

**Az óvodai drámapedagógia egész személyiséget fejlesztő  
hatásának vizsgálata egy sajátos kutatás által kidolgozott  
(dramatikus) kompetenciát mérő új eszköz segítségével  
- TMDK pályamű -**

**Készítették: BÖRÖND007**

**2012. november**

## BELEEGYEZÉSI NYILATKOZAT

Ferenczyné Kerekes Edit, a [REDACTED]  
[REDACTED] vezetőjeként hozzájárulok ahhoz, hogy [REDACTED] és [REDACTED] a [REDACTED]  
[REDACTED] óvó és tanító szakos hallgatói, intézményemben a pályaműhöz  
szükséges hospitálást és kutatást elvégezzék. Ezen kívül hozzájárulok, hogy az említett óvoda  
helyi programját megismerve annak nevelési, ismeretközlési és fejlesztési tervére  
hivatkozzanak.  
Kérem, hogy a dolgozat írói a kutatáshoz szükséges eredmények közlésekor a célszemélyek  
monogramját közöljék.

[REDACTED], 2012. november 8.

  
[REDACTED] vezetőjeként aláírása

## BELEEGYZÉSI NYILATKOZAT

Rétheyné Simon Ágnes, a [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]  
[REDACTED] óvónőjeként hozzájárulok ahhoz, hogy [REDACTED] és [REDACTED] a  
[REDACTED] óvó és tanító szakos hallgatói, csoportomban a  
pályaműhöz szükséges kutatási felmérést elvégezzék. Kérem a dolgozat íróit, hogy a  
dolgozatban a kutatáshoz szükséges eredmények közlésekor csak a célszemélyek monogramját  
közöljék.

[REDACTED] 2012. november 8.



*Rétheyné Simon Ágnes*

óvónői aláírás

## **Eredetiségi nyilatkozat**

A pályamű írói kijelentjük, hogy pályaművünk tudományos közlései és kutatási eredményeink hitelesek. Eredményeink és következtetéseink nem tartalmaznak olyan anyagot és adatot, amelyet már máshol tudományos munkaként (főiskolai, egyetemi szakdolgozat stb.) valaki más benyújtott. Kijelentjük, hogy hűen és pontosan idéztük a forrásainkat, minden esetben hivatkoztunk a felhasznált könyvekre, folyóiratokra, kiadatlan kéziratokra, az Internetről letöltött anyagokra és a téma szempontjából meghatározó szóbeli segítségre.

2012. november 10.

**Az óvodai drámapedagógia egész személyiséget fejlesztő hatásának vizsgálata egy sajátos kutatás által kidolgozott (dramatikus) kompetenciát mérő új eszköz segítségével**

- rezümé -

Dolgozatunk témája a drámapedagógia egész személyiséget fejlesztő hatását taglalja, ami bárhol, bármikor és bárki számára használható fejlesztési módszer. Pályaművünkben a drámapedagógia fejlesztő hatását vizsgáltuk az óvodás korosztályt gyermekek körében. Témánk azért értékes az általános pedagógia és a szakmódszertan (drámapedagógia) számára, mert csekély számú szakirodalom szól az óvodások efféle fejlesztéséről és méréséről. Munkánk során találtunk egy olyan óvodát, ahol már évek óta napi rendszerességgel alkalmazzák a tevékenységekben a drámajátékokat. Az ő pedagógiai programjukat megismerve tanulmányozhattuk az éppen kísérleti fázisban lévő mérőlapokat. Ez adott ihletet arra, hogy egy hasonló szerkezetű mérőeszközt készítsünk a drámapedagógia felől megközelítve. Ehhez a DICE, egy a drámapedagógia hatását kutató project kulcskompetenciáit alkalmaztuk. Az így elkészült mérőeszközünk alkalmas arra, hogy felmérjük vele a nagycsoportos gyermekek aktuális *dramatikus* és *általános fejlettségi* szintjét akkor is, ha nem alkalmazzák rendszeresen a drámapedagógiai módszereket. Mérőeszközünket kipróbálva tesztmérést végeztünk az előbb említett óvodában és egy kontroll csoportban. Az eredmények a módszerhez és a mérőeszközhöz hasonlóan érdekesek, a táblázatos és színskálás diagramok pedig magukért beszélnek.

## **Investigating the impact of pre-school drama on whole personality development by a special new tool to measure competency**

-abstract-

Our dissertation focuses on personality development throughout drama pedagogy. Discusses the impact of the development method, that can be used by anyone, anytime, anywhere. In our paper the developing effect of drama pedagogy was observed among kindergarten children. Our topic is valuable to the general education and professional methodology (drama education), because there is only few literature about such development and measurement of kindergarten children. In our work we found a kindergarten where drama games had been used in activities on daily basis. While investigating their educational program, pilot measurement sheets could be studied. It gave inspiration to develop a similarly structured measurement tool, approaching from drama pedagogy. To do this, the key competences of a project (DICE) were applied to observe the effects of drama pedagogy. The complete measurement tool can be applied to assess children's current drama skills and their general level of development, even if drama methods are not used regularly. Trying out our measurement tool, testing was conducted in the above-mentioned kindergarten and in a control group. The results, similarly to the method and measurement tool, are interesting, and the table-color charts speak for themselves.

## TARTALOMJEGYZÉK

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| BEVEZETŐ.....                                                                                                        | 9  |
| I. Drámapedagógia, drámajáték, dráma játék .....                                                                     | 11 |
| II. A 3 – 7 éves gyermek személyiség- és képességfejlődése .....                                                     | 18 |
| III. A gyermek személyiségfejlődési komponensei .....                                                                | 23 |
| III.1 A Játék és a játékpedagógia.....                                                                               | 23 |
| III.2. A képesség- és személyiségfejlesztő drámapedagógia .....                                                      | 29 |
| IV. Kompetenciák és a DICE .....                                                                                     | 37 |
| V. A kutatási munka célja, feladata, bemutatása. Az új pedagógiai mérőeszköz kidolgozása, elemzése, bemutatása. .... | 39 |
| V.1. A mérőeszköz bemutatása .....                                                                                   | 40 |
| V.2. Hogyan készült a speciális mérőeszköz?.....                                                                     | 40 |
| V.3. A kutatás során megfogalmazott kompetenciák.....                                                                | 44 |
| V.4. A mérési folyamat lépései.....                                                                                  | 46 |
| VI. Az új pedagógiai mérőeszköz tesztelési eredményei .....                                                          | 50 |
| VI.1. A kutatásban részt vevő minta óvoda bemutatása – helyzetelemzés.....                                           | 50 |
| VI.2. A kutatási csoport és a kontroll csoport mérési eredményei .....                                               | 54 |
| VI.3. A kontroll csoport bemutatása.....                                                                             | 58 |
| VI.4. A gyermekek mérési eredményeit összegző táblázat.....                                                          | 62 |
| VI.5. A gyermekek mérési eredményei a mérőeszköz színskálás rendszerében.....                                        | 63 |
| VI.6. A mérési eredmények összevetése. A fő hipotézis igazolása.....                                                 | 68 |
| ÖSSZEGZÉS .....                                                                                                      | 70 |
| IRODALOMJEGYZÉK .....                                                                                                | 71 |
| MELLÉKLETEK .....                                                                                                    | 72 |

„A drámajáték megkönnyíti az ismeretanyag rendszerezését, hozzá segít ahhoz, hogy a játékosok minél gazdagabb személyiséggé váljanak, reálisabb képük legyen önmagukról anélkül, hogy eltűnne életükből a további vizsgálódásokhoz szükséges derű.”

