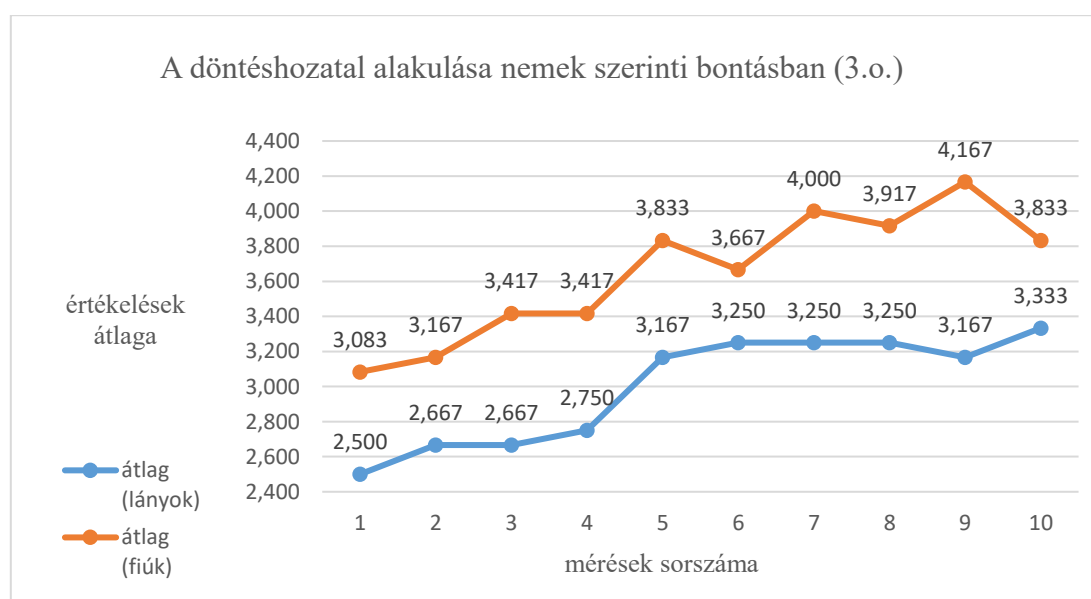
Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
P	4	4	3	4	4	4	4	4	3,5	3	0,0
E	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
L	3	3	4	3	4	4	4	4	3,5	4	1,0
M	1,5	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	3	1,5
L2	2	2	2	2	3	3	3	2,5	3	4	2,0
Zs2	1,5	2	2	2,5	3	3	3	3	3	3	1,5
átlag (lányok)	2,500	2,667	2,667	2,750	3,167	3,250	3,250	3,250	3,167	3,333	1,000
szórás	0,913	0,745	0,745	0,692	0,687	0,559	0,559	0,559	0,236	0,471	

11. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
A	5	5	5	4	5	4	4	4	4,5	4	0,0
Z	3	3	3	4	4	4,5	4	4	4	4	1,5
Zs	4	4	4,5	4	4	4	4	4,5	4,5	4	0,5
A2	1,5	2	2	2,5	3	3	4	3	4	4	2,5
Á	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	1,0
Á2	2	2	3	3	3	3,5	4	4	4	4	2,0
átlag (fiúk)	3,083	3,167	3,417	3,417	3,833	3,667	4,000	3,917	4,167	3,833	1,250
szórás	1,170	1,067	1,017	0,607	0,687	0,553	0,000	0,449	0,236	0,373	

Az 5. diagramon szépen kirajzolódik a javuló tendencia, ami a lányok esetében egyenletesebb képet mutat. Többségükre a tanév során jellemző volt, hogy inkább az ismert játékokhoz nyúltak, ezáltal egyre jobban kiismerték és megfelelőbb döntéseket hoztak. A fiúknál az egyéni naplók és a reflexiók segítségével értelmezhetőek az ingadozások. Azokon a foglalkozásokon voltak jobb eredményeik a döntéshozatalban, amelyikeken már korábban megismert, főként stratégiai játékok kerültek az asztalra. Mindkét nemnél több esetben is jegyeztem fel érzelmi alapú döntést, jellemzően akkor, mikor egy új szett került az asztalra. Gyakori volt emellett – főleg a lányoknál – hogy a döntésüket jelentősen befolyásolta valamilyen korábbi személyes konfliktus, amit a játékasztalnál akartak megbosszulni. Többször kellett emiatt újra indítani a játékot, vagy asztaltársaságot bontani, majd újra szervezni.



5. diagram, A döntéshozatal alakulása nemek szerinti bontásban, a többségi iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészlet a második foglalkozásról (10.26.): *A Szuper farmer játékban a kiskutya-vásárlás nem a stratégia része volt, hanem érzelmi alapú döntés – azért vették meg, mert cuki... Mind a lányok, mind a fiúk asztalánál.*

Reflexiórészlet a kilencedik foglalkozásról (05.09.): *A szakkör első fele az alkatrészekkel történő szerepjátékkal zajlott. Három fiú is azzal töltötte az idejét, hogy párbeszédet találtak ki a fából készült kecskékkal. A lányok a játéktábla részleteit nézegették.*

IV. Mennyiségek mintázatának felismerése

A megfigyelések során mért értékek a mennyiségek mintázatának felismerése területén is pozitív változást mutatnak. A kezdeti 3,250 pontos értékről a tanév végére 3,708 pontra nőtt az átlagos értékelésük. A három pont körüli érték jelentése a skála alapján, hogy a játékos 5-6-ig felismer gyakori mintázatokat (pl. dobókocka, kör alakú jelölők spontán elrendeződése), ezen a körön belül többnyire elhagyja a számlálást. A változás átlagos mértéke 0,500 pont volt. Az így elért, négyhez közelítő szinten már a mintafelismerés jellemzően magabiztossá válik, képes különböző halmazok számlálás nélküli összesítésére is.

A 12. táblázatban megfigyelhető, hogy az előző területekkel ellentétben itt csak egy tanulónál mértem 2,0 és egy tanulónál pedig 1,0 pontnyi fejlődést. A többi gyerek esetében legfeljebb 0,5 pontos változás következett be. A kezdeti stagnálás után a tanév második felében indult be jelentősen a fejlődés ezen a területen.

12. táblázat: *A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában*

Forrás: saját szerkesztés

Mennyiségek mintázatának felismerése											változás
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	mértéke
P	3,5	3,5	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	0,5
E	2	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	1,0
A	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	0,0
L	4	4	3	3,5	3,5	3,5	4	4,5	4	4	0,5
M	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
Z	4	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4,5	4	4,5	0,5
Zs	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
A2	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	0,5
L2	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,5	0,5
Zs2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	0,5
Á	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
A2	2	2	2,5	2	2	3	3	3	4	4	2,0
átlag	3,250	3,292	3,250	3,250	3,250	3,333	3,458	3,583	3,625	3,708	0,500
szórás	0,750	0,691	0,661	0,722	0,661	0,553	0,660	0,640	0,505	0,519	

A 13. és a 14. táblázatban a lányok és a fiúk eredményeit válogattam külön. A fiúk a tanév kezdetén 0,334 ponttal értek el jobb eredményt, mint a lányok. Ez a különbség a tanév végére 0,417 pontra nőtt. Ezzel a fiúk jobban megközelítettek a négy pont körüli szintet. Mindkét nemnél egyforma, 0,500 pontnyi volt az átlagos változás mértéke.

13. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

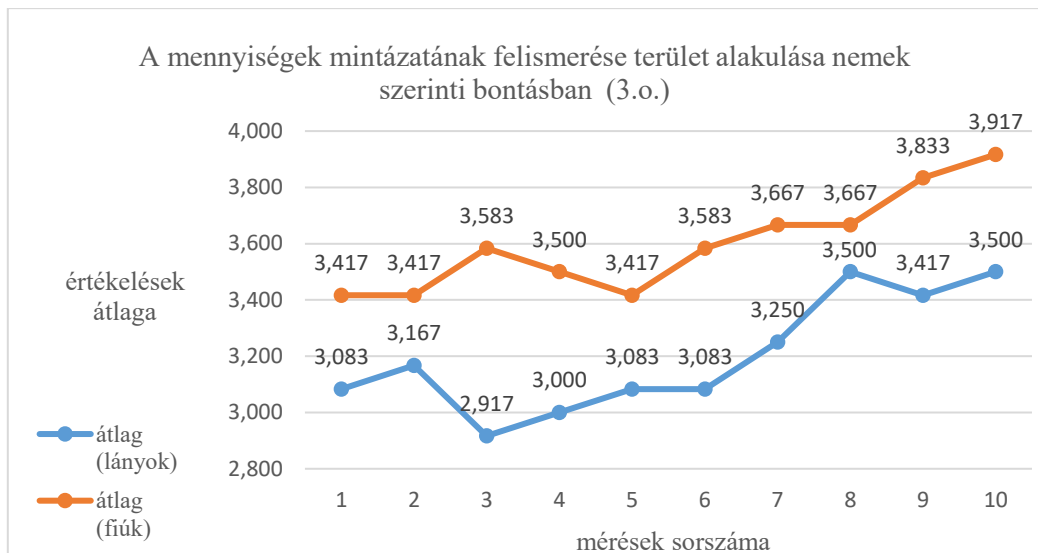
Mennyiségek mintázatának felismerése											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
P	3,5	3,5	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	0,5
E	2	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	1,0
L	4	4	3	3,5	3,5	3,5	4	4,5	4	4	0,5
M	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
L2	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,5	0,5
Zs2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	0,5
átlag (lányok)	3,083	3,167	2,917	3,000	3,083	3,083	3,250	3,500	3,417	3,500	0,500
szórás	0,607	0,471	0,186	0,289	0,344	0,344	0,559	0,577	0,449	0,408	

14. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Mennyiségek mintázatának felismerése											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
A	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	0,0
Z	4	4	4,5	4,5	4	4	4,5	4,5	4	4,5	0,5
Zs	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
A2	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	0,5
Á	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
Á2	2	2	2,5	2	2	3	3	3	4	4	2,0
átlag (fiúk)	3,417	3,417	3,583	3,500	3,417	3,583	3,667	3,667	3,833	3,917	0,500
szórás	0,837	0,837	0,786	0,913	0,837	0,607	0,687	0,687	0,471	0,534	

Az 6. diagramon nyomon követhető a már említett fejlődés a második félév során. A lányoknál korábban kezdődő és egyenletesebb a változás. A reflexiókkal összevetve kiderül, attól függött ezen a területen az elért szint, hogy az adott foglalkozáson milyen mértékben figyeltek, koncentráltak a gyerekek. Tehát nem lett a tanév végére sem mindenkinél automatikus a mennyiségek mintázatának felismerése, viszont egyre gyakrabban fordult elő, hogy teljesen jelen voltak a játékokban, és ilyenkor ezen a területen is jobb eredményt értek el.

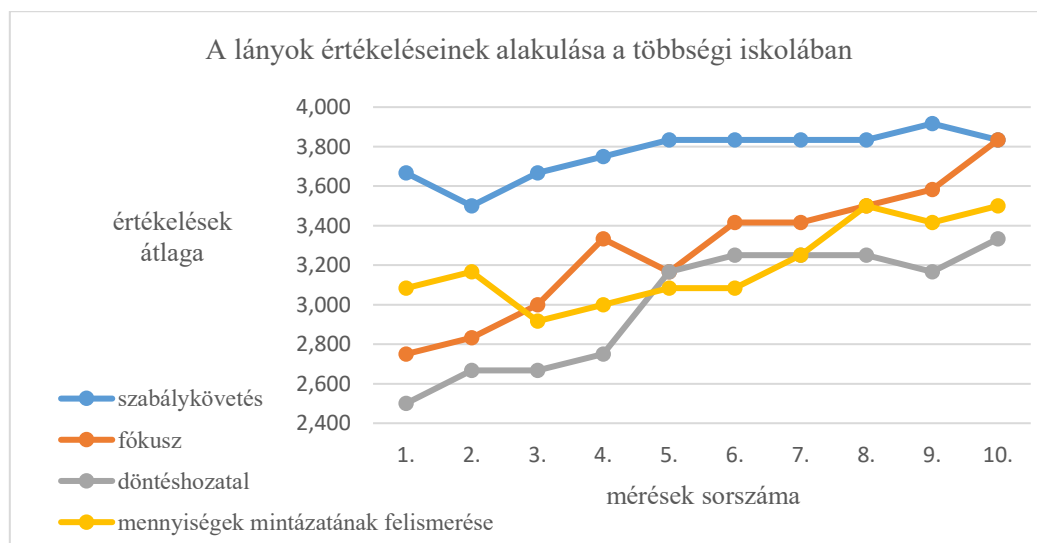


6. diagram, A mennyiségek mintázatának felismerése terület alakulása nemek szerinti bontásban, a többségi iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészlet a hatodik foglalkozásról (01.11.):

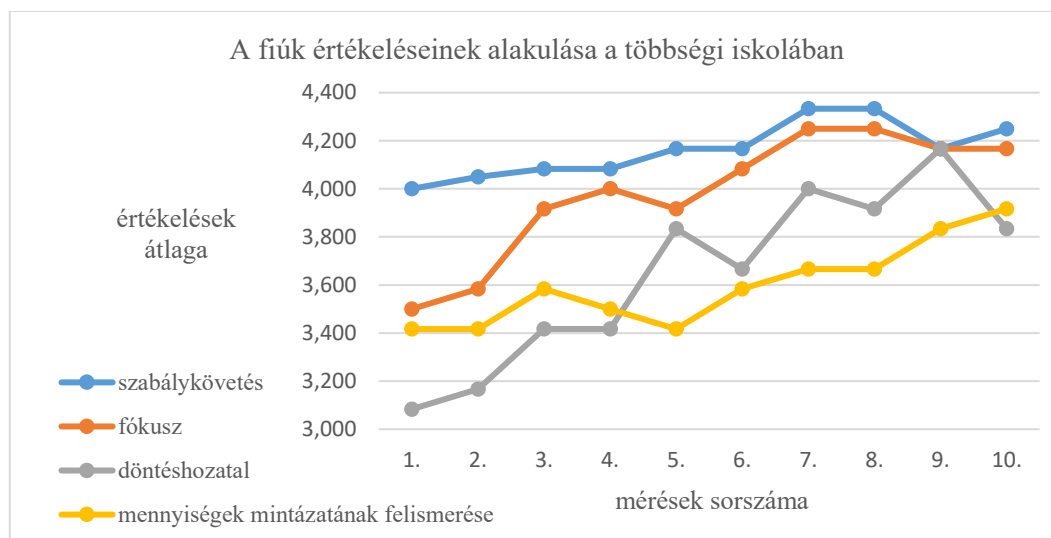
A2: Fizikai „lelépés” nélkül nem tud játszani, de nagyon ügyes. Számolásban Zs. segíti.