(Gabnai Katalin)

## BEVEZETŐ

A tudományos dolgozatunk témája a dramatikus kulcskompetenciák fejleszthetőségének és mérhetőségének bizonyítása az óvodában. Mindez a drámapedagógia módszerein és eljárásain keresztül. A dolgozat írását megnehezítette, hogy kevés olyan szakirodalom van, ami ebben a témában íródott. Sok olyan drámapedagógiai tanulmánnyal, szakanyaggal találkoztunk, ami az iskolás korú gyermekek drámatanításával foglalkozik, az ő fejlesztésük áll ezek középpontjában. Az óvodás korú gyermekekkel foglalkozó és drámapedagógiai irányú irodalom nagyon kevés.

**Célunk** az, hogy rámutassunk arra a tényre, miszerint a drámapedagógiai módszerek alkalmazhatóak az óvodában, sőt jobb eredményeket is érhetünk el velük a képességfejlesztés területén.

Az egyik szakirodalomban olvasottak szerint (Gabnai;1999) a drámapedagógia bárhol, bármilyen korú és fejlettségű gyermekek között alkalmazható, akár szabadidőben, akár tanórán. Így felmerült bennünk a kérdés, hogy az általunk ismert óvodákban miért nem alkalmazzák ezt a módszert, ami az egész személyiséget képes egyszerre fejleszteni. Témavezetőnk segítségével sikerült megismernünk egy olyan kivételes óvodát, ahol a drámapedagógia módszerét már évek óta eredményesen alkalmazzák, beleágyazva az óvodai tevékenységekbe, akár Mese és vers kezdeményezés (értsd:foglalkozás) esetén, akár a Külső világ tevékeny megismerése: matematika, stb., kezdeményezések (értsd:foglalkozás) esetében.

### FŐHIPOTÉZISÜNK:

- A drámapedagógiai módszereken keresztül eredményesebben fejleszthetők a gyermekek kompetenciái, személyiségük jobban kiteljesedik, mint a hagyományos módszerek alkalmazásakor.

Kitűzött célunk elérése és hipotézisünk igazolása érdekében mérő eszközt készítettünk. Ezzel kívánjuk igazolni:

### ALHIPOTÉZISEINK:

- a „drámás” kulcskompetenciák létezését és mérhetőségét az óvodás korosztály esetében;
- hogy a drámapedagógiai módszereket ismerő gyermekek, illetve a nem drámás eljárások szerint nevelődő gyermekek dramatikus képességszintjei között különbség van, és ez a különbség kimutatható.

Dolgozatunk elején egy rövid áttekintést adunk drámapedagógia összpédagógiai mivoltáról, jeles képviselőin keresztül bemutatjuk annak legfőbb tulajdonságait. Ezután a gyermekpszichológia szerinti fejlődéslélektanról és a témához kapcsolódó játékpédagógiai vonatkozásairól szólunk. *A pályamű konkrét témája a IV. fejezettől kezdődően indul. Itt olvasható az a szakmódszertani újdonság, ami egy mérőeszköz megszületését és tesztelését dokumentálja.* Itt található ezen kívül a drámapedagógia módszereivel dolgozó óvoda, a kísérleti csoport és a kontroll csoport bemutatása.

A dolgozatban a mérés eredményei szöveges formában, táblázatba rendezett számszerű és ábrán felvázolt módon rögzítettek.

Mellékleteinkben a kísérleti csoportban készített jegyzőkönyvek, a lisszaboni kompetenciák táblázata, a kísérleti óvoda mérőlapja és a DICE kulcskompetenciáinak fogalom meghatározásai találhatóak.

*Pályaművünkben a drámapedagógia egész személyiséget fejlesztő hatását kívánjuk bizonyítani.*

## I. Drámapedagógia, drámajáték, dráma játék

Pályaművünk gondolatmenetét a drámapedagógia interdiszciplináris jellegére építjük: ebben a pedagógiai területben több tudomány és művészet hatása talál egymásra. A drámapedagógia elsődleges forrása a színművészet, a pedagógia, és a pszichológia. Természetesen több területtel is kapcsolatban áll, de a dolgozat szempontjából ezeket a fő találkozási pontokat emeljük ki. A színművészeti vonatkozásokról részletesen szólunk majd a drámai megjelenítési mód sajátosságairól szóló fejezetrészben. Utalunk annak oktató, nevelő funkcióira; pedagógiai vetületeire, reformpedagógiai törekvéseinek téma közeli aspektusaira. A pszichológiai kérdéskörből elsősorban a fejlődéslélektan játékkal kapcsolatos tanításaival (én fejlődés, csoportmódszerek), és azok képességfejlesztő hatásával foglalkozunk. A drámapedagógia nemzetközi és magyarországi vonatkozásairól részletesen jelen dolgozatban nem kívánunk szólni, kivéve, ha egy-egy terület az a témához kapcsolódóan megkívánja.

Gabnai Katalin azt mondja, hogy a drámajáték játékos emberi megnyilvánulás, amelyben dramatikus folyamatok jellegzetes elemei fedezhetők föl. A dramatikus folyamat alatt a megjelenítési és utánzási módokat érti. Ezen kívül az említett játéktípusokat és játékformát társas kölcsönhatásként említi, amelyben a játék, a kapcsolattartás egyik eszköze. A kapcsolattartás pedig történhet az emberi és zenei hang által, az adott nyelv használatával, valamint a test által. A tér és idő fogalmát az emberi cselekvéssel hozza párhuzamba, mint a játékos megnyilatkozások tartószerkezete.

Részletesen beszél arról, hogy a nem egyedül játszható tevékenységek, hanem együtt történő, közösségben vagy kisebb csoportban zajló aktív cselekvések. A játszóktól ebből kifolyólag aktív részvételt követel, így valósul meg a tréning jellegű játék-munka, amelyben a játészó lehet nézője és résztvevője is a játéknak. Nem szükséges a külső megfigyelő, a „néző” jelenléte, mégis születhet produkció jellegű eredmény a közös alkotó játékban.