Végül a 7. és a 8. sz. diagramon összesítve szemléltetem az egyes területek alakulását nemenkénti bontásban. Mindkét nemnél magasan kiemelkedik a szabálykövetés területén elért eredmény. A lányoknál a fókusz, a döntéshozatal és a mennyiségek mintázatának felismerése közel párhuzamosan fejlődött, és közülük a fókusz, a koncentrált jelenlét és a döntéshozatal változása a legkiemelkedőbb. Azt gondolom logikus, hogy döntéseik minőségét nagyban befolyásolta a koncentrációjuk mértéke (7. diagram).



7. diagram, A lányok értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken
(forrás: saját szerkesztés)

A fiúknál is a szabálykövetés volt a legfejlettebb, viszont ezzel szinte párhuzamosan javult a fókusz is. Érdekes kérdés, hogy vajon a fiúk azért tartották be jobban a szabályokat, mert jobban koncentráltak, vagy azért tudtak jobban koncentrálni a játékra, mert már átlátták a szabályokat... (8. diagram)



8. diagram, A fiúk értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken
(forrás: saját szerkesztés)

Összefoglalás

Ebben a csoportban – a tanítójuk és a gyerekek elmondása szerint – nem volt jellemző sem otthon, sem az iskolában a társasjátékos időtöltés, így különös hangsúlyt fektettem a csoport érdeklődésének feltérképezésére. Nagyon hamar, már három-négy alkalom után lett néhány kedvenc játék, illetve megfigyelhető volt, hogy egyre nyitottabbak és befogadóbbak a gyerekek az új készletek iránt. A második félév elején már többen is hoztak játékot otthonról, sokszor olyat, amit karácsonykor ők maguk kértek. Ebben szerepet játszott az is, hogy a tanév elején lefektetett szabályok jól működtek, így kevésbé féltették a játékaikat. Tavasz elején vittem be először azokat a nagy címeket, amikről kezdetben még úgy tűnt, túl optimista gondolat, hogy képesek lesznek játszani vele a gyerekek ebben a tanévben. Túlzás nélkül mondhatom, hogy tavasszal a Carcassonne, a Catan telepesei és az Azul is hatalmas sikert aratott.

Több pozitív élményem is volt, ezekből szeretném kiemelni a legmeglepőbbeket. Zs2 egész évben nehezen talált magának olyan játékot, amit átlátott és esetleg nyerni is tudott volna benne (10.26-i reflexió vele kapcsolatban: *Többszöri kérés ellenére is dobálta, csapkodta a játékelemeket, táblát.*). A tanév végén egy parti után, két hét kihagyással is következetesen, jól felépítve és hibátlanul magyarázta el az Azul szabályait az újonnan belépőknek, majd sorra

nyerte a partikat. Hihetetlen volt az a változás, ami végbement a szemem láttára, pusztán annak köszönhetően, hogy úgymond "megtalálta önmagát" egy játékban.

Másik, szintén nagyon pozitív tapasztalatom a három fős fiúcsoporttal volt (kódjuk szerint A, Zs és A2). Ők a Carcassonne-ra "függtek rá" olyan szinten, hogy most először kérték, hagyjam ott a játékszabályt, mert szeretnék elolvasni az összes apró pontot, mire legközelebb találkozunk. Bár apróságnak tűnik, de ha belegondolunk, milyen nehéz feladat manapság az olvasóvá nevelés és figyelembe vesszük, hogy még csak harmadik osztályos kisfiúkról beszélünk, én abszolút sikernek könyvelem el ezt a momentumot. Ebből végül az lett, hogy a rendelkezésre álló Carcassonne-variációk (5 szett) mindegyikét kitanulták, végig játszották a következő hat foglalkozáson.

Ez a két példa is jól mutatja, hogy érdemes a társasjáték-pedagógia alapelveinek megfelelően többféle játékot is bevenni a foglalkozásra, hiszen így van rá a legnagyobb esély, hogy mindenki megtalálja a hozzá közel állót. Emellett a többféle mechanizmus, változatos kihívás fejleszti a problémamegoldó készséget és a logikus gondolkodást.

A fiúknál a reflexiókban lejegyeztem, hogy nagyon komolyan vették a játékokat, motiválta őket az adott játék „megoldása”, „legyőzése”. Nem kedvetlenedtek el, ha nem nyertek. A lányok gyakran más asztalok történéseivel foglalkoztak, illetve többször is megfigyeltem, ha bizonytalanok voltak abban, hogy valamely játékban elég ügyesek, kompetensek lesznek, gyakran ki sem akarták próbálni. Tartottak a kudartól és az esetleges negatív megítéléstől – elsősorban a többi lány reakciójától. Többször előfordult, hogy egy-egy rosszabb helyezés után elutasítók lettek, vagy esetleg közölték, hogy rossz a játék.



2. ábra, Szuper farmer – új játék kibontása a többségi iskolában
(forrás: saját fotó)

5.1.3. Szegregált iskola, összevont napközi

Ebben az intézményben a tanév második félévében kaptam lehetőséget, hetente 1x90 perc időtartamban. Január 30. és június 4. között 13 foglalkozás valósult meg. Ezen a szakkörön az összevont napközis csoportból minden olyan gyerek részt vett, akinek a szülei hozzájárultak a szakkörön való részvételhez: 1-8. osztályig, 10-12 gyerek (betegségek esetén fordult csak elő, hogy 10 főnél kevesebben voltak). A foglalkozás órarendbe épített, kötelező program volt, így itt a létszám alakulásának vizsgálata nem alkalmas a szakkörhöz kapcsolódó hozzáállás szemléltetésére. Sokkal kifejezőbbek a foglalkozások után írt reflexiók, amikből rövid összefoglalóban gyűjtök ki néhány pozitív élményt ennek a fejezetnek a végén.

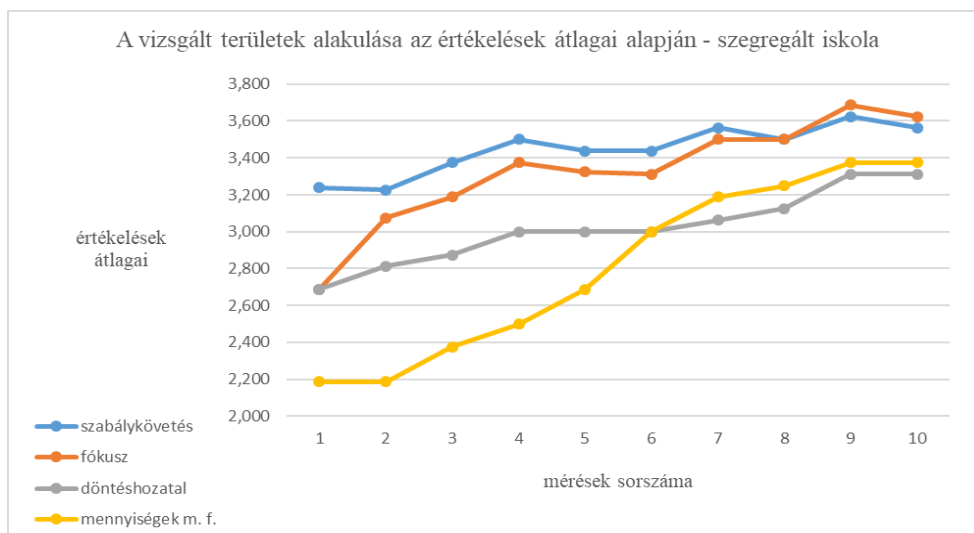
A 15. sz. táblázatban a legalább 10 foglalkozáson részt vett gyerekek (8 fő) naplózott eredményeiből számított átlagértékeket láthatjuk. A legnagyobb változás a fókusz és a mennyiségek mintázatának felismerése területeken tapasztalható. Kisebb mértékben ugyan, de a másik két területen is fejlődést mértem.

15. táblázat: A vizsgált területek értékeinek változása – szegregált iskola

Forrás: saját szerkesztés

	a csoport tagjainak értékeléseiből képzett átlag az 1-10. mérésen										változás mértéke
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
szabálykövetés	3,238	3,225	3,375	3,500	3,438	3,438	3,563	3,500	3,625	3,563	0,388
fókusz	2,688	3,075	3,188	3,375	3,325	3,313	3,500	3,500	3,688	3,625	1,000
döntéshozatal	2,688	2,813	2,875	3,000	3,000	3,000	3,063	3,125	3,313	3,313	0,625
mennyiségek m. f.	2,188	2,188	2,375	2,500	2,688	3,000	3,188	3,250	3,375	3,375	1,188

A 9. diagramon megfigyelhető, hogy a többségi iskolába járó gyerekek eredményeihez hasonlóan itt is a szabálykövetés érte el az első mérésen a legmagasabb értéket, és a változása sem volt jelentős mértékű. Szembetűnő, hogy a mennyiségek mintázatának felismerése nagyon alacsony értékről indult, majd egyenletesen emelkedett. A többségi iskolánál leírtakhoz hasonlóan azt gondolom, hogy a fókusz fejlődése hatott a többi területre is. Ahogy jobban koncentráltak, jobb eredményeket értek el a többi területen is. A döntéshozatal és a szabálykövetés szinte párhuzamosan fejlődtek. Itt is felmerül a kérdés, hogy vajon mi az ok-okozati viszony. Logikusnak tűnik, hogy a szabályok megértése és követése elősegítette az átgondolt döntéseket.



9. diagram, A vizsgált területek alakulása csoportszinten – szegregált iskola
(forrás: saját szerkesztés)

I. Szabálykövetés

A szabálykövetés területén 3,238 pont volt az első mérés átlaga, ami a tanév végén 3,563 pontra nőtt, legmagasabb mért értéke pedig 3,625 pont volt. A három pont körüli érték a skála alapján arra utal, hogy a játékos a szabályokat megérti, de nem követi őket, általában nem ismeri fel a játékmenettel kapcsolatos jelentőségüket, míg az év végére megközelített négyes szinten már egyre gyakrabban az elsajátított szabályok alkalmazására törekszik, viszont még nehézségekbe ütközik és a játékvezető támogatására szorul.

A 16. sz. táblázatban látható egyéni értékeknél két esetben (J és K) figyelhető meg 1,0 pontos vagy annál nagyobb mértékű változás. Mind a két tanuló alacsony szintről, 2 pontról indult (a szabályokat nehezen érti meg, figyelme elkalandozik). Az első néhány alkalommal az okozta velük kapcsolatban a legnagyobb kihívást, hogy minden lépésük előtt el kellett magyarázni, mi a játék célja, milyen lépéslehetőségeik vannak.

16. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek a szegregált iskolában

Forrás: saját szerkesztés

játékos	Szabálykövetés										változás mértéke
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	4	4	4	4	3,5	3,5	3,5	4	4	4	0,0
H	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
R	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	3,5	0,0
J	2,3	2	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3,5	3	1,2
L4	4	4	4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	4	0,5
K	2	2	2	2,5	2,5	2	2,5	2	3	3	1,0
H2	2,3	2,3	3	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	0,7
M2	3,3	3,5	3,5	4	4	4	4	3,5	4	4	0,7
átlag	3,238	3,225	3,375	3,500	3,438	3,438	3,563	3,500	3,625	3,563	0,513
szórás	0,838	0,890	0,740	0,791	0,768	0,808	0,634	0,750	0,415	0,464	

A 17. és a 18. táblázatban nemek szerinti bontásban láthatóak a mérési eredmények. Az első mérésen közel azonos szintről indultak, de az átlagos változás a fiúknál egy kicsit nagyobb mértékű (nem egészen 0,03 ponttal több, mint a lányoké).

17. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

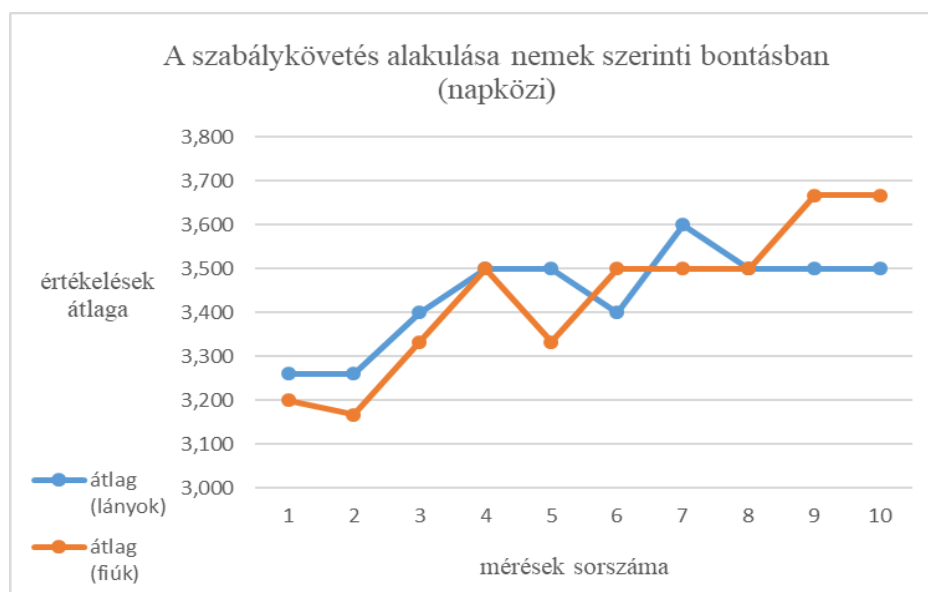
Szabálykövetés											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
H	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,0
R	4	4	4	4	4	4	4	4	3,5	3,5	0,0
L4	4	4	4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	4	0,5
K	2	2	2	2,5	2,5	2	2,5	2	3	3	1,0
H2	2,3	2,3	3	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	0,7
átlag (lányok)	3,260	3,260	3,400	3,500	3,500	3,400	3,600	3,500	3,500	3,500	0,440
szórás	0,911	0,911	0,800	0,837	0,837	0,970	0,735	0,894	0,447	0,447	

18. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Szabálykövetés											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	4	4	4	4	3,5	3,5	3,5	4	4	4	0,0
J	2,3	2	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	0,7
M2	3,3	3,5	3,5	4	4	4	4	3,5	4	4	0,7
átlag (fiúk)	3,200	3,167	3,333	3,500	3,333	3,500	3,500	3,500	3,667	3,667	0,467
szórás	0,698	0,850	0,624	0,707	0,624	0,408	0,408	0,408	0,471	0,471	

A 10. diagram a fiúk és a lányok eredményeinek közel párhuzamos alakulását szemlélteti.



10. diagram, A szabálykövetés alakulása nemek szerint a szegregált iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészletek

H2 (első foglalkozás, 01.30.): *Nem érti a szabályokat, minden lépése előtt útmutatásra szorul.*

L4 (második foglalkozás, 02.06.): *Kifejezetten kiemelkedik a többiek közül. Érti a szabályt, tanítja, segítőkész. Minden játékban hamar átlátja a helyzetet.*

M2 (negyedik foglalkozás, 02.27.): *Nagyon akarja érteni, rengeteg kérdést tesz fel, a miértekre kíváncsi. Kérdései ismétlődnek, ami arra utal, hogy nem jegyzi meg az elhangzottakat.*

L3 (hetedik foglalkozás, 04.23.): *A pontozást még nem teljesen látja át, de a célokat, szabályokat érti, követi. Nagyon jó eredményeket ér el, idősebbekkel szemben is.*

R (hetedik foglalkozás, 04.23.): *Nagyon összeszedetten játszik, kezd stratégiákat alkotni. Hamar megérti a szabályt, követi, előfordul, hogy segít másokat is.*

II. Fókusz

A fókusz esetében az első mérés átlaga 2,688 pont volt, ami a tanév végére 3,625-re nőtt, a legmagasabb mért érték pedig 3,688 pont volt. A három pont körüli szinten a skála szerint a résztvevő soron következő játékosként már képes nagyobb elmélyülésre. A tanév végén megközelített négyes szint körül akár már a saját igényeinek megfelelően képes kizárni a külső ingereket, így esetleg már az üresjáratokban is tud a játékra fókuszálni.

A 19. sz. táblázatban az egyes tanulók értékei követhetők nyomon. Több esetben (5 gyermeknél) is megfigyelhető 1,0 pontos vagy annál nagyobb mértékű változás. Ebből négy gyerek esetében az első mérésnél nagyon alacsony, alig két pontos mérési eredményt rögzítettem. Ez azt jelenti, hogy eleinte még csak alkalmyszerűen jelent meg a fókusztevékenység, amit rövid ideig tudtak fenntartani. Viselkedésekre, helyzetekre reagáltak. Ez az érték jellemezte a szabálykövetésnél megemlített J és K kódú gyerekeket is. Mind a ketten többször felálltak az asztaltól, mások logikus lépéseit személyes támadásnak vélték és sértődöttségükben elfordultak a játék lényegétől és a játék alkatrészeivel kezdtek babrálni. Gyakran figyelmeztetni kellett őket, hogy ők jönnek. Az L3 kódú gyerek sokkal fiatalabb, mint a többiek. Ő a Carcassonne nevű játékban talált magára, és hétről hétre első helyen végzett. A H2 és az M2 jelű játékosok sokáig azért nem boldogultak, mert úgy gondolták – és ezt hangoztatták is -, hogy ők buták a játékhoz. Ezt a kishitűséget, önbizalomhiányt komoly munka volt megváltoztatni, és nyilvánvaló, hogy legfeljebb csak rést tudtam rajta ütni ilyen rövid idő alatt.

19. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek a szegregált iskolában

Forrás: saját szerkesztés

	Fókusz										változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	3	3	3	3,5	3,6	3,5	4	4	4	4	1,0
H	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
R	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
J	2	2	2	3	2,5	2,5	3	3	3,5	3,5	1,5
L4	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
K	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1,0
H2	1,6	2,6	3	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	1,4
M2	2,3	3	3,5	4	4	4	4	4	4	3,5	1,7
átlag	2,688	3,075	3,188	3,375	3,325	3,313	3,500	3,500	3,688	3,625	1,000
szórás	0,752	0,800	0,788	0,740	0,792	0,788	0,707	0,707	0,428	0,415	

A 20. és 21. sz. táblázatban szétválogattam a lányok és a fiúk értékeléseit. A fiúk 0,407 ponttal alacsonyabb értékről indultak, majd ez a különbség a tanév végére 0,007 pontnyira csökkent. A 21. táblázatban látszik, hogy a fiúk jóval nagyobb mértékű változást értek el, mint a lányok, így a két csoport az első pár alkalom után közel párhuzamosan haladt. A reflexiókban is több megjegyzés szól arról, hogy egyes gyerekek milyen koncentrált játékokra lettek képesek a tanév végére.

20. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

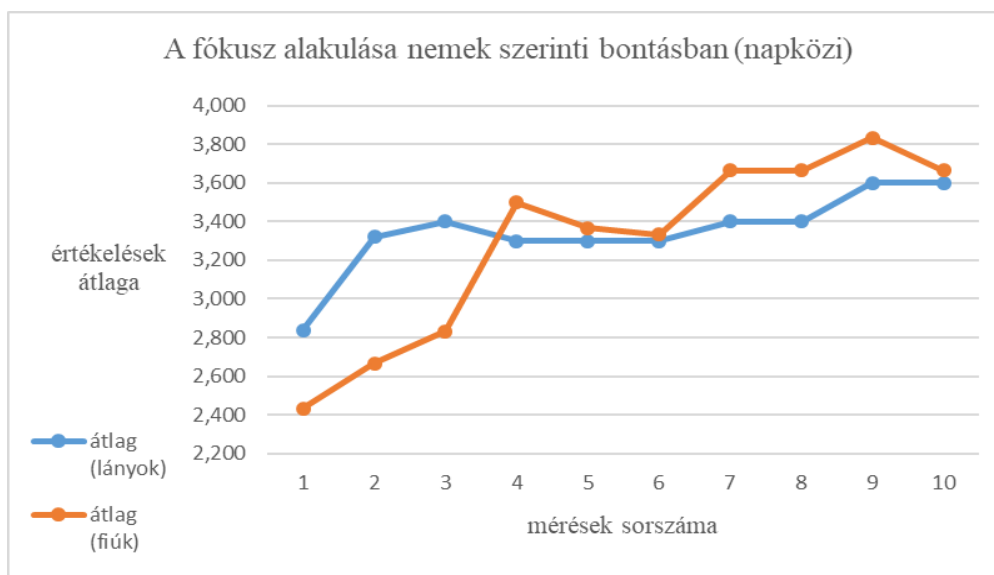
	Fókusz										változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
H	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
R	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,5
L4	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
K	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1,0
H2	1,6	2,6	3	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	1,4
átlag (lányok)	2,840	3,320	3,400	3,300	3,300	3,300	3,400	3,400	3,600	3,600	0,760
szórás	0,859	0,854	0,800	0,872	0,872	0,872	0,800	0,800	0,490	0,490	

21. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

	Fókusz										változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	3	3	3	3,5	3,6	3,5	4	4	4	4	1,0
J	2	2	2	3	2,5	2,5	3	3	3,5	3,5	1,5
M2	2,3	3	3,5	4	4	4	4	4	4	3,5	1,7
átlag (fiúk)	2,433	2,667	2,833	3,500	3,367	3,333	3,667	3,667	3,833	3,667	1,400
szórás	0,419	0,471	0,624	0,408	0,634	0,624	0,471	0,471	0,236	0,236	

A 11. diagramon nyomon követhető a változás alakulása nemek szerint. A kezdeti különbség a 4. méréstől már elenyésző lett.



11. diagram, A fókusz alakulása nemek szerint a szegregált iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészletek

K (hatodik foglalkozás, 03.26.): *Elmázkál, félbehagyja a játékot. Csapkod, káromkodik, bántja a többieket akkor is, ha nem lépnek neki kedvezőtlen – nem látja át mi történik a táblán.*

R (hetedik foglalkozás, 04.23.): *Folyamatosan a játékra figyel, koncentrálni. Többször figyelmeztetni is kellett, hogy ne vegye ki a kisebbek kezéből a lapokat, mert ennyire segíteni akart, hogy jól lépjenek.*

III. Döntéshozatal

A megfigyelések során mért értékek a döntéshozatal területén átlagosan 0,688 pontnyi fejlődést mutatnak. A szakkör elején 2,688 pont volt az átlag, majd egyenletes fejlődés mellett 3,313 pontra nőtt. Ez a három pont körüli érték a skála szerint azt jelenti, hogy a játékos elég számítás alapján hozza meg a döntéseit, ugyanakkor folyamatokban még nehezen gondolkodik és terveket is ritkán készít.

A 22. táblázatban az egyéni mérések eredményei láthatók. Mindössze két esetben tapasztaltam 1,5-2 pontos fejlődést. Érdekes, hogy itt is meg kell említeni a J kódú gyereket, aki ezen a területen is komoly változáson ment keresztül. A H2 kódú tanuló nagyon mélyről indult – lelkiileg is. Minden ötletét azonnal megkérdőjelezte, a valódi döntésig igazából el sem

jutott. Gyakran aszerint választott, melyik alkatrész tetszik neki. Többször elmondta, hogy ő nem olyan ügyes / okos / szerencsés, mint a többiek, neki ez sosem fog menni.

22. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola

Forrás: saját szerkesztés

Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
H	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
R	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
J	1,5	1,5	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	1,5
L4	4,3	4	4,5	4,5	4	4	4	4	4	4	0,2
K	2	2	1	2	2	2	2	2	2,5	2,5	0,5
H2	1	1	1,5	1,5	2	2	2	2,5	3	3	2,0
M2	2,5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,5
átlag	2,688	2,813	2,875	3,000	3,000	3,000	3,063	3,125	3,313	3,313	0,688
szórás	1,068	1,116	1,192	1,031	0,866	0,866	0,808	0,740	0,556	0,556	

A 23. és 24. sz. táblázatban a lányok és a fiúk eredményeit válogattam külön. Az első mérésen valamivel több, mint fél pontnyi volt a különbség az eredményeik között (0,567 pont), ami a tanév végére – szinte teljesen párhuzamos fejlődés mellett - 0,500 pontra csökkent, tehát tulajdonképpen nem változott. Üdítő újdonság, hogy itt a lányok tartósan jobb eredményt értek el, mint a fiúk. A szakkör elején a reflexiókban többször feljegyeztem, hogy a lányok többnyire lassabban, figyelmesebben játszottak, míg a fiúk hirtelen haragúak, kapkodósabbak.

23. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

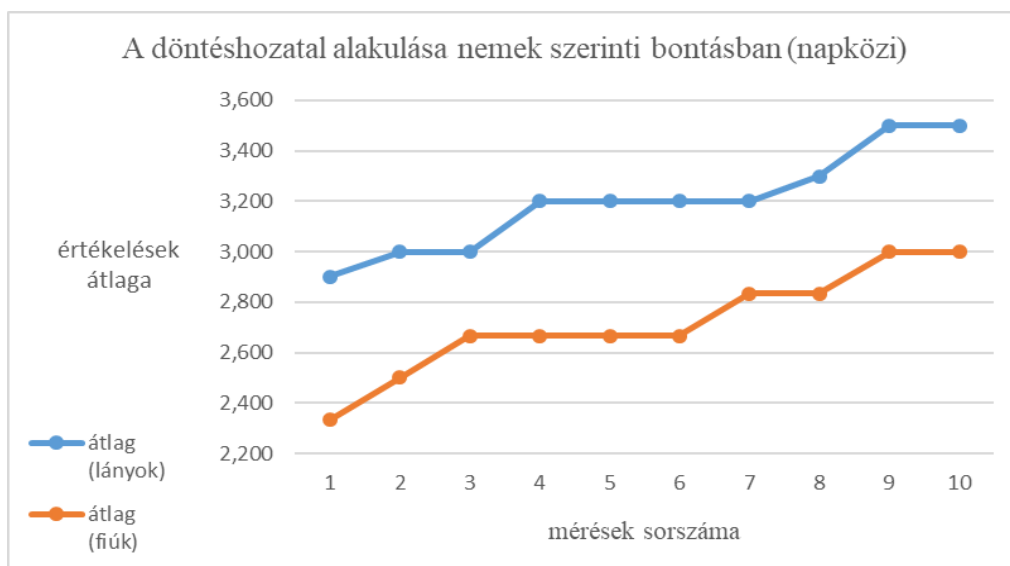
Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
H	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
R	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,4
L4	4,3	4	4,5	4,5	4	4	4	4	4	4	0,2
K	2	2	1	2	2	2	2	2	2,5	2,5	0,5
H2	1	1	1,5	1,5	2	2	2	2,5	3	3	2,0
átlag (lányok)	2,900	3,000	3,000	3,200	3,200	3,200	3,200	3,300	3,500	3,500	0,700
szórás	1,213	1,265	1,449	1,208	0,980	0,980	0,980	0,872	0,632	0,632	

24. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Döntéshozatal											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,0
J	1,5	1,5	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	1,5
M2	2,5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,5
átlag (fiúk)	2,333	2,500	2,667	2,667	2,667	2,667	2,833	2,833	3,000	3,000	0,667
szórás	0,624	0,707	0,471	0,471	0,471	0,471	0,236	0,236	0,000	0,000	

A 12. diagram szemlélteti a két nem eredményeit. Jól nyomon követhető a szinte tökéletesen párhuzamos fejlődés és a lányok tartós fölénye.



12. diagram, A döntéshozatal alakulása nemek szerint a szegregált iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészlet

J (ötödik foglalkozás, 03.19.): *A játék közben nagyon fontos neki, hogy folyamatosan vezessen. A pontozást nem teljesen érti, taktikáját kizárólag a gyors, azonnali pontok begyűjtése határozza meg. Mindenképp el akarja kerülni, hogy másnak kedvezzen, mással közös területe, pontja legyen.*

IV. Mennyiségek mintázatának felismerése

A mennyiségek mintázatának felismerése terület fejlődött a legnagyobb mértékben a mérések alapján. 2,188 pont volt az első mérés átlaga csoportszinten. Ez a skála szerint annyit tesz, hogy a számlálás magabiztosabbá válik, aminek oka, hogy megjelenik néhány minta alkalmoszerű felismerése, ami ebben a csoportban – a reflexiók alapján – minden igyekezet ellenére is csak legfeljebb 3-4-ig sikerült a gyerekek többségének. A tanév végére azonban 3,375 pontos átlagot érték el, ami a skála alapján azt jelenti, hogy a játékos 5-6-ig ismeri fel a gyakori mintázatokat, és ezen a körön belül többnyire elhagyja a számlálást.