A drámajátékok azonban nem csupán készségfejlesztő szabályjátékok, melyek a játszóké egyéni kompetenciáit és kognícióit erősítik. A rögtönzések és szerepvállalásos játékok során a játékosnak önmagukat kell adniuk. Vagyis ezek a játékok a játszókból merítenek, belőlük építkeznek. A színházművészet játszókra vonatkozó szabályát így érvényesíti – íratlanul is – a drámajáték, hiszen az őszinte és igaz játék segíti előre a kockázatvállalást és az egyéb szociális szerepvállalást. A rögtönzésre épülő drámajátékot a játékosok úgy élik meg, mint színházi próbahelyzetet, ennek következtében – az íratlan szabályok és közösen megállapított játékszerződések - szolidárisává válnak önmagukkal és másokkal szemben. A játékosoknak

önmaguk felvállalása során tudniuk kell kezelni a rájuk irányuló figyelmet, a problémás helyzetet meg kell oldaniuk. Így lesz a játék folyamatos. (Gabnai;1999,10)

A drámapedagógia táplálkozik például Peter Brook angol származású (Az üres tér színháza), Grotowski lengyel származású (Kegyetlenség színháza), Bertold Brecht német származású (Elidegenítés színháza) színészpédagógus-rendezők színház-pedagógiájából, ahol minden esetben a kollektív alkotási folyamat áll a középpontban. Esetükben a színésznek, esetünkben a játszóknak a figura jelleme helyett a saját egyéniségét kell vállalnia és megmutatnia. Ehhez sajátos színház-pedagógiai eszköztárat dolgoztak ki: lazító, feszültségoldó, kontaktusteremtő, improvizálásra készítő gyakorlatok sorát. Ezek a játékok és gyakorlatok csoportban végezhetőek, tehát a közös játék most is a közösségben valósul meg.

A színházi értelemben vett dráma és a drámajáték kapcsolata ennek fényében tehát nyilvánvaló. Közös vonásaik az illúzió, a konfliktus, a feszültség, az értelmi- fizikai- érzelmi odaadást igénylő átlényegülés, a kiélés lehetősége, a feszültség terhétől való megszabadulás, az emberi test, cselekvés esztétikai minőséggé emelése. Amennyire a párhuzam egyértelmű, annyira egyértelmű a különbség is. Hiszen a színész dráma játék során egy kötött szövegű és beállított szituáció megjelenítésében részben kap önállóságot, és csak az adott szöveg révén éli meg a szituációt és a figura drámáját, addig a drámajáték lényegesen spontánabb, lélektani szempontból felületesebb, és nem a megismételhetőségre épít. A kötöttségektől való mentesség a színház más meghatározó jegyeivel kapcsolatban is megnyilvánul: nincs színpad, nincs nézőtér, eleve a nézőknek való játszás, a produkció létrehozása nem lényegi eleme a drámapedagógiának. (Pinczésné; 2003, 8)

Mondhatjuk-e a drámapedagógia esetében, hogy reformpedagógiai irányzat, hiszen a drámában rejlő nevelési lehetőségeket már a 16-17. században felismerték, mert a protestáns és jezsuita iskolai színjátszásnak határozott pedagógiai célja volt. Comenius a Sárospataki iskolában, a Schola Ludusban szinte az egész tananyagot dramatizáltatta a diákokkal. A „dráma” szó görög eredetű, jelentése tenni, cselekedni. Pedagógiai jelentése konkrét fogalom, egyrészt a nevelés elmélete, másrészt a nevelés megvalósulása jelölésére szolgál. A drámapedagógia Európa-szerte elismert és használt gyermekfoglalkoztatási módszer, amelynek legfontosabb központja Anglia (1920), de népszerűvé vált Amerikában is, Európában pedig a II. világháború után élte virágkorát Hollandiában, Németországban, a skandináv országokban, és Csehországot. A drámapedagógia atyjának Peter Slade és Brian Way angol pedagógiai vénával megáldott színházi szakembereket tekintjük.

A reformpedagógiai irányzatok célja, hogy a társadalom változásából fakadó új igényekhez igazítsák az iskola nevelő-oktató tevékenységet. A gyermeki egyéniséget és a közösségi életforma fontosságát hangsúlyozzák. „A reformgondolkodók olyan modellszerű szocializációs közeg teremtésével próbálkoztak, amely a gyermekközpontúság, a tevékenységközpontúság és az autonómia egységén alapul.” (Pinczésné; 2003., 9) A művészetet, az önkifejezés lehetőségét emeli ki, az alkotóképességet, amelyben az egyes művészeti ágak ennek eszköziként szolgálnak. A drámapedagógiában a művészi önkifejezés és a gyermeki játék az általánosan túl, nagyobb hangsúlyt kap.

A drámapedagógia klasszikus értelemben véve nem reformpedagógia. Nem köthető sem az első, sem a második nagy reformpedagógiai korszak konkrét irányzatához sem abban az értelemben, hogy elméletalkotó koncepciójának köszönhetően a dramatikus nevelésre iskola épülne, de markánsan jelen van minden reformpedagógiai koncepcióban. Épp ezért nehéz - az iskolai és óvodai gyakorlat eszköztárába bevezetni, mint önálló pedagógiát. De ami a hátránya, az az előnye is, mert flexibilitásának köszönhetően bármely program, eljárás saját maga részévé tudja tenni. A drámapedagógia iránti igény a jelen kor pedagógiájában jelentős: munkamódja, termelő tevékenységi formái, az interperszonális kapcsolatokat segítő gyakorlatai, a társas- társadalmi élet modellált közege, tanulást segítő és szemléletalakító „képessége” miatt. „A jelen drámapedagógiája körülhatárolhatóbb és autonómabb. Az eszköz- és formatár koncepciójává lépett elő, szemléletté nőtte ki magát.” (Pinczésné; 2003, 11)

Magyarországon a drámapedagógia az 1970-es évek végén jelent meg Mezei Éva, Zsolnai József, Debreceni Tibor és Gabnai Katalin vezetésével. Mezei Éva (1975) és követői a drámajátékkal a tantárgyak integrálására láttak lehetőséget, és egy újnak mondott projekt-oktatás igényét is megfogalmazták. Úgy vélték, hogy drámaoktatás összekötőkapocs lehetne a különböző tantárgyak között, s ha a projektoktatást a dramatikus játékokkal együtt alkalmazzák, bizonyára könnyebben áthidalható lenne az iskola és az élet közti szakadék. Zsolnai József (1978) a drámában nem annyira komplex tantárgyat, mint inkább hatékony módszert látott, amely alkalmas a különböző tárgyak megközelítésére. A drámajáték funkciója ilyen értelemben a tanulás hatékonyabbá tétele. A legnagyobbak, mint pl. Gabnai Katalin (1987, 1989) vagy Debreceni Tibor (1992) érezhető arculatváltáson mentek keresztül. Ők az amatőr színjátszástól jutottak el mára a legkorszerűbbnek vélt felfogásmódhoz, amely a drámának azon képességére épít, hogy a gyermekeket összeköti önmagukkal és másokkal, hogy elevenné teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit, azaz a drámajátékhoz, mint szocializáló tevékenységhez. (Pinczésné; 2003)