A 25. táblázatból az egyéni értékeket elemezhetjük. Egy kivétellel minden gyerek eredménye 1,0 vagy annál nagyobb pontnyi változást mutat. Messze kimagaslik az L3 kódú játékos, aki nagyon alacsony szintről indult. Nem ismert fel mintázatokat, számlálásra volt szüksége. A tanév végén stabilan hármas szinten állt. Itt viszont mindenképp érzek összefüggést

azzal, hogy ő még csak második osztályos volt a szakkör idején. Ezt és a szegregált iskola indokoltságát figyelembe véve teljesen érthető az alacsony kezdőérték.

25. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola

Forrás: saját szerkesztés

Mennyiségek mintázatának felismerése											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3,5	2,5
H	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	1,0
R	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1,0
J	1,5	1,5	2	2	2	2,5	2,5	3	3	3	1,5
L4	3	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	1,0
K	2	2	1,5	1	1,5	2	2	2	2,5	2,5	0,5
H2	2	2	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	1,0
M2	2	2	2,5	2,5	2,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3	1,5
átlag	2,188	2,188	2,375	2,500	2,688	3,000	3,188	3,250	3,375	3,375	1,250
szórás	0,704	0,704	0,545	0,901	0,933	0,901	0,747	0,707	0,545	0,545	

A 26. és 27. sz. táblázat tartalmazza az eredmények nemek szerinti bontását. A fiúk - főként L3 nagymértékű fejlődésének köszönhetően - több, mint kétszer akkora mértékű fejlődést mutattak, mint a lányok. A lányok között azonban többen is elérték az év végére a négyes szintet, ahol a mintafelismerés már magabiztossá válik, a játékos képes különböző halmazok számlálás nélküli összesítésére is. Ez a második terület, ahol a lányok eredményei tartósan a fiúk eredménye fölött voltak.

26. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok

Forrás: saját szerkesztés

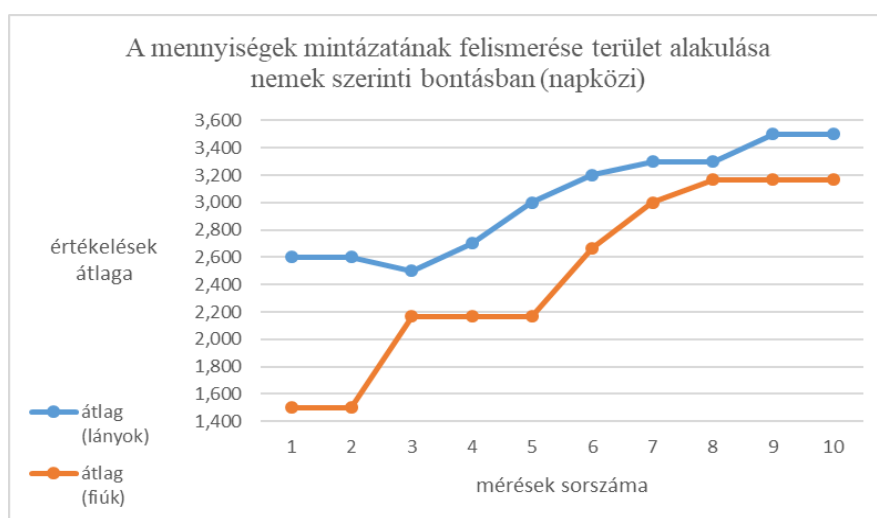
Mennyiségek mintázatának felismerése											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
H	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	1,0
R	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1,0
L4	3	3	3	3,5	3,5	4	4	4	4	4	1,0
K	2	2	1,5	1	1,5	2	2	2	2,5	2,5	0,5
H2	2	2	2	2	2	2	2,5	2,5	3	3	1,0
átlag (lányok)	2,600	2,600	2,500	2,700	3,000	3,200	3,300	3,300	3,500	3,500	0,900
szórás	0,490	0,490	0,632	1,077	1,049	0,980	0,872	0,872	0,632	0,632	

27. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk

Forrás: saját szerkesztés

Mennyiségek mintázatának felismerése											változás mértéke
játékos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
L3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3,5	2,5
J	1,5	1,5	2	2	2	2,5	2,5	3	3	3	1,5
M2	2	2	2,5	2,5	2,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3	1,5
átlag (fiúk)	1,500	1,500	2,167	2,167	2,167	2,667	3,000	3,167	3,167	3,167	1,833
szórás	0,408	0,408	0,236	0,236	0,236	0,624	0,408	0,236	0,236	0,236	

A 13. diagramon látható, hogy a lányok stabilan és tartósan jobban teljesítettek, mint a fiúk, viszont a fiúk fejlődése nagyobb mértékű volt.

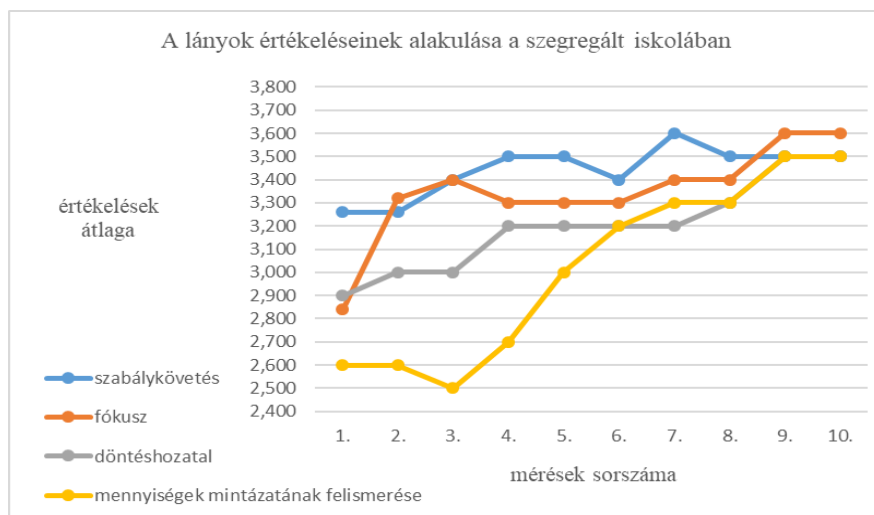


13. diagram, A mennyiségek mintázatának felismerése terület alakulása nemek szerint a szegregált iskolában
(forrás: saját szerkesztés)

Reflexiórészlet

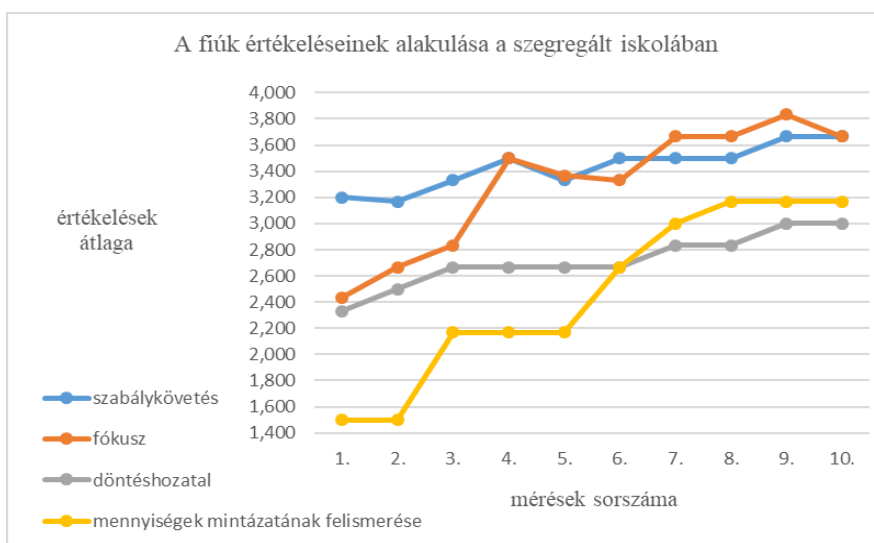
K (több foglalkozáson is): Számlálás nélkül nem boldogul. Emiatt nagyon lassan játszik, gyakran dühös lesz.

Végül, a többségi iskolához hasonlóan a szegregált iskolában mért eredményekről is elkészítettem a nemek szerinti összesítő diagramot (14. és 15. diagram). Mindkét nemnél a szabálykövetés kezdő eredménye volt a legmagasabb és a mennyiségek mintázatának felismerése a legalacsonyabb szinten. A lányoknál a szabálykövetés, a fókusz és a döntéshozatal hasonlóan fejlődött, az utolsó terület 4-5 alkalom után érte be a többit (14. diagram).



14. diagram, A lányok értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken
(forrás: saját szerkesztés)

A 15. diagramon látszik, hogy a fiúknál a szabálykövetés és a fókusz fejlődött együtt, viszont a szabálykövetéssel szinte teljesen párhuzamosan alakult a döntéshozatal fejlődése. Itt is szembevetendő a mennyiségek mintázatának felismerése terület nagymértékű változása.



15. diagram, A fiúk értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken
(forrás: saját szerkesztés)

Összefoglalás

A szegregált iskola napközis csoportja abban mindenképp más volt, mint a többségi iskola harmadik osztálya, hogy itt gyakran játszottak a gyógypedagógusok és a gyógypedagógiai asszisztensek különféle fejlesztési célzatú játékokat a gyerekekkel. A kutatásom alapját képező családi társasjátékok világa azonban ebben a csoportban is ismeretlen volt. Egy gyermek kivül a tanulók többségénél otthon sem volt jellemző a társasjátékozás. A gyerekek nagyobb

része halmozottan hátrányos helyzetű, többen nevelőszülőkkel élnek. Ez megmagyarázhatja az önbizalomhiányt, a saját képességeikbe vetett hit hiányát. Ugyanakkor magyarázat arra is, hogy bár nagyon kíváncsiak voltak és örültek minden újdonságnak, eleinte nem igazán mertek hozzányúlni a játékokhoz. Itt is kifüggesztettük átbeszélés után a szabályokat, de ebben a csoportban szinte minden alkalommal újra át kellett vennünk őket. A gyerekek minden héten nagyon várták a foglalkozást, ha egy hetet ki kellett hagyni, számon kérték a következő alkalommal. Érezhetően rugalmatlanabb csoport volt, mint a többségi iskolába járó osztály.

Számos pozitív tapasztalatom is volt. Szeretném kiemelni az L3 kódszámú gyereket, aki a szakkör közepén rátalált a munkás-lehelyező játékra (3. ábra), majd olyan szinten kitanulta, hogy másodikos létére sorra győzte le a nyolcadikosokat – mindenféle segítség nélkül. A tanév végére azt is el tudta már fogadni, ha játék közben nem az ő bábuja állt a pontozótábla első helyén, mert rájött, hogy vannak még pontjai a pályán is, amiket a játék végén fog megkapni. A J jelű tanuló egy nyolcadikos fiú, erős szociokulturális hátránnyal. Ő onnan indult, hogy a játékról azt gondolta, csak a kicsiknek való. Motiválatlanság jellemezte, többször elmondta, hogy azért van itt, mert itt kell lenni (ez is tanulságos, társasjáték-szakkörre nem lehet kötelezni a gyerekeket). Persze azért nem adtam fel és 8-10 játéktípust is megmutattam neki. Végül a Szuper farmer lett a kedvence. Olyannyira, hogy már a folyosón várt, nehogy más előbb vegye ki a készletet a kosaramból. A lányokkal összességében könnyebb dolgom volt. A legnagyobb kihívást egy szintén erősen hátrányos helyzetű kislány okozta, akivel minden alkalommal tisztázni kellett, hogy nem állhat bosszút sem a játékon kívüli, sem az azon belüli sérelmeiért a játékban, illetve nem bántalmazhatja a többieket sem verbálisan, sem fizikálisan, ha valami nem úgy sikerül, ahogy eltervezte. Itt mindenképp meg kell említenem, hogy természetesen ezen a nyolc gyereken kívül kisebbek is látogatták a szakkört néhány alkalommal, akik közül többen is szándékosan akadályozták a nagyobbak játékát – ez külön kihívást jelentett.



3. ábra, Carcassonne-parti a szegregált iskolában
(forrás: saját fotó)

5.2. A tanárok által kitöltött kérdőívek elemzése

Több intézménybe és online pedagógus-csoportba kiküldésre került egy Google-ürlap, amivel a tanítók, tanárok, gyógypedagógusok társasjáték-alkalmazási szokásait mértem fel. A válaszadók néhány alapadatának összegyűjtése után ketté választottam a kérdőívet, és azoknak, akik alkalmaznak társasjátékokat az óráikon, egy külön szakaszt nyitottam. Végül egy közös részben kérdeztem rá a társasjátékokhoz, a társasjáték-pedagógiához kapcsolódó előismeretekre (kérdőívet ld. az 5. sz. Mellékletben).

5.2.1. Alapadatok

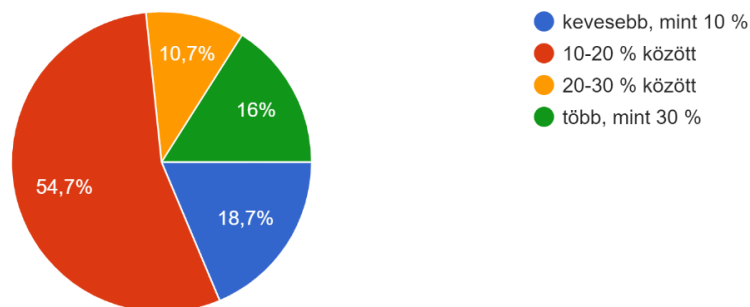
A válaszadók között nem volt férfi pedagógus. Életkoruk szerint a kitöltők 56,7 %-a 45 év feletti, 26,8 %-a 35-45 év közötti, 10,2 %-a 25-35 év közötti és 6,3 %-a pedig a 25 év alatti korosztályhoz tartozott. A pedagógusok 49,6 %-a városban tanít, 28,3 %-uk vármegye székhely rangú településen, míg 22 %-uk falusi iskolában dolgozik. Iskolatípus tekintetében voltak átfedések. A válaszadók 55,9 %-a dolgozik többségi általános iskolában, emellett 47,2 % jelölte meg munkahelyeként a szegregált iskola általános és/vagy szakiskolai szintjét (37,8 % az általános, 9,4 % a szakiskolát). Az egyéni ívek átnézése után kiderült, hogy 4 tanárnő a szegregált intézmény mindkét vizsgált szintjén végez oktató-nevelő tevékenységet.