A drámapedagógia kifejezés a „drama in education” vagy az „educational drama” fordításból ered. Ebben a szóhasználatban honosodott meg Magyarországon. Mára már több fogalomkör jelzi a dráma játékkal foglalkozó szűkebb és tágabb szakterületeket. Akkoriban ez a kifejezés önmagában egy olyan művészetpedagógiai tevékenységet jelentett, amely magába sűrítette a dráma és a színház eszközszerének segítségével történő pedagógiai szituációt, a folyamatos és hangulatos együttlétet, ahol nevelni lehet gyermekeket és felnőtteket. Ezekben a tevékenységben sohasem történt produkció, nem az volt a pedagógusok számára az elsődleges, hanem maga a nevelési folyamat, az együttlét, a közös élmény, a játék.

A mai pedagógiai szemlélet szerint a drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike. „A játékok révén minden gyermek elfogadja és vállalja önmagát, fejlődik önuralma, önfegyelem, megjelenik az öntökéletesítés igénye, kialakul mások megértésének, elfogadásának képessége és a toleráns magatartás. A játék mindig önkéntes, örömszerző és öncélú. Az a legszebb, hogy a játékban a feladatunkkal együtt magunk is változunk, fejlődünk.” (Demeter; 2008, 15) Ezek a dramatikus tevékenységek, szabályjátékok, dráma gyakorlatok, eljárások, tanítási óra keretén belül és szabadidős tevékenység formájában a kezdetektől fogva szervesen illeszkednek minden magyar iskola oktató-nevelő pedagógus munkájába. Lehet az óvodapedagógus, tanító, tanár, a nevelési cél azonos, vagyis „az egész személyiség- az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem-harmonikus és differenciált fejlesztése.(...) A drámajátékok komplex jellegűek, variálhatóak, a megfelelő korosztályhoz „illeszthetőek”, egyszerre több területet is fejlesztenek.” (Gabnai;1999, 9)

Ha az alkotójáték jól vezetett, akkor minden résztvevő épül, változik benne kortól, nemtől, státusztól és körülményektől függetlenül. Ezek a foglalkozások és játékok segítenek a közösségbe beilleszkedni, önismeretre, emberismeretre, az emberi méltóság tiszteletére nevelnek, önálló gondolkodásra és bátorságra buzdítanak. Ezen kívül önművelésre generálnak, új ismeretekre serkentenek, összpontosított, megtervezett munkára szoktatnak, amely nem nélkülözi a mindenre figyelő érzékenységet, rugalmasságot. A résztvevők szemlélete, értékrendje, helyzetfelismerési és döntési készsége megváltozik, miközben fejlődik a megfigyelés, a koncentráció, a gondolkodás, képzelőerő, a szabálytudat, a mozgás és a beszéd. (Szauder; 1997)

A szakirodalmak fényében kijelenthetjük tehát, hogy a drámajátékok az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálást, a kapcsolatfelvételt, a kapcsolattartást, a közlés megkönnyítését, vagyis az önismeretet és a szocializációt.

„Az emberi élet „élhetőségének” fontos eszköze az önismeret, a világ megismeréséhez önmagunk megismerésén át vezet az út. Az ember nem pusztán játékszere az őt érő hatásoknak, nem csupán tárgya sorsának, de környezetének, körülményeit alakító aktív személyiség.” (Keményné; 1989, 14.) A drámapedagógia színház és pedagógiai vonatkozásai után a továbbiakban a pszichológia társtudomány azon fejlődéslélektani vonatkozásairól szeretnénk írni. Leginkább azért emelnénk ki az ember önfejlesztő erejét, a konstruktív érzelmi feldolgozási formákat, és a képességfejlődés lehetőségét, mert dolgozatunk további fejezetei, valamint a kutatásunk ezt érinti.

Önismereti alapkérdés - „Ki vagyok én? Milyen vagyok én?” Erre Keményné Pálffy Katalin a következő szintek szerint különíti el a válaszadást:

- Milyen adottságaim, képességeim vannak, milyen tudással, ismeretekkel rendelkezem, mi érdekel, mik a céljaim, milyen az akaraterőm, kitartásom, mennyire bírom el a feszültségeket, kudarccokat- ez az önismeret „felszíne”.
- Milyen élmények, történések alakították ki jelenlegi viszonyulásaimat, érzéseimet, honnan erednek és mire irányulnak indítékaim, vágyaim, hogyan nyilvánulnak meg ezek, viselkedésem mennyire van összhangban szándékaimmal, céljaimmal- ez az önismeret „mélyebb” szintje.
- Hogyan tudok megfelelni az irántam támasztott követelményeknek, milyen vagyok különböző társadalmi szerepeimben (...), milyen hatást váltok ki az emberekből, hogyan látnak engem mások, mennyire egyezik ez a kép, amit mások rólam alkotnak, azzal, amit én önmagamról kialakítottam- ez az önismeret „társas” szintje.

Önismereten tehát azt értjük, hogy az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatásairól és lehetőségeiről, betekintése van viselkedésének rugóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, helyesen ítéli meg az emberi kapcsolatokban játszott szerepét, hatását. (Keményné; 1989, 14-15) Az önismeret alapelemei: az énkép, társismeret, a személyészlelés.

### *Énkép*

Elgondolás önmagunkról, ami a körülöttünk lévő világ benyomásai által alakul ki. Az ember igyekszik az önmagáról kialakított képet fenntartani.

### *Társismeret*

A másik emberről csak a látott és tapasztalt tulajdonságok alapján kialakított képet, ez a kép később változhat egyaránt jó és rossz irányba is.

### *Személyéslelés*

Érzékszerveinkkel felfogunk és agyunkban feldolgozunk a többi emberről nyert információkat; ezek egyesítéséből keletkeznek benyomások. Ez a jelenség része a személyéslelésnek.