Meglepő eredmény született az átlagos osztálylétszámmal kapcsolatos kérdésben. A kitöltők 59,8 %-a 15 fő alatti, 27,6 %-a 15-25 fő közötti osztálylétszámmal dolgozik, és csak a válaszadók 12,6 % jelölte meg a 25 fő feletti létszámot válaszában. Az egyéni ívek alapján megállapítható, hogy több általános iskolában is 15 fő alatti osztálylétszámok vannak, ami kifejezetten előremutató.

A többségi iskolákban tanító válaszadók (75 fő) 16 %-a jelölte meg azt, hogy az általa tanított osztályokban több, mint 30 % az SNI, BTMN kategóriákba tartozó gyermekek aránya. 10,7 % 20-30 % közötti arányt jelzett. Kiugróan magas, 54,7 % azok aránya, akiknél az osztálylétszám 10-20 %-a közötti, míg 18,7 % azoké, akiknél kevesebb, mint 10 % a fenti kategóriákba tartozó, különleges bánásmódot igénylő gyermekek aránya (16. diagram).

Amennyiben Ön többségi iskolában tanít, kérem jelölje az SNI, BTMN kategóriákba tartozó gyermekek arányát az Ön által tanított osztályokban!

75 válasz



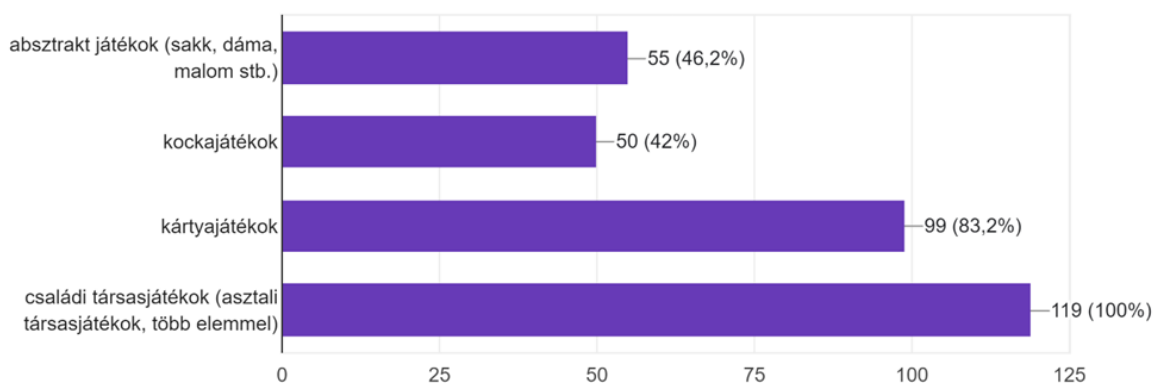
16. diagram, Az SNI, BTMN kategóriába tartozó gyermekek aránya a többségi iskola osztályaiban
(forrás: saját – Google Forms-sal)

5.2.2. Társasjátékos szokások

A válaszok alapján minden kitöltő játszott társasjátékot gyermekkorában (otthon vagy az iskolában), és 94,5 %-uk manapság is szívesen nyúl ehhez a játékfajtaához szabadidejében. Közülük mindenki szívesen játszik családi társasjátékkal. 83,2 %-uk a kártyajátékokat is bejelölte, emellett 46,2 % választja az absztrakt játékokat (sakk, dáma, malom stb.) és 42 % nyilatkozott úgy, hogy kockajátékokkal is szívesen játszik a játékra szánt időben (17. diagram). Tanulságos összevetni ezt a kérdést azzal, amelyikben a tanórán alkalmazott játéktípusokat részletezem (ld. 5.2.4. *Társasjáték a tanórán*).

Amennyiben játszik társasjátékokkal, milyen típusú játékokat választ?

119 válasz



17. diagram, Társasjátékok prioritási sorrendje a pedagógusok szabadidejében
(forrás: saját – Google Forms-sal)

Sokféle játékot soroltak fel a kitöltők, és a mára klasszikusnak számító címek között számos modern társasjátékot is felfedezhetünk:

Activity,	Hallatlanok,	Rummikub,
Akasztófa,	Honfoglaló,	Sakk,
Amőba,	Imagine,	Scotland yard,
Animal Planet,	Jumanji,	Sequence,
Bumm!	Kártya-römi,	SET,
Carcassone-sorozat,	Ki nevet a végén?	Solo,
Cica,pizza,taco,sajt,	Kígyók és létrák,	Sushi go!
Cluedo,	Kingdomino,	Számszóló,
Concept,	Kvíz,	Székely gazdálkodó,
Cubo,	Labirintus,	Tabu,
Csordaszellem,	Ligretto,	Teli tyúkól,
Detektívek,	Magyar kártya,	Ticket to ride,
Dixit,	Malom,	Tik-tak bumm,
Dobble,	Memoriadó.	Tobago,
Dominó,	Memory (sok fajta),	Uno,
Eladlak,	Monopoly,	Úton-útfélen,
Fedőnevek,	Pingvinek a jégen,	Vérfarkas,
Gazdálkodj okosan,	Puzzle,	Zingo
Grabolo,	Rókavadászat,	

A játékok közel felét többen is megemlítették.

A válaszadók többnyire saját gyermekükkel és unokájukkal (75,6 % és 0,8 %), illetve baráti társaságukkal (63,9 %) játszanak. 47,9 % jelölte meg a házastársát, 42,9 % pedig a tanítványait játékosként. A kitöltők közül – korosztálytól függetlenül – többen (20,2 %) nyilatkoztak úgy, hogy a testvérükkel és/vagy szüleikkel játszanak társasjátékot. Ezek alapján elmondható, hogy az asztaltársaságok korban és összetételben is sokfélék, a társasjáték korosztályokat köt össze.

5.2.3. Társasjátékos elfoglaltságok az iskolában

A kérdőívet kitöltők iskoláinak 76,4 %-ában nincs semmilyen társasjátékhoz kapcsolódó szakkör, foglalkozás. A társasjáték-pedagógiáról a válaszadók 47,2 %-a hallott már korábban.

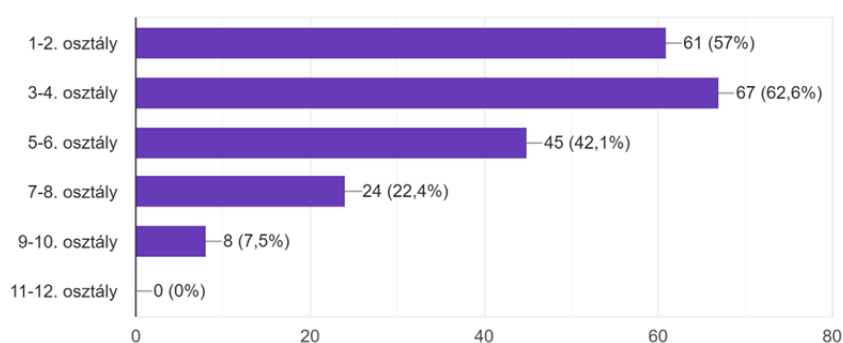
Társasjátékokat bemutató ingyenes előadás, foglalkozás a megkérdezettek 92,9 %-át, a társasjáték-pedagógiát ismertető előadás pedig a válaszadók 96,9 %-át érdekelné. A módszer tehát még nem széleskörűen elterjedt délutáni foglalkozásként, de a pedagógusok nyitottak a megismerésére.

5.2.4. Társasjáték a tanórán

A kérdőívet kitöltők 84,3 %-a nyilatkozott úgy, hogy alkalmaz társasjátékot az általa tartott órákon. Az egyéni ívek átnézése során meglepetésként ért, hogy a nemleges választ adók 60%-a EGYMI-ben (általános és szakiskolában is) tanít. A nemmel válaszolók túlnyomórészt a 45 év feletti korosztályból kerültek ki. A 18. diagramon látható részletező kérdésből kiderült, hogy elsősorban az alsó tagozatban (1-2. osztály 57 %, 3-4. osztály 62,6 %), illetve az 5-6. osztályban (42,1 %) jellemző a társasjátékok használata. Jóval kisebb, de nem elhanyagolható azon válaszadók aránya, akik 7-8. osztályban (22,4 %), illetve 9-10. osztályban (7,5 %) is szívesen alkalmazzák a játékok e válfaját. 11-12. osztályban egyetlen kitöltő sem használ társasjátékot. A beérkezett válaszok alapján a nyilatkozók 63,6 %-a gyakran (legalább havonta 4-6 alkalommal), 24,3 %-a ritkán (kevesebb, mint havi 3 alkalommal), míg 12,1 %-a rendszertelenül (témakörtől függően) alkalmaz társasjátékot a tanóráin. Elmondható tehát, hogy a pedagógusok többsége gyakran és széles körben használja munkája során a társasjátékok nyújtotta lehetőségeket.

Milyen osztályfokon alkalmaz társasjátékot a tanóráin?

107 válasz



18. diagram, Társasjátékok alkalmazása a különböző osztályfokokon

(forrás: saját – Google Forms-sal)

A célkitűzések fejezetben megfogalmazott kérdések közül többre is választ kaphatunk a következő grafikonokból. A 19. diagramon azt látjuk, hogy a társasjátékokra nyitott pedagógusok 72,9 %-a jelölte be, hogy dobókockás és 81,3 %-a, hogy kártyajátékokat visz be

az órákra. 45,8 % a klasszikus logikai játékokat is szívesen alkalmazza, míg a családi társasjátékokra 48,6 % adta le a voksát.



19. diagram, A társasjátékok prioritási sorrendje a pedagógusok tanóráin
(forrás: saját – Google Forms-sal)

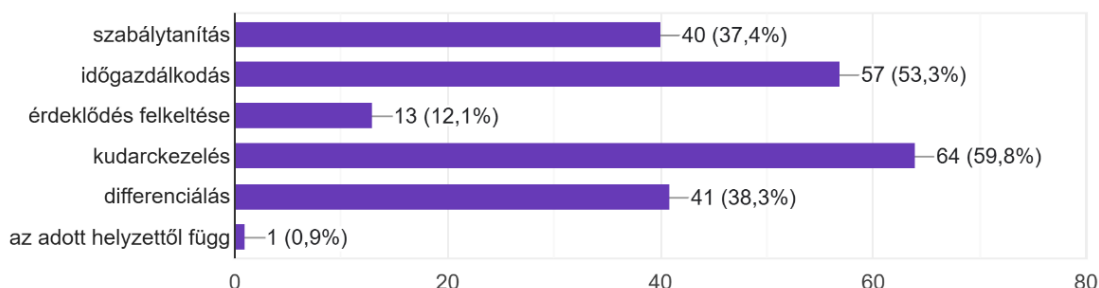
Érdekes, hogy míg szabadidejében minden válaszadó szívesen választ asztali társasjátékot, addig kevesebb, mint 50 %-uk alkalmazza azokat a tanóráin is. A több alkatrészből álló, jellemzően költséges asztali játékok hátrébb sorolásának számos oka van.

Néhány indok a kérdőívből, rögtön a következő kérdésre kapott válaszokból is kiolvasható. A legtöbb készlet, amit bevisznek a pedagógusok, otthonról hozott, kinőtt játék (84,6 %), de jelentős még a saját pénzből vásárolt új (69,2 %) és a más osztályoktól örökölt játékok (24 %) mértéke is. A kitöltők mindössze 20,2 %-a vásárolt már játékot az iskolai költségvetés terhére. 11,5 % pedig azt nyilatkozta, előfordul, hogy a gyerekek hozzák be a játékot. 5 % alatt volt az azonos tartalmú egyéb válaszok aránya (egyedül vagy a gyerekekkel együtt készített, illetve használtan vásárolt játékok). Egy későbbi kifejtős kérdésben, ahol arra kérdeztem rá, hogy milyen játékokkal játszottak az elmúlt időszakban, a kártyajátékok és a klasszikus absztrakt játékok mellett túlnyomórészt olyan asztali szetteket soroltak fel, amelyek kiskereskedelmi ára újonnan vásárolva is legfeljebb 5000 és 7000 Ft között mozog.

A társasjátékok alkalmazásának nehézségeit taglaló kérdésre adott válaszok megoszlása is tanulságos (20. diagram). A válaszadók 53,3 %-a jelölte be az időgazdálkodást, mint akadályozó tényezőt. Emellett jelentős számú szavazatot kapott a kudarckezelés (59,8 %), a differenciálás (38,3 %) és a szabálytanítás (37,4 %) problémaköre is, míg az érdeklődés felkeltését mindössze 12,1 % ítélte nehéznek.

Miben lát nehézséget a társasjátékok tanórán történő alkalmazása során?

107 válasz



20. diagram, Nehézségek a társasjátékok pedagógiai célú alkalmazásában

(forrás: saját – Google Forms-sal)

A fenti eredmények megadhatják a magyarázatot arra, hogy miért használják kevesebben a családi társasjátékokat. Egyrészt a saját keret nyilvánvalóan véges, az iskolai költségvetésből pedig csak kevesen kapnak ilyen célra támogatást, másrészt az asztali játékok általában hosszabb játékidőt töltenek ki, mint pl. a kártyás partijátékok, amikből mindössze pár perc alatt több kör is lejátszható.

Érdekes kérdéskör a saját ötlet alapján készített játékok alkalmazása. A nyilatkozók 84,1 %-a készített már saját társasjátékot egy adott témakörhöz, leckéhez, ugyanakkor kevésbé jellemző az osztállyal közösen megalkotott játékok használata – a megkérdezettek csupán 33,6 %-a készített már ilyen módon játékeszközt.

Kérdőívemben rákérdeztem a kitöltő pedagógusok tapasztalataira a gyerekek nyitottságával, fogadókészségével kapcsolatban. A kitöltők 11,2 %-a szerint a fiúk, 19,6 %-a szerint pedig a lányok nyitottabbak a társasjátékos elfoglaltságokra. 69,2 % azonban nem tapasztalt különbséget a két nem érdeklődési szintje között.