A személyi találkozások esetében egy bizonyos első benyomás alakul ki önmagunk és a másik felől, amit valamilyen külső jegyekhez vagy az éppen akkori viselkedéséhez kötünk. Ez nagyban befolyásolja a később szerzett információkat, a viselkedést, a társas kapcsolatokat légkörét. Itt válik szükségessé a másik két önismereti tényező: az *empátia* és az *attitűd*. Ezek olyan képességek, amely a másik emberrel való közvetlen, személyes kapcsolatban lehetségesek csak. Beleélés a másik lelkiállapotába, hogy megérezzük és megértsük a másik érzelmeit, indítékait, törekvéseit. Sokszor azonban nem saját tapasztalatunkra támaszkodunk a véleményalkotásban, hanem másoktól átvett sémákra. Az attitűd (vagy beállítódás) olyan tartós viszonyulási mód tárgyak, helyzetek, illetve személyek iránt, amely hat a reakciókra. Önmagunk megismerésében fontos segítséget jelene a többi ember, akik tükörként mutatják meg a rossz tulajdonságainkat, ezek főként közelebbi hozzátartozók. Hogyan lehet az önmegismerést vagy önismeretet kialakítani, formálni? Lehet önmegfigyelést alkalmazni, részt lehet venni pszichológiai tanácsadáson, de lehetőség van önismereti csoportokban is részt venni. Az én fejlődés üteme és iránya eltérő. Ennek okai lehetnek a külső tulajdonságjegyek visszaható ereje, környezeti tényezők, látott minták, életkori sajátosságok, biológiai állapotok, adott élethelyzetek, stb.

A drámajáték minden fent említett önismereti fejlesztési elvárásnak eleget tesz. A korábban említett bekezdések mindegyike ezt támasztja alá. Tehát kijelenthetjük, hogy a drámapedagógia nemcsak megkönnyíti az ismeretanyag rendszerezését, hanem hozzásegíti a játzókat ahhoz, hogy minél gazdagabb személyiséggé váljanak, realisabb képük legyen önmagukról. teszi mindezt úgy, hogy a foglalkozáson vagy nevezzük tréning jellegű alkotó játékokon jókedvvel, önfeledten és motiváltan vesznek részt a játzók. Kell ennél jobb pedagógiai személyiség megközelítés, személyiségfejlesztés?

Ezen a ponton elérkeztünk dolgozatunk központi témájához: személyiség, képesség, kompetencia.

A további fejezetekben a kutatási témát, hipotézist és a mérési területeket alátámasztva, a hitelesség szempontjából közelítjük meg a szakirodalmi háttéranyagot. A DICE<sup>1</sup> kulcskompetenciák mérési lehetősége az óvodás korosztályt jelen pillanatig még nem érintette. Pályamunkánk arra próbál választ keresni, hogy van-e értelme (hatékonysági szempontból) drámapedagógiai módszerekkel, tanítási színház és dráma elemekkel dolgozni a 3-7 éves gyermekek között. Ha igen, miért és milyen eredménnyel? Ha nem miért, és mi ennek az oka?

---

<sup>1</sup> DICE – Drama Improves Lisbon Key Competensin Education (a dice angol kifejezés, dobókockát is jelent): a kutatócsoport a felmérések alapján a tanítási és színházi nevelés módszere hat kulcskompetenciát állapított meg 2010-ben (érdekesség, hogy a DICE szimbólumként megjelölt dobókockának is hat oldala van)

## II. A 3 – 7 éves gyermek személyiség- és képességfejlődése

A személyiség fogalmába „Beleértjük mindazt, amit „egyénségen” és „karakteren” értünk; beleértjük, ami egy ember valójában és ahogyan mások látják őt; ahogy különböző helyzetben viselkedik; azt is, ami általános benne és azt is, ami egyedi.(...) A személyiség külső hatásokra kialakult belső feltételeknek és öröklött diszpozícióknak (adottságoknak, lehetőségeknek) az egyénen belül kialakult olyan egyedi, egyszeri, megismételhetetlen integrációja, amely meghatározza a viszonyulást, alkalmazkodást a környezethez. Ez a viszonyulás lehet aktív vagy passzív, az alkalmazkodás önálló (autonóm) vagy önállótlan (konformista).” (Keményné; 1989, 34).

Piaget előtt a gyermekek kognitív fejlődéséről való gondolkodását két szemben álló nézet uralta: a biológiai (érzésközpontú) megközelítés, amely kizárólag az öröklés elméletet szerepét hangsúlyozta, és a környezeti (tanulásközpontú) megközelítést, amely minden hangsúlyt a nevelésre helyezett. Ezekkel szemben Piaget a gyermek természetesen érő képességeinek és környezetével kialakított kapcsolatának a kölcsönhatásaira összpontosított. *A kognitív fejlődést négy fő szakaszra osztotta, melyeket számos alszakasz jellemez.* „Szenzomotoros szakasz (születés - 2. év); „Műveletek előtti szakasz (2 - 7. év); „Konkrét műveleti szakasz (7-12. év); „Formális műveleti szakasz (12. évtől). (L. Atkinson-C. Atkinson-E. Smith- Bem; 1997, 75)

Kohlberg (1969) szerint az *erkölcsi ítéletalkotás* ezen szakaszokon keresztül fejlődik:

### I. SZINT: Prekonvencionális erkölcs

1. szakasz: Büntetésorientáció (szabályok követése a büntetés elkerülése érdekében)
2. szakasz: Jutalomorientáció (alkalmazkodás a jutalom és a jó indulat elnyerése érdekében)

### II. SZINT: Konvencionális erkölcs

3. szakasz: Jógyerek-orientáció (alkalmazkodás mások helytelenítésének elkerülése érdekében)
4. szakasz: Tekintélyorientáció (a törvények és társas szabályok betartása annak érdekében, hogy elkerülje a tekintélyek helytelenítését, valamint az abból eredő büntudatot, hogy „nem teljesíti a kötelességét”)

### III.SZINT: Posztkonvencionális erkölcs

5. szakasz: Társadalmiszerződés-orientáció (az általánosan elfogadott, a köz jóléte szempontjából lényeges elvek követése, hogy megőrizze a társak tiszteletét és ezáltal az önbecsülését)
6. szakasz: Etikailv-orientáció (saját választású etikai elvek- általában az igazságosság,

méltóság és egyenlőség értékei- által vezérelt cselekvés, és ezen elvek követése, hogy elkerülje az önvádat)” (L. Atkinson-C. Atkinson-E. Smith- Bem; 1997, 79.)

Freud szerint a társas fejlődés gyermekkorban úgy alakul és változik, ahogyan a gondozó a gyermek szükségleteire felel. Kötődésnek nevezzük a csecsemőnek azt a hajlamot, hogy bizonyos emberek közelségét keresse, és hogy ezek mellett az emberek mellett biztonságosabban érezze magát. Hároméves korára a legtöbb gyermek már szülei távollétében is eléggé biztonságban érzi magát, hogy nyugodtan fel tudja venni a kapcsolatot más gyerekekkel és felnőttekkel. Az *identitáselmélet* tanulásterületei tehát a következők: „Nemi identitás és nemhez igazodás: Pszichoanalitikus elmélet”: a nemi identitás kialakulása és a nemhez igazodás, ami azzal végződik, hogy a gyermek saját nemének megfelelő szülővel azonosul.

„Szociális tanuláselmélet:” azokat a jutalmakat és büntetéseket hangsúlyozza, amelyeket a gyerekek a nemüknek megfelelő vagy azzal ellentétes viselkedésükért kapnak. Így tanulják meg a nemüknek megfelelő magatartást.

„Kognitív fejlődési elmélet:” körülbelül 2 és fél éves korban a nemek különbségének egy-egy fogalmibb tudatosulásaként jelenik meg. A környezeti visszajelzések segítenek abban, hogy saját nemi identitásának megfelelően viselkedjék, és készíti a gyermeket arra, hogy nemének megfelelően viselkedjen. Bátorítja, hogy önként vállalják a feladatot, hogy magukat – és kortársaikat is – nemükhöz igazítsák.

„Nemiséma-elmélet” amit a kultúra segítségével alakít ki a gyermek. Arra tanítja meg a gyerekeket, hogy a férfiak és a nők közötti különbség fontos. A gyerekeket folyamatosan arra bátorítja, hogy a világot a nemi hovatartozáson keresztül nézze és értékelje. Amilyen az adott közeg kultúrája, ahhoz fognak igazodni ideológiájában is a gyerekek. (L. Atkinson-C. Atkinson-E. Smith- Bem;1997, 92)

Erikson a *pszichoszociális fejlődés stádiumai* szerint azt mondja, hogy a fejlődés nem fejeződik be a testi éréssel, és hogy a fejlődés a születéstől a felnőttkoron át az öregkorig tart. A testi változások folyamatosan zajlanak, befolyásolják az ember attitűdjét, kognitív folyamatait és viselkedését. Erik Erikson a fejlődés nyolc szakaszát vélte felfedezni a bölcsőtől a koporsóig.

| STÁDIUM                         | PSZICHOSZOCIÁLIS KRÍZIS           | KEDVEZŐ KIMENET                                                                                     |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Első életév                   | Bizalom avagy bizalmatlanság      | Bizalom és optimizmus                                                                               |
| 2.Második életév                | Autonómia avagy kétely            | Önkontroll és megfelelésérzés                                                                       |
| 3.Harmadik és negyedik életév   | Kezdeményezés avagy bűntudat      | Tervezés és megvalósítás; saját cselekvések kezdeményezésének képessége                             |
| 4. A hatodik évtől a pubertásig | Teljesítmény avagy kisebbségérzés | Kompetencia intellektuális, szociális és fizikai képességekben                                      |
| 5. Serdülőkor                   | Identitás avagy szerep konfúzió   | Saját magáról mint egyedi személyről alkotott egységes kép                                          |
| 6. Fiatal felnőttkor            | Intimitás avagy izoláció          | Szoros és tartós kapcsolatok létrehozásának képessége; pályaalkötelezettség                         |
| 7. Felnőttkor                   | Alkotóképesség avagy stagnálás    | Törődés a családdal, a társadalommal és a jövő generációval                                         |
| 8. Időskor                      | Integritás avagy kétségbeesés     | A beteljesülés és az élettel való megelégedettség érzése; hajlandóság a halállal való szembenézésre |

**1. ábra: a pszichoszociális fejlődés stádiumai (Erikson)<sup>2</sup>**

A személyiség, az identitás, a szocializációs, a tanulási és stratégiai képességek és tulajdonságok fejlődése mellett még nem esett szó egy másik lényeges képességről, amely meghatározza a személyiséget, a szocializálódást, a tanulási folyamatokat: a beszéd- és kommunikációs fejlődés. A következőkben az általános pszichológiai megközelítések szerinti tagozódást és fejlődési szinteket említjük. Ezeket a gyermek és felnőtt pszichológia, a fejlődéslélektan és a fejlesztő pedagógia egyaránt elfogadja. A következőkben Geréb György szakirodalmát vettük alapul, amely szerint az anyanyelvtanulás négy éves korban lezárul. Ekkora a gyermeknek tudnia kell nyelvtanilag és szemantikailag helyesen kifejeznie magát. Gondolatát és kívánságát képes más emberekkel közölni, akár kicsit hosszabb mondatokban is. Három és fél- négy éves korban a gyermekek ismét sokszor kérdeznek rá a dolgok „miért”-jére, kíváncsiak a logikai összefüggésekre. A gyermekek kérdései megmutatják számunkra, hogy milyen fejlettségi szinten vannak.

<sup>2</sup> Rita L. Atkinson, Richard C. Atkinson, Edward E. Smith, Daryl J. Bem (1997): Pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest, 98. p.

| A gyermek kora | A beszéd megértése                                              | A nyelvi produkció                                                                                      |
|----------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0-6 hónap      |                                                                 | Gagyogás- gyakorlás a mozgás funkcióörömeért                                                            |
| 7-12 hónap     |                                                                 | Gagyogás- gyakorlás a hangzás örömeért                                                                  |
| 9-10 hónap     | A szavak megértésének első jelei                                |                                                                                                         |
| 1- 1 ½ év      | Megért egyszerű utasításokat                                    | Az első értelmes szavak megjelenése                                                                     |
| 1 ½ -2 év      |                                                                 | Két- és háromszavas mondatok képzése az első kérdés: Mi az?                                             |
| 3 év           |                                                                 | Az idegenek is jól megértik a gyermeket                                                                 |
| 3-4 év         | Rövid, képes történetekre figyel. kérdéseket megért és válaszol | Többszavas, grammatikailag még formálatlan mondatok második kérdező kor: Miért? Magát „én”-nek nevezi   |
| 3-4 év         | Komplex összefüggéseket felfog, történeteket ért meg            | Az összefüggések megértéséhez kérdéseket tesz fel: Hogyan? Miért? Hová? Hogyan? Honnan? Hogyan működik? |
| 4 év           |                                                                 | Az artikulációnak (az/R/ hang kivételével) és a mondatok szerkezetének már szabályosnak kell lennie     |

**2. ábra: beszédfejlődési szintek rendszere (Geréb)<sup>3</sup>**

Szófajok használata szempontjából először a gyermek a főneveket kezdi használni, amivel személyeket, tárgyakat tud megnevezni. Ezután az igéket alkalmazza beszédében. Ezt követik a határozószók és a melléknevek, majd a határozószók és a névmások. A gyermekek szókincse a külső ingerek és információk hatására négy éves kor után intenzíven és folyamatosan bővül. Hurlock szerint olyan „általános” tartalmú szavakat tanul meg a gyermek, mint például a szép, megy, néni, amelyeket bármilyen szituációban tud használni. Szókincsgyarapodáskor a főnevek arányaiban túlsúlyban vannak az igék számához képest.