5.2.5. A társasjátékok alkalmazásának előnyei a pedagógusok tapasztalatai alapján

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által leggyakrabban megfogalmazott előnyök:

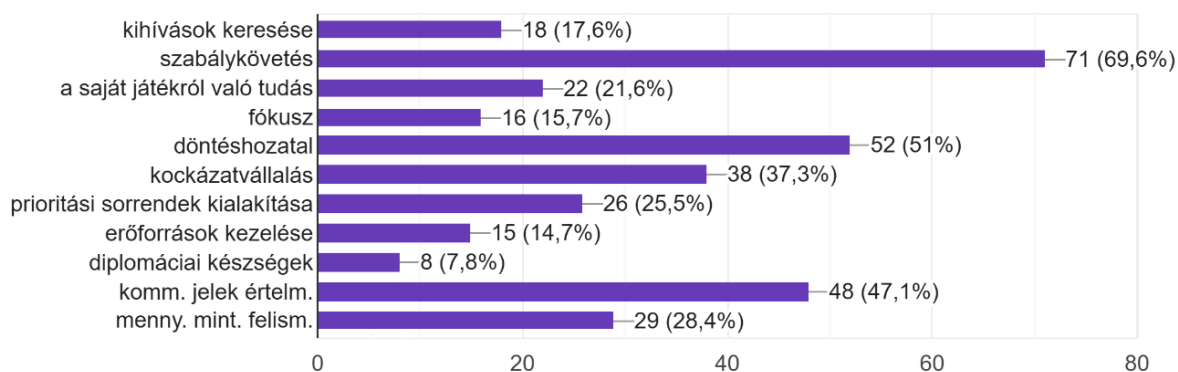
Segít síkban tájékozódni, mélyíti az ismereteket. A felszabadult játék érzése segít a stressz kezelésében. Észrevétlenül tanít, támogatja a passzív tanulást is. A tananyag játékká válásával könnyebbé is válik (a gyerekek szerint) az alkalmazkodás, közös gondolkodás. Stresszoldásra, közösségépítésre, logikai készség fejlesztésére kiváló. Csoportmunka, türelem, szabályok terén segítség. Feszültségoldó, közösségépítő, könnyebb általa a figyelem fenntartása. Segít elmélyíteni a tananyagot, aktivitásra serkent. Szabálytudat, kreativitás, logika fejlesztése,

tananyag rögzítése, empátia a legjellemzőbb előnye. A tűrőképesség, a sorrendiség és a szabálykövetés erősödik. Szabálytudatot alakít, közösséget formál, logikai készséget fejleszt. Játszva tanít. Előnye a kudarckezelés, szabályok megtanulása, szocializáció, csapatépítés, készségfejlesztés. Kreatív, érdekes. Nagy a motiváló hatása. A gyerekek számára így a tanulás játék. Téma lezárásaként alkalmazom, összefoglalásra tökéletes. Gyakorló óra keretében ismétlésre használva segít a tananyag összefoglalásában. A legjobb módja az SNI és a BTMN-es tanulók számára a különböző készségek fejlesztésének, és még szórakoztató is.

A kutatásomhoz használt naplómódszer és a megfigyeléshez általam választott fejlesztési területek relevanciáját hivatott cáfolni vagy alátámasztani a 21. diagramon látható, többválasztásos kérdés. A legtöbb szavazat a szabálykövetésre (69,6 %) és a döntéshozatalra (51 %) érkezett. Ezt követte a kommunikációs jelek értelmezésére (47,1 %), a kockázatvállalás (37,3 %) és a mennyiségek mintázatának felismerése (28,4 %). Magas szavazatszámot kapott még a prioritási sorrendek kialakítása (25,5 %) és a saját játékról való tudás (21,6 %) is. Nyolcadik helyen végzett a kihívások keresése (17,6 %). A fókusz (15,7 %), az erőforrások kezelése (14,7 %) és a diplomáciai készségek (7,8 %) vizsgálata érdekelte legkevésbé a válaszadókat.

Az alábbiak közül melyik fejlesztési terület alakulásának vizsgálata érdekelné Önt?

102 válasz



21. diagram, Fejlesztési területek iránti érdeklődés
(forrás: saját – Google Forms-sal)

A szakkörök során megfigyelésre kiválasztott 4 terület (szabálykövetés, fókusz, döntéshozatal, mennyiségek mintázatának felismerése) közül 3 is magas, 25 % feletti szavazatot kapott, így vitathatatlan a kiválasztott képességek, készségek vizsgálatának relevanciája. Mindazonáltal elgondolkodtató a különböző területek iránti érdeklődés alapján kialakult sorrend is. Természetesen érthető, hogy a pedagógusok olyan területeket priorizáltak, amiknek közvetlen kihatása van a tanítási/tanulási folyamatra is.

5.3. Interjú Lencse Mátéval

Lencse Máté pedagógus, játéktervező, a Társasjáték-pedagógia című könyv társszerzője. Még a szakkörök megtartása előtt vettem fel vele a kapcsolatot, de csak befejezésük után küldtem el neki a kérdéseimet. Egyrészt nem akartam olyat kérdezni, amit a vele készült számtalan interjúban már megválaszolt, másrészt úgy gondolom, hogy egy témával kapcsolatban akkor tudunk releváns kérdéseket feltenni, ha valamilyen mértékben már otthonosan mozgunk az adott területen. Véleményem szerint Máté válaszai alapján is érzékelhető, hogy a társasjáték-pedagógia nem csak egy módszer, hanem az oktatáshoz, neveléshez, készség- és képességfejlesztéshez való hozzáállásunkat átformáló szemléletmód.

Az alábbiakban Lencse Máté válaszai olvashatóak az általam megfogalmazott kérdésekre (változtatás nélkül):

1. Tapasztalatai szerint lehetséges-e, hogy a naplómódszer alkalmazása során a vizsgálatot végző személy tudat alatt befolyásolja az eredményt (pl. „elnézőbb” valamelyik nemmel) vagy kellőképpen objektív a módszer?

Nehéz erre a kérdésre válaszolni, hiszen a tapasztalataim elsősorban magamhoz, illetve a közvetlen környezetemhez kapcsolódnak, tehát elfogult vagyok a tapasztalataimmal szemben. Úgy szoktam fogalmazni, hogy ez az eszköz törekszik az objektivitás felé. Nem tud teljesen objektív lenni, de mégsem arról van szó, hogy csak úgy dobálózunk számokkal, a számok mögött vannak javasolt megfontolások, amiket igyekeztünk úgy megfogalmazni, hogy azok észrevehetőek, láthatóak, egyértelműek legyenek.

Az előzetes tudások, attitűdök, a gyerekekhez való viszonyulások befolyásolhatnak minket. Ha nagyon szeretnék látni valami eredményt, akkor láthatok ott is, ahol esetleg még nincs. Ha valakivel rosszak a tapasztalataim, esetleg nem kedvelem, akkor talán megjelenhet, hogy kicsit rosszabb pontokat kap. Elméletileg a tanulási eredmények alapú szintleírások ezt próbálják kivédeni, de nem biztos, hogy ez minden esetben sikerül is.

Nehéz beleélnem magam a nemi sztereotípiák világába, de nem tudnám kizárni, hogy akinek általában is befolyásolja a pedagógiáját (életét), hogy különbségeket tesz a nemek között teljesítmény szempontjából mondjuk, annál ez itt is meg tud jelenni. Tapasztalni viszont nem tapasztaltam ilyet. Megítélésem szerint a fejlődési területek között nincs olyan, ami kirívóan magával hozná a nemi szerepeken való gondolkodást, a nemi sztereotípiákat stb.

2. *Tapasztalt-e különbséget a nemek között az egyes területeken? Elmondható-e az, hogy valamelyik nemnél magasabb a bevonhatóság, motiválhatóság mértéke?*

Az a sztereotípiát jutott eszembe, hogy a fiúk kevésbé tudnak koncentrálni, szétszórtabbak, általános és középiskolában rosszabb tanulók stb., ami esetleg a Fókusz területünkön tetten érhető lenne. 3-4 kisebb kutatásnál használtuk ezt az eszközt (egy félbe maradt a covid alatt, azért ez a bizonytalan számosság), de nem vizsgáltuk a nemi különbségeket, viszont a játéások közben vagy az eredmények értelmezésénél utólag sem merült fel, hogy ezzel kapcsolatban bármilyen mintázat esetleg fellelhető.

3. *Mi az a minimális gyakoriság és időtartam, amit hatékonynak tart a szakkör szempontjából? Teljes mértékben megértve és egyetértve a társasjáték-pedagógia alapelveivel, alkalmazható-e direkt, gyógypedagógiai fejlesztési módszerként a társasjáték?*

Heti rendszerességgel, minimum 90-100 perc szerintem már elég ideális. A heti rendszerességből nem engednék, de ha csak egy tanóra jut rá, 45 perc, akkor minimálisan az is elég lehet. Szerintem alkalmazható direkt gyógypedagógiai fejlesztésre, hiszen ott is különböző területeket foglalmazunk meg, ahol eredményeket szeretnénk elérni, azokhoz pedig társíthatók játékok. Nyilván van az a halmozottan súlyos fogyatékoságokkal rendelkező gyerek, akinél nem tud szóba jönni társasjáték, de szerintem sokkal tágabb azoknak a köre, akiknél alkalmazható, mint azt elsőre gondolnánk.

4. *Van-e felső korhatára a módszer alkalmazásának (vagy akár olyan korosztály, amelynél egy időre kiesik ez a lehetőség, mert nem nyitottak rá)?*

Szerintem a nyitottság nem függ össze a korosztállyal. Minden korosztályban találkoztam olyan gyerekekkel, aki nem volt különösebben nyitott a társasjátékokra, és minden korosztályban találkoztam olyannal, aki igen, beleértve a fiatal felnőtteket is. Felnőttekkel és idősekkel nem foglalkoztam, de mindkettőre láttam/olvastam példát. Szerzőtársam, jó barátom, Jesztl József mentális beteg felnőttekkel is vezetett társasjáték klubot.

5. *A tanárok között végzett kérdőíves felmérésem alapján a kitöltők között nagyon kevés volt az olyan pedagógus, aki iskolai költségvetés terhére vásárolhatott társasjátékot. Mennyire látja reálisnak, hogy elterjedjen a közoktatásban a társasjáték, mint tudatosan alkalmazott készség- és képességfejlesztő módszer?*

Szerintem fontos lenne annak a szemléletnek a megjelenése, hogy a társasjátékozáshoz nem kellenek drága, csilivili játékok. Rengeteg kavicsokkal is játszható játék van. Francia és magyarkártyával játszhat, játékok tömkelege van. Az absztrakt játékok is könnyen elkészíthetők/hozzáférhetők. De a modern játékok is elkészíthetők egy kis kreativitással és utánajárással. Ha pedig van egy motivált csapat, egy kialakult rend, egy közösség, akkor hoznak be játékokat, a szülők összedobnak játékokra, hozhat a jézuska meg a mikulás is...

Szóval sima kifogásnak látom az anyagiak mögé menekülést.

6. *A tartott szakkörök közben úgy tapasztaltam, a tanítók nem tudtak mit kezdeni azzal, hogy nem egy játékot tanítunk be hetekig, hanem többfélét megismertetünk a gyerekekkel. Volt olyan, aki konkrétan nehezményezte, hogy még nem tanítottunk be egy adott játékot mindenkinek (azoknak is, akik nem érdeklődtek iránta). Önnek milyen tapasztalatai vannak ilyen téren? Idővel elfogadóbbá válnak a pedagógusok a módszer alapelveivel kapcsolatban?*

Nehéz kérdés. Sok pedagógusnak az is gond, hogy nem mélyülünk el egy-egy játékban. Vagy, hogy nem segítünk, hogy jobban teljesítsen, hogy hagyjuk hibázni stb. Szerintem az a pedagógus tud megértő és elfogadó lenni, aki részt vesz a programban és nem kívülről, a saját szemüvegén keresztül szemléli a történéseket.

6. Eredmények

Az elemzés során levont következtetések ismertetése után javaslatot teszek három olyan kutatási területre, melyekhez jelen munkám gondolatébresztőként, inspirációként szolgálhat, azonban vizsgálatuk meghaladja e dolgozat kereteit, lehetőségeit.

6.1. Következtetések

1. hipotézis: A pedagógusoknak csak kis része ismeri / alkalmazza a modern társasjátékokat és az általuk nyújtott lehetőségeket, ebben a témakörben többségük a hagyományos táblajátékokban, kártyajátékokban gondolkodik.

Összegezve a tanári kérdőívek eredményeit az első hipotézist elvethetjük, hiszen egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok ismerik a modern társasjátékokat és alkalmazzák is őket. A hosszabb játék idejű készletekkel családjuk, barátaik körében játszanak, a tanóráikra azonban a rövidebb, pörgősebb szetteket viszik be. Ennek egyik oka, hogy a hosszan sorolt előnyök ellenére az egyik legnagyobb nehézségként tartják számon az időgazdálkodást, vagyis elmondható, hogy tanórai keretek között nincs elég idő nagy lélegzetvételű családi társasjátékokra. A másik ok pedig, hogy jellemzően saját forrásból szerzik be a készleteket. A társasjátékokat 1-10. osztályig szívesen használják. Gyakori a témakörhöz illeszkedő saját játékok készítése, ugyanakkor a pedagógusok mindössze kb. egyharmada vonja be ebbe a folyamatba a gyerekeket is. Sajnos nem sok iskolában elterjedt délután, szakkör formájában játszani, de mindenképp pozitívum, hogy a pedagógusok nyitottak a módszer megismerésére, érdeklődnek a bemutatott képesség- és készségterületek fejleszthetősége iránt.

2. hipotézis: Mind a többségi, mind a szegregált iskola diákjai mérhető fejlődést érhetnek el rendszeres - akár már heti egy-két tanórányi - játék hatására.

A második hipotézis beigazolódott, hiszen mind a többségi, mind a szegregált iskolában tapasztaltam fejlődést a vizsgált területeken, emellett saját tapasztalataim és a kapott tanári visszajelzések alapján pozitív változás történt a szociális készségek terén egyéni és csoportszinten egyetlen tanév alatt is. A gyerekek nyitottabbak, érdeklődőbbek lettek, jobban elfogadták az új dolgokat, bátrabban vállaltak kockázatot. A tanító és a gyógypedagógus is

megegyeztetette azt a megfigyelésemet, hogy a „szakkörös” gyerekek összetartottak, elmondásuk szerint a délelőtti órákon is jobban segítették egymást, egyfajta „szövetséget” alkottak. Személyes megélésem, benyomásaim megerősítést nyertek a naplók adatainak összesítése, elemzése során.

A kutatásomban a délutáni, külön foglalkozás keretében történő játéktevékenységre helyeztem a hangsúlyt. Az összegyűjtött tapasztalatok felhasználhatók, beilleszthetők azonban a tanórákba is, ugyanakkor folyamatosan szem előtt kell tartani, hogy a társasjáték-pedagógia a lassú építkezés eszköze, ahol a hatás a legkritikább esetben jelentkezik azonnal, mértéke egyénenként változó, nehezen tervezhető. A megfelelő környezet kialakításával, átgondolt játékkészlet összeállításával segíthetjük a változás, fejlődés útját, akár kis költségvetésből is.