A következő szakmai idézet jól összegzi a Drámajáték, dráma játék című fejezet drámapedagógiával kapcsolatos művészeti, pedagógiai és pszichológiai

<sup>3</sup> Geréb György (1997): Pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 151-215. p.

interdiszciplinaritását: „A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. A drámapedagógia eszközei a drámajátékok. A dráma gyermeki játékból eredeztethető. A játékhoz hasonlóan a dráma a képzeletbeli „mintha”- jellegű tevékenységben zajlik: „Úgy cselekszem, mintha valaki más lennék.” A gyermeki játék, a dramatikus megnyilvánulás és a színházszerű tevékenység egy egyenes mentén jelennek meg s mozdulnak el egymáshoz képest: Már a dráma szó etimológiai vizsgálata utal a közös gyökerekre: a dráma ógörög szó, jelentése: tenni, cselekedni.” (Pinczésné; 2003, 33).

### **III. A gyermek személyiségfejlődési komponensei**

A gyermek személyiségének fejlesztése az óvodában főként két tevékenység során alakul a leginkább: ez a mese és a játék. Boldizsár Ildikó meseterapeuta szerint az ember életét meghatározza, hogy mi volt a kedvenc meséje gyermekkorában. A mesékben lévő fontosabb állomások szinte megegyeznek élete állomásaival. A mese által kibontakozik a gyermek fantáziája, kreativitása. A meséből szerzett tapasztalatai segíthetik a gyermeket a különböző életkori konfliktushelyzetek megoldásában. Játék közben a gyermek akaratlanul is fejlődik, összefüggéseket tanul meg, a játék folyamán eljátszhatja, átélheti azokat a problémahelyzeteket, amikkel a valóságban nem boldogul. A játék teret enged a tévedésnek, hibázásnak. A drámapedagógiában megvalósulhat mind a játék, mind a mese fejlesztő hatása, ugyanis ez a módszer képes ötvözni a kettőt: meséről játszhatunk, vagy játszva mesélhetünk. A drámapedagógia is úgy, mint a játék és a mese is, erősen fejleszti a gyermek kompetenciáit (alkalmazásképes tudás), olyan tudáshoz juttatja, amelyeket a későbbiek folyamán képes lesz alkalmazni. Olyan tudást biztosít a számára, ami az egész életen át tartó tanuláshoz segíti hozzá.

#### ***III.1 A Játék és a játékpedagógia***

A gyermek olyan játékot játszik, és úgy játszik, ami és ahogyan az életkorának az megfelelő. Fejlődését szintén a játék segíti. Ahogy fejlődik és növekszik, egyre jobban megérti mind önmagát, az embereket, a társadalmat, amelyben él, és e szerint változik játéka és játékának módja, szintje. Az óvodáskorú gyermekeknél elsődleges és alapvető tevékenység a játék. Olyan jelenség az életükben, mint a futás, az árokugrás vagy a dramatizálás. Az iskoláskorban ez megváltozik, és ugyanezt már szabadidős tevékenységként tudja csak végezni.<sup>4</sup>

A játék olyan tevékenység, amely nem kíván erőfeszítést, ugyanis örömet, vidámságot szerez az embernek. Ahhoz, hogy játék legyen, történjen, játszóra van szükség, illetve egy közegre, ahol biztonságban tudhatja magát. Ne legyen a környezetében olyan tényező, ami a motiváltságát visszaveti, és ez által gátolja az önfejlesztés igényét. A játék során létrejöhet valami eredmény, végtermék, produktum (pl. homoktorta) is, de nem ez az elsődleges, hanem maga a játékfolyamat. (Pinczésné; 2003)

---

<sup>4</sup> [http://eduline.hu/segedanyagtalalatok/3396-A\\_jatek\\_fogalma](http://eduline.hu/segedanyagtalalatok/3396-A_jatek_fogalma) (2010-01-01)

A játék, mint tevékenység a gyermek életében rendkívül fontos helyet foglal el. Demeter Lázár Katalin azt írja, hogy a játékból ered minden képességünk, egészen a születéstől kezdve, épp ezért annak meghatározó szerepe van az én fejlődésben, a képességfejlődésben. A játék a legfontosabb napi elfoglaltság, egyszerre munka, tanulás és szórakozás. A játékot a lélek táplálékának nevezi. A gyermek ezen keresztül sajátít el dolgokat, és ezen keresztül dolgoz fel eseményeket. A játék egy komplex fogalom, csoda, fantasztikus vonzerő. A gyermekben a természetes érdeklődés, kíváncsiság jelen van, hiszen odamegy magától a kezdeményezésekre, ezt az érdeklődést kell ébren tartani a fejlesztés érdekében. Nagy szükség van a motivációra, mint a tanulás mozgatójára. A játék a gyermek kiegyensúlyozott érzelmi, értelmi fejlődését és társas kapcsolataink alakulását segíti elő. Hozzájárul ahhoz, hogy az óvodás korban megindult kreatív gondolkodást, alkotó képzeletet, kapcsolatteremtési készséget jól érvényesítse majd az iskolában, a tanulásban, az életben. (Demeter; 2008)

A gyermek tevékenysége a játék, amely különböző módokba, típusokba sorolható: gyakorlójáték, szimbolikus játékok, konstruáló játékok.

### Gyakorlójáték:

Gyakorlójátéknak tekintjük az olyan játékot, amely során a gyermek tárggyal vagy tárgy nélkül műveleteket ismétel, funkciókat gyakorol saját öröme. Piaget a gyakorló játék fejlődésén belül két típust különböztet meg: *érzékszervi mozgásos* és *gondolkodás* gyakorlását segítő játék.

Az érzékszervi mozgásokon belül még két csoportot különböztetünk meg. A *nagyobb mozgásokat* és a *tárgyakkal végzett mozgásokat*. A nagyobb mozgások alatt a fordulás mozdulatától a járásig mindenféle fajta hely- illetve helyzetváltoztatást. Előbb-utóbb a gyerekekben kialakul, hogy melyik játéknak mi a funkciója és azoknak megfelelően használják a játékokat vagy tárgyakat. A gyakorló játékok sajátos területét képezik a *nyelvi játékok*. Ezek a beszédképesség kialakulásának a tényezőit hordozzák magukban.

A gyakorlójáték másik típusa a gondolkodás gyakorlása. Kezdetben a gyerekek logikailag, nyelvi szempontból a felnőttek számára érthetetlen mondatokat hoznak létre, de ennek ellenére az ezek már a játékhoz kapcsolódva kialakult gondolati kombinációk. (Kovács-Bakosi; 2007)

### Szimbolikus játékok:

„Ez az a játék, amelyben a kisgyermek fiktív vagy valóságos élményeit –amit lehet kitalált vagy valóságos személy, állat, gyermekek, természeti jelenség – sajátos játékkörülmények között, *„mintha helyzetben”* megeleveníti.” (Kovács-Bakosi; 2007,98).

A gyermek ebben a játék típusban a számára ismert játékkörnyezetből azt *jeleníti meg*, hogy az adott *situációban jelen nem levő tárgyakat*, hogyan tudja *más eszközökkel helyettesíteni*, vagy egy adott *tárgyat nem a funkciójának megfelelően használni*, hanem más *tulajdonsággal felruházni*.