6.2. Javaslatok – korlátok

3. hipotézis: Nincs jelentős különbség a lányok és a fiúk eredményei között a vizsgált területeken.

A harmadik feltevésem megítéléséhez további vizsgálatok, megfigyelések szükségesek. A többségi iskolában mind a négy területen a fiúk teljesítettek jobban, ám a szegregált iskolában a szabálykövetés és a fókusz területén közel egyező, míg a mennyiségek mintázatának felismerése és a döntéshozatal területén a lányoknak kedvező eredmények születtek. Úgy gondolom, hogy az eredmények alapján nem adható biztos válasz a felvetett kérdésre. Érdemes lenne egy nagymintás vizsgálat során megfigyelni a különbségeket.

Hasznos és érdekes lehet egy olyan vizsgálat is, ahol – akár szociometria elkészítésével – kifejezetten a szociális készségek és a csoporton belüli dinamika kerülne a középpontba.

Véleményem szerint a módszer lényegének elvesztése vagy csorbulása nélkül mindkét ötlet esetében nehézségekbe ütközhet a kutatás kivitelezése, hiszen ez a vizsgálat hosszabb időintervallumot és többszöri mérést igényel. Ha a társasjáték-pedagógia alapelveit figyelembe vesszük, és nem tesszük kötelezővé a játékot, akkor kifejezetten nehéz lesz nagy létszámot lefedni a mérésekkel.

7. Összefoglalás

Dolgozatom témája a modern társasjátékok alkalmazhatósága az indirekt képesség- és készségfejlesztés során. Ezt a témakört a gyermekek fejlesztéséhez alkalmazható alternatív módszerekre nyitott gyógypedagógus-hallgatóként a modern társasjátékok egyéni fejlődésre gyakorolt hatása, és a hozzájuk kapcsolódó, az oktatásban jelenleg kiaknázatlan lehetőségek miatt tartom fontosnak.

A játék szerepe a pedagógiai folyamatokban régóta ismert és kutatott terület. Ezen belül a társasjáték-pedagógia a modern, nem direkt fejlesztési célból megalkotott társasjátékok hatásait alkalmazza és vizsgálja, különös hangsúlyt fektetve olyan részképességekre, amelyek fejlesztése támogatja az egyén rezilienciájának, szociális és kognitív képességeinek fejlődését.

Célom az volt, hogy választ találjak az esetleges akadályozó tényezőkkel, a pedagógusok előismereteivel és a témához kapcsolódó attitűdjükkel összefüggő kérdésekre, illetve megvizsgáljam egy rendszeres társasjáték-szakkör hatásait.

Az elméleti háttér áttekintése, a fogalmak, alapelvek tisztázása és a speciális megfigyelési/mérési módszer ismertetése során elsősorban Aczél Zoltán (a Gémklub és a Nebuló XXI. Alapítvány alapítója), Jesztl József (szociálpedagógus) és Lencse Máté (társasjáték-tervező, pedagógus és a Toldi Tanoda vezetője) publikációira, könyveire támaszkodtam.

Az áttekintés után végzett primer kutatásomban három irányból közelítettem meg a témakört. A 2023/24-es tanévben egy többségi iskolában kéthetente és egy szegregált iskolában heti rendszerességgel társasjáték-foglalkozásokat tartottam. Elvégzett méréseim eredményeit egyéni megfigyelési naplókban rögzítettem, a kapott adatokat pedig csoportonként és nemenként leíró statisztikai módszerekkel vizsgáltam, majd elemeztem és vizuálisan is megjelenítettem (diagramokon ábrázoltam), értelmezésükhöz a foglalkozások után írt reflexiókban lejegyzett tapasztalatokat is segítségül hívtam. Személyes benyomásaimat a naplózott eredmények is alátámasztották, melyek alapján mind a négy vizsgált fejlesztési területen (szabálykövetés, fókusz, döntéshozatal, mennyiségek mintázatának felismerése) és a szociális képességek terén is pozitív irányú, bár területenként különböző mértékű fejlődés következett be a szakkörre járó gyerekek képességeiben. Ezzel párhuzamosan különböző iskolatípusokban (többségi általános, szegregált általános és szakiskola) dolgozó pedagógusok társasjáték-alkalmazási szokásait mértem fel önkitöltős kérdőív formájában. A kapott válaszok alapján a pedagógusok ismerik és alkalmazzák a modern társasjátékokat, bár az idő és az anyagi

erőforrások szűkössége miatt jellemzően az olcsóbb, rövidebb játék idejű szetteket viszik be a tanórákra. Számos előnyt felsorolták a társasjátékok alkalmazásának, ugyanakkor több nehezítő tényezőt is megjelöltek. Annak ellenére – vagy talán épp azért –, hogy legtöbbször iskolájában nincs társasjátékos szakkör, ilyen tematikájú délutáni elfoglaltság, a pedagógusok túlnyomó többsége nyitott és érdeklődő a témával kapcsolatban. Beszámolómat a Lencse Mátéval készített interjúmmal zárom, aki kérdéseimre a naplómódszer alkalmazásával, a korosztálytól független nyitottsággal, az anyagi erőforrásokkal és a módszerhez való hozzáállással kapcsolatban mondta el gondolatait.

Dolgozatom végén foglalom össze a következtetéseimet, a hipotézisek megerősítését vagy cáfolatát, emellett további kutatási lehetőségeket is megemlítek a témában. Ezek elsősorban a nemek közötti eltérésekhez és a csoporton belüli dinamikához kapcsolódó vizsgálati ötletek a gyermekek igényeihez alkalmazkodó oktatási módszerek fejlődésének érdekében.

Záróképként egy csodás asztalképet választottam (4. ábra), ami a világszinten híres és elismert Carcassonne társasjáték pontozási fázisának végén készült a többségi általános iskolában (a szakkörök további pillanatképeit a 6. sz. Melléklet tartalmazza).



4. ábra, Carcassonne – pontozási fázis vége, többségi általános iskola
(forrás: saját fotó)

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Petzné Dr. Tóth Szilvia tanárnőnek, mint konzulensemnek, hogy lehetővé tette a dolgozat elkészítését és elfogadta, támogatta a választott témámat. Tanácsaival, útmutatásával segített átlendülni az elakadásokon.

Hálásan köszönöm azoknak a tanítóknak és gyógypedagógusoknak a segítőkészségét, bizalmát, akik lehetővé tették osztályaikban a szakkörök megtartását.

Szeretném megköszönni Lencse Máténak az interjú lehetőségét.

Végül, de nem utolsó sorban, hálával tartozom a családomnak, hogy az elmúlt években türelemmel és megértéssel viseltettek irántam, lelkesen segítettek a megoldandó feladataimban és átvállalták, amiket elhanyagolni kényszerültem. Szeretetük és biztatásuk segített végig járni az idáig vezető utat.

Irodalom

- 1) Barbarics, M., & tsai, é. (2019). *A játékok fejlesztő hatása*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- 2) Csányi, V. (1999). *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó.
- 3) Hetesiné, E. K. (2014). A játék pszichológiai szerepe a morális nevelésben. *Sapientiana* 7 évf. 1. szám, pp. 73 - 92.
https://epa.oszk.hu/03500/03594/00011/pdf/EPA03594_sapientiana_2014_01_073-092.pdf
- 4) Hocza, Á., & Bóka, F. (2018. 12. 03). *Testnevelési és népi játékok (online oktatási csomag)*.
http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_jatekelm/ii4_a_jtk_sajtossgai.html
- 5) Jesztl, J., & Lencse, M. (2018). *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- 6) Jesztl, J., & Lencse, M. (2020). A pedagógiai célú előnyadás lehetőségei a modern társasjátékokban. *Paideia* 6. évfolyam 2. szám, pp. 43-50.
DOI: 10.33034/PAIDEIA.2020.6.2.5
- 7) Maár, T. (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*, 2009 (1-2. szám) pp. 44-55.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20818/20608>
- 8) Maszler, I. (2002). *Játékpédagógia*. Comenius Oktató És Kiadó Bt.
- 9) Mendéné, L. K. (2023). A játék és a tanulási motiváció összefüggése a tanulásban akadályozottak oktatási-nevelési folyamatának aspektusából. In E. Pásztor, & L. Varga, *Neveléstudományi kaleidoszkóp* (pp. 151-162). Soproni Egyetem Kiadó.
http://publicatio.uni-sopron.hu/3016/1/Pasztor_Eniko-Varga_Laszlo-szerk-Nevelestudomanyi_kaleidoszkop-Soproni_Egyetem_Kiado-Sopron-2023.pdf
- 10) Mérei, F. (1989). Aktometria. In F. Mérei, *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó.
- 11) Mihály, I. (2004). "...Játszani is engeddd...!" Játékok az iskolai tananyagban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004 (7-8.) pp. 186-191.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Mihaly-Jatszani.html>
- 12) Nagy, L. (2012. 12. 06). Játéktan - főiskolai jegyzet.
https://www.jatektan.hu/jatektan/____2012_006/jegyzet_05.pdf

13) Páli, J. (2011). Játssz, tanulj és érezd jól magad! - A kisgyermekkori játék fejlődése. In szerk. Balázs, I., *A koragyermekkori fejlődés természete - fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. (pp. 295-304.).

<https://mek.oszk.hu/14800/14806/14806.pdf>

14) Piaget, J. (1978.). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó.

Online források - cikkek:

Aczél, Z. (2015. 09 13). *A társasjáték-pedagógia filozófiája*. Forrás: Taní-tani

https://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja

megtekintve: 2024. 08. 23.

Aczél, Z. (2015b. 08. 15.). *Taní-tani Online*.

https://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia

megtekintve: 2024. 08. 23.

Faragó, C. (2023. 01 23). *faragocsaba.wikidot.com*.

<http://faragocsaba.wikidot.com/tarsasjatek-mechanizmus>

megtekintve: 2024. 08. 24.

Lencse, M. (2023.. 09. 22.). *Toldi Tanoda*.

<https://igazgyongyalapitvany.hu/tanoda-blog/2023/09/mini-pig/>

megtekintve: 2024. 08. 03.

Weboldalak:

INTERNET1.

Forrás: <https://www.szivarvanypeca.hu/a-tarsasjatek-tortenete>, megtekintve: 2024. 10.18.

INTERNET2.

Forrás: <http://www.granna.hu/jatekaink.html>, megtekintve: 2024. 10.18.

INTERNET3.

Forrás: <https://tarsasjatekos.hu/szoszedet.html>, megtekintve: 2024. 10. 23.

INTERNET4.

Forrás: https://www.tarsaskell.hu/dijak_spiel_des_jahres, megtekintve: 2024. 10. 25.

Képek és ábrák jegyzéke

1. ábra, A társasjáték-szakkörök „játékszabálya”	25
2. ábra, Szuper farmer – új játék kibontása a többségi iskolában	40
3. ábra, Carcassonne-parti a szegregált iskolában.....	52
4. ábra, Carcassonne – pontozási fázis vége, többségi általános iskola.....	66
5. ábra, A foglalkozás „játékszabálya” a többségi iskolában a faliújságon	75
6. ábra, Azul (balra) és Carcassonne (jobbra) a szegregált iskolában.....	84
7. ábra, Szuper farmer két játékkal a szegregált iskolában	84
8. ábra, Up the Rock (balra) és Catan telepesei (jobbra) a többségi iskolában.....	85
9. ábra, Rókanyomon (balra) és Carcassonne – Vadászok és gyűjtögetők (jobbra) a többségi iskolában.....	85

Diagramok

1. diagram, A többségi iskola szakkörén résztvevők számának alakulása.....	27
2. diagram, A vizsgált területek alakulása csoportszinten – 3. osztály	28
3. diagram A szabálykövetés alakulása nemek szerint a többségi iskolában.....	30
4. diagram, A fókusz alakulása nemek szerint a többségi iskolában	33
5. diagram, A döntéshozatal alakulása nemek szerinti bontásban, a többségi iskolában.....	35
6. diagram, A mennyiségek mintázatának felismerése terület alakulása nemek szerinti bontásban, a többségi iskolában	38
7. diagram, A lányok értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken	38
8. diagram, A fiúk értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken.....	39
9. diagram, A vizsgált területek alakulása csoportszinten – szegregált iskola.....	42
10. diagram, A szabálykövetés alakulása nemek szerint a szegregált iskolában	43
11. diagram, A fókusz alakulása nemek szerint a szegregált iskolában.....	46
12. diagram, A döntéshozatal alakulása nemek szerint a szegregált iskolában	48
13. diagram, A mennyiségek mintázatának felismerése terület alakulása nemek szerint a szegregált iskolában	50
14. diagram, A lányok értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken	51
15. diagram, A fiúk értékeléseinek alakulása a vizsgált területeken.....	51
16. diagram, Az SNI, BTMN kategóriába tartozó gyermekek aránya a többségi iskola osztályaiban.....	54
17. diagram, Társasjátékok prioritási sorrendje a pedagógusok szabadidejében.....	54

18. diagram, Társasjátékok alkalmazása a különböző osztályfokokon.....	56
19. diagram, A társasjátékok prioritási sorrendje a pedagógusok tanóráin.....	57
20. diagram, Nehézségek a társasjátékok pedagógiai célú alkalmazásában	58
21. diagram, Fejlesztési területek iránti érdeklődés	59

Táblázatok

1. táblázat: A foglalkozások általános felépítése	26
2. táblázat: A vizsgált területek értékeinek változása – többségi iskola	27
3. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában	29
4. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok .	29
5. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk.....	29
6. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában	32
7. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok.....	32
8. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk	32
9. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában.....	34
10. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok .	34
11. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk.....	35
12. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek a többségi iskolában	36
13. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, lányok	37
14. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, többségi iskola, fiúk.....	37
15. táblázat: A vizsgált területek értékeinek változása – szegregált iskola.....	41
16. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek a szegregált iskolában..	42
17. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok	43
18. táblázat: A szabálykövetés megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk .	43
19. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek a szegregált iskolában	45
20. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok	45
21. táblázat: A fókusz megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk	45
22. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola.....	47
23. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok	47

24. táblázat: A döntéshozatal megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk ...	47
25. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola	49
26. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, lányok	49
27. táblázat: A mennyiségek mintázatának felismerése terület megfigyelése során rögzített értékek, szegregált iskola, fiúk.....	50
28. táblázat, A tanév során használt társasjátékok intézménytípusonként	76

Mellékletek

1. sz. Melléklet – Hozzájáruló nyilatkozat

Tisztelt Szülő/Gondviselő!

Szabó-Papp Krisztina vagyok, végzős gyógypedagógus hallgató. Szakdolgozatomat a társasjátékok pedagógiai célú alkalmazásáról, a gyermekek különböző képességeire gyakorolt hatásáról írom. A dolgozathoz az Ön gyermekének osztályában a 2023/24-es tanév során kutatást végzek, melynek eredményeit egyéni fejlődési naplóban vezetem.

Ahhoz, hogy gyermekének megfigyeléseimből származó vizsgálati eredményeit tudományos célra felhasználhassam, a személyiségi jogok értelmében az Ön írásos beleegyezése szükséges.

Kiemelném, hogy gyermeke személyes adataival csak a kutatásban résztvevő szakemberek találkozhatnak. Arra kérem, hogy olvassa el az alábbi nyilatkozatot és töltse ki.

NYILATKOZAT

Alulírott (szülő/gondviselő neve):,

Gyermekeinek neve: (későbbiekben kóddal ellátott)

hozzájárulok, hogy a vizsgálatban gyermekem neve és eredményei azok teljes titokban tartásával tudományos elemzés céljára felhasználásra kerüljenek.

Kelt:

Helyszín, időpont

.....

a vizsgálatban résztvevő

gyermek szülőjének aláírása

2. sz. Melléklet – A megfigyeléshez használt napló

Játékos neve/kódja:

Dátum:

Foglalkozás sorszáma, hossza:

Játék neve, típusa, parti sorszáma	Megfigyelt jellemzők értékelése (1-6)				Játék minősége/ időtartama	Megjegyzés (ismerte-e a játékot, játékosok száma, egyéb)	Eredmény (helyezés/ pontszám)
					/		/
					/		/
					/		/
					/		/

(bővíthető több sorral)

Rövidítések a kitöltéshez:

Játék típusa: legjellemzőbb mechanizmus(ok)

Parti sorszáma: adott foglalkozáson belül többször játszott játékok esetén a játéknév után zárójelbe írjuk

Játék minősége: gyakorlás (GY), játék (J), verseny (V);

Időtartam: az adott parti hossza (perc)

Kezdőjátékos esetén: írjunk egy bekarikázott K betűt is ebbe a rovatba

Ismerte-e a játékot: I/N;

Játékosok száma: adott partiban résztvevők száma (fő)

Egyéb megjegyzés: pl. kapott-e (esetleg adott-e) előnyt (kE, aE);

3. sz. Melléklet – Szakköri szabályaink



5. ábra, A foglalkozás „játékszabálya” a többségi iskolában a faliújságon
(forrás: saját fotó)

4. sz. Melléklet – A tanév során használt játékok listája

28. táblázat, A tanév során használt társasjátékok intézménytípusonként

Forrás: saját szerkesztés

Többségi általános iskola, 3. osztály:	
Pig	Vakondfutam
Ki20tuk!	Kitty Race
Szimat nyomozó	Teli tyúkól
Dobble / Méhsejt	Rókanyomon
Kígyózó férgek	Sushi go!
Túl az Operencián	Szuper farmer
Up the Rock	Catan (Az év játéka díj nyertese, 1995)
Carcassonne-sorozat (Az év játéka díj nyertese, 2001) (INTERNET4, 2024)	Azul (Az év játéka díj nyertese, 2018)
Szegregált általános iskola, összevont napközi:	
Ki20tuk!	Vakondfutam
Szimat nyomozó	Kitty race
Dobble / Méhsejt	Teli tyúkól
Kígyózó férgek	Rókanyomon
Túl az Operencián	Sushi go!
Up the Rock	Szuper farmer
Carcassonne-sorozat	Felhőváros
Azul	Catan

Az egyes játékok néhány fejlesztő hatása

Pig: dobókockás, pontgyűjtős játék szerencsefaktorral. Fejlesztési terület: számolási készségek, döntéshozatal, kockázatvállalás – kockázatkerülés egyensúlyának megtalálása.

Vakondfutam: ügyességi játék. Fejlesztési terület: kézügyesség, szem-kéz koordináció, számolási készségek.

Ki20tuk!: kártyás partijáték. Fejleszti a memóriát, koncentrációt, számolási készséget, kitartást, együttműködést, türelmet.

Szimat nyomozó: kooperatív kártyajáték, mintás dobókockával, számos alternatív felhasználási lehetőséggel. Fejleszti a megfigyelési képességet, az együttműködést, a képzelőerőt, a kommunikációs képességeket, a logikus gondolkodást.

Teli tyúkól: dobókockás lapkagyűjtögető játék. Számolási készségek (számolás hármassával, átváltások, szorzótábla), gazdálkodás, tervezés, kockázatvállalás, rendszerezés fejlesztése során lehet segítségünkre.

Dobble / Méhsejt: gyorsasági partijáték. Megfigyelés, koncentráció, szókincsbővítés, számolási készségek fejlesztésére.

Kitty Race: családi társasjáték, mozgatható táblaelemekkel. Figyelem, koncentráció, tervezés, helyzetfelismerés fejlesztésére.

Rókanyomon: kooperatív családi társasjáték, mintás dobókockákkal. Memóriát, koncentrációt, figyelmet, logikus gondolkodást, együttműködést, adott szempontok szerinti válogatási képességet fejleszt.

Kígyózó férgek: családi társasjáték, lapkalehelyezéssel. Fejlesztési terület: figyelem, koncentráció, színek-minták egyeztetése.

Sushi go!: draftolás mechanizmusára épülő kártyás partijáték. Tervezés, döntéshozatal, kockázatvállalás, számolás fejlesztésére, prioritási sorrendek kialakítására.

Túl az Óperencián: egyszerű családi társasjáték. Dobsz és lépsz mechanizmus, alternatív dobókockával, gyűjtendő és az előre haladáshoz felhasználandó erőforrásokkal. Szövegértés, memória, figyelem, kockázatvállalás, döntéshozatal, érzelmi intelligencia (főként empátia) fejlesztésére. Egészen kis kortól.

Felhőváros: stratégiai társasjáték - térben. Orientációs képességek, kockázatvállalás, tervezés, kézügyesség, szem-kéz koordináció, számolási készségek fejlesztésére.

Szuper farmer: családi társasjáték, gyűjtögetéssel, állatos dobókockákkal. Gazdálkodás, tervezés, kockázatvállalás, számolás (főként a 2-es szorzótábla kerül előtérbe) fejlesztésére.

Up the Rock: pókeralapú családi társasjáték, fa játékelemekkel (színes kecskék). Fejleszthető: Tervezés, előrelátás, kockázatvállalás, döntéshozatal, kombinációk megértése és alkalmazása, folyamatokban gondolkodás.

Catan telepesei (Az év játéka díj nyertese, 1995) (INTERNET4, 2024): stratégiai társasjáték. Tervezés, döntéshozatal, kockázatvállalás, gazdálkodás, szövegértés, számolás, logikus gondolkodás, erőforrás-kezelés, kudarctűrés (szerencsefaktor és egymástól rablás lehetősége miatt) fejlesztésére.

Carcassonne-sorozat (Az év játéka díj nyertese, 2001) (INTERNET4, 2024): stratégiai társasjáték, lapka- és munkáslehelyezős mechanizmussal. Erőforrás-gazdálkodás, figyelem, koncentráció, helyzetfelismerés, tervezés, mintaegyeztetés, számolás, türelem, kitartás fejlesztésére.

Azul (Az év játéka díj nyertese, 2018) (INTERNET4, 2024): modern absztrakt társasjáték. Többek között logikus gondolkodás, tervezés, előrelátás, számolás, kombinációs képesség fejlesztésére.

5. sz. Melléklet – Kérdőív a pedagógusoknak

Játék és tanulás

Társasjátékpedagógia a többségi és a szegregált iskola tükrében

Tisztelt Válaszadó!

Szabó-Papp Krisztina vagyok, negyedéves gyógypedagógus hallgató, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon. Szakdolgozatomat a fenti címmel és témában készítem.

Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse a kutatásomat!

A kérdőív kitöltése kb. 5 percet vesz igénybe, többnyire feleletválasztós formában.

1. Kérem jelölje be az Ön életkorát! *

- ☐ 25 év alatt
- ☐ 25-35 év között
- ☐ 35-45 év között
- ☐ 45 év felett

2. Kérem jelölje meg a nemét! *

- ☐ nő
- ☐ férfi

3. Kérem válassza ki a településtípust, ahol Ön tanít! *

- ☐ falu
- ☐ város
- ☐ vármegye székhely

4. Kérem válassza ki azt az iskolatípust/szintet, ahol Ön tanít! *.

- ☐ többségi általános iskola
- ☐ többségi középiskola
- ☐ EGYMI - általános iskola
- ☐ EGYMI – szakiskola

5. Kérem válassza ki az Ön által tanított osztályok átlagos létszámát! *

- ☐ 15 fő alatt
- ☐ 15-25 fő között
- ☐ 25 fő felett

6. Amennyiben Ön többségi iskolában tanít, kérem jelölje az SNI, BTMN kategóriákba tartozó gyermekek arányát az Ön által tanított osztályokban!

- ☐ kevesebb, mint 10 %
- ☐ 10-20 % között
- ☐ 20-30 % között
- ☐ több, mint 30 %

7. Alkalmaz-e Ön valamilyen társasjátékot az Ön által tartott órákon? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ igen Ugrás a(z) 8. kérdésre
- ☐ nem Ugrás a(z) 18. kérdésre

Társasjátékok a tanórán

8. Milyen osztályfokon alkalmaz társasjátékot a tanóráin?

- ☐ 1-2. osztály
- ☐ 3-4. osztály
- ☐ 5-6. osztály
- ☐ 7-8. osztály
- ☐ 9-10. osztály
- ☐ 11-12. osztály

9. Milyen gyakran alkalmaz társasjátékot a tanóráin?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ ritkán (kevesebb, mint havi 3 alkalom)
- ☐ gyakran (havonta 4-6 alkalommal)
- ☐ rendszertelen, témakörtől függ

10. Milyen típusú játékot szokott bevinni az óráira?

- ☐ dobókockás játékok
- ☐ kártyajátékok
- ☐ klasszikus logikai játékok (sakk, dáma, malom)
- ☐ "asztali", családi társasjátékok

11. Milyen forrásból szerzi be a bevitt játékokat?

- ☐ saját pénzből újat vásárolok
- ☐ otthonról hozott, kinőtt játékokkal játszunk
- ☐ iskolai költségvetés terhére vásároltuk
- ☐ a gyerekek hozzák
- ☐ más osztályoktól örököltük
- ☐ Egyéb: _____

12. Szokott-e saját ötlet alapján társasjátékot készíteni (adott témakörhöz, leckéhez)?

- ☐ igen
- ☐ nem

13. Szokott-e az osztályával közösen társasjátékot készíteni?

- ☐ igen
- ☐ nem

14. Milyen előnyeit fogalmazná meg a társasjátékok alkalmazásának a tanórán?

15. Miben lát nehézséget a társasjátékok tanórán történő alkalmazása során?

- ☐ szabálytanítás
- ☐ időgazdálkodás
- ☐ érdeklődés felkeltése
- ☐ differenciálás a csapatok, csoportok összeállításakor
- ☐ kudarckezelés
- ☐ Egyéb: _____

16. Tapasztalatai szerint a fiúk vagy a lányok nyitottabbak a társasjátékos elfoglaltságokra?

- ☐ fiúk
- ☐ lányok
- ☐ nem tapasztaltam különbséget

17. Az alábbiak közül melyik fejlesztési terület alakulásának vizsgálata érdekelné Önt?

- ☐ kihívások keresése
- ☐ szabálykövetés
- ☐ a saját játékról való tudás
- ☐ fókusz
- ☐ mennyiségek mintázatának felismerése
- ☐ döntéshozatal
- ☐ kockázatvállalás
- ☐ prioritási sorrendek kialakítása
- ☐ erőforrások kezelése
- ☐ diplomáciai készségek
- ☐ kommunikációs jelek értelmezése
- ☐ Egyéb: _____

Társasjátékos szokások

18. Gyermekkorában játszott-e Ön társasjátékokkal (akár otthon, akár az iskolában)?

- ☐ igen
- ☐ nem

19. Szokott-e Ön szabadidejében társasjátékkal játszani? *

- ☐ igen
- ☐ nem

20. Ha igen, kivel játszik általában?

- ☐ saját gyermeke(i)mmel
- ☐ testvére(i)mmel
- ☐ baráti társasággal
- ☐ szüleimmel
- ☐ házastársammal
- ☐ tanítványaimmal
- ☐ Egyéb: _____

21. Amennyiben játszik társasjátékokkal, milyen típusú játékokat választ?

- ☐ absztrakt játékok (sakk, dáma, malom stb.)
- ☐ kockajátékok
- ☐ kártyajátékok
- ☐ családi társasjátékok (asztali társasjátékok, több elemmel)

22. Ha szokott játszani, kérem, soroljon fel néhány játékot, amivel szívesen játszott az elmúlt fél-egy évben!

23. Van-e az Önök iskolájában bármilyen, társasjátékhoz kapcsolódó szakkör, foglalkozás?

- ☐ igen
- ☐ nem

24. Érdekelne-e Önt egy társasjátékokat bemutató ingyenes előadás, foglalkozás? *

- ☐ igen
- ☐ nem

25. Hallott-e Ön a társasjáték-pedagógiáról? *

- ☐ igen
- ☐ nem

26. Érdekelne-e Önt a társasjáték-pedagógiát bemutató ingyenes előadás? *

- ☐ igen
- ☐ nem

6. sz. Melléklet - Képek a foglalkozásokról



6. ábra, Azul (balra) és Carcassonne (jobbra) a szegregált iskolában
(forrás: saját fotó)



7. ábra, Szuper farmer két játékosal a szegregált iskolában
(forrás: saját fotó)



8. ábra, Up the Rock (balra) és Catan telepesei (jobbra) a többségi iskolában
(forrás: saját fotó)



9. ábra, Rókanyomon (balra) és Carcassonne – Vadászok és gyűjtögetők (jobbra) a többségi iskolában
(forrás: saját fotó)

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadhatja a dolgozat befogadását.

Dátum: Győr, 2024. október 31.

Gabó Papp Krisztina

Aláírás

SZABÓ-PAPP KRISZTINA

Név (olvashatóan)