A szimbolikus játék egyik alkotóeleme a fantázia és a mintha helyzet. Ebben a játéktevékenységben a játékokat a mesékhez hasonlóan a gyermek találja ki, az ő fantáziájára épülnek a *szereplők*, a *helyszínek* és a *történetek*. Nincs szükségük minden eszközre, ami a játékhoz kellene, mert a képzeletével helyettesíti azokat. Például: Úgy csinál, mintha enne, annak ellenére, hogy nincs előtte semmiféle étel.

A másik alkotóeleme az *utánzás*. Ebben megjelenik az érzékszervi mozgások korszakának utánzása, amikor saját mozgását megismeri, majd mások mozgását veszi át, így megnövekszik az utánzásba bevont mozgások száma. A szimbolikus játékban megjelenő utánzás már sokkal tudatosabb. A gyermek kiválaszt egy számára ismert személyt és annak a mozdulatait kezdi el utánozni. Kezdetben ezek a mozdulatok nem logikai sorrendben jönnek

egymás után, de később megtalálják, a megfelelő szituációt ahova az adott mozdulat sort be lehet illeszteni, majd akár új cselekvéseket tesznek hozzá. Magukévá teszik és átformálják úgy, hogy az adott játéktevékenységbe be tudják helyezni.

A harmadik alkotóeleme a *szerep, szerepjáték, szerepes szimbolikus játék*. Ebben a tevékenységben nem egy mozdulatot vesz át a gyermek, hanem egy egész szituációt, ami már vele is megtörtént, vagy tapasztalatai vannak róla és ebbe helyezkedik bele. Például: A beteg babát ápoló édesanya. Itt is jelen vannak a kellékek, az utánzás, a mintha helyzet, de ezek már csak másodlagosak. A hangsúly a viselkedésformán van, hogy teljesen bele éli magát a gyermek az adott szituációba. (Kovács-Bakosi; 2007)

### Konstruáló játékok:

„A konstruáló játékok az alkotójátékoknak az a tipikus formája, amelyben a gyermek a környezet tárgyainak, eszközeinek kombinatív felhasználásával, esetleg megmunkálásával tárgyszerű *alkotásokat hoz létre* játékukhoz vagy az alkotás öröméért.” (Kovács-Bakosi; 2007, 109. o.)

Az óvodás korú gyerekeknek ez az a tevékenysége, mely fél úton van a munka és a játék között. Ebben benne van a gyerekek képzelete, a tárgyak helyettesítése, a mintha eredeti volna, az utánzási formák és a játék elgondolása. Azonban ha a fentiek nem is igazak minden konstruáló tevékenységre, az biztos, hogy a gyereket egy öröm hajtja át, hogy létre hozhat valamit. Miközben alkot, gondolata és fantáziája ezerfelé jár. A konstrukciós tevékenység kezdetén a „*megpróbálóból*”, az *utánzásból* és a *felfedezésből* táplálkozik. Kis világot hoz létre, amely manipulálásával a felnőttek tevékenységeit utánozza. A két, három éves gyerekeknél az alkotások folyamán kevésbé nyilvánul meg a *tervszerűség*, inkább az *ötletszerűség* dominál, egyszerre csak egyfajta játékkal játszanak. Az öt, hat évesek konstruáló tevékenysége már több játékfajtát is átfog. Ekkor már megjelenik egyfajta munkamegosztás a *termékek létrehozásánál*. (Kovács-Bakosi; 2007)

A konstruáló játékcsoportba tartoznak az alábbiak:

- Építőjáték
- Barkácsolás
- Konstrukciós játék

„Az építőjátékok legfőbb jellemzője szerint a kisgyermek kapcsolódás nélkül illeszti egymáshoz az építőelemeket (...), mintha vagy saját elgondolása alapján alkot, épít valamit. (...) A barkácsolás kisméretű kéziszerszámok igénybevételével, különböző anyagokból új tárgyakat, új alkotásokat készítenek elsősorban játékukhoz vagy pusztán csak a játékos alkotás öröméért. A konstrukciós játékelemekre épülő, a gyárilag készített, félkész elemeket felhasználó játékformát nevezzük konstrukciós játéknak, mely során a gyermek minta, rajz vagy saját elképzelése szerint hoz létre alkotásokat.” (Kovács-Bakosi; 2007,112)

A fenti fejezetekben dőlt formátummal kiemelt fogalmakra támaszkodva szeretnénk rámutatni a drámapedagógia művészetpedagógiai és reformpedagógiai jellemzőit. Ez által szeretnénk igazolni a drámajáték, színjáték, dramatikus tevékenységek helyét a pedagógiai szituációkban, illetve a tanítási és színházi dráma személyiségre tett fejlesztő hatását. A

fogalmak és játékkategóriák magyarázata mellett a következő fejezetben a játékpedagógia és a drámapedagógia közös vonásait is kidomborítjuk.

### **III.2. A képesség- és személyiségfejlesztő drámapedagógia**

Dolgozatunk ezen alfejezete a drámapedagógiát és drámajátékot a személyiségfejlesztés egyik komponensévé kívánja emelni. Ehhez továbbra is a dráma és színház elemivel dolgozó művészetpedagógiát, a játékpedagógiát és a pszichológia társtudomány-területeket hívjuk segítségül.

**Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó** - aki a drámapedagógia szemüvegén keresztül vizsgálva a játék fogalmát, tulajdonságait, formáját és módját - a játék fajtákat és azok fejlődését, változását a következők szerint csoportosítja. A funkciós vagy explorációs játékok az ismétlések segítségével a tevékenységek begyakorlását teszik lehetővé. „A fikciós játékok a szemléletes intelligenciával kapcsolatban nyilvánulnak meg, míg a konstrukciós játékok a 6. évtől dominálnak, azaz előtérbe nyomulásuk megfelel a konkrét műveleti intelligencia megjelenésének.” (Pinczésné; 2003, 15) Ezt a játékfajtát szimbolikus játéknak, fantáziajátéknak, utánzójátéknak, szerepjátéknak is nevezi. A mintha-élmény, a make-believe tudatállapota teszi lehetővé: A gyermek az egyes helyzeteket, eseményeket úgy érti meg, hogy ezeket köti valamihez, besorolja valamilyen rendszerbe, így átteszti a meglévő tapasztalati sémába. Egy-egy rögzítési és tárolási folyamat elvezeti az eredeti indulatot, de lehet, hogy katartikusan szabadítja meg tőle a gyereket, sőt az is lehet, hogy minden áttétellel fokozódik az indulat, és kirobbanáshoz vezet.

Egy pontban minden felsorolt fikciós játék fedi egymást. Például a fantáziajátékban a szereplők úgy tesznek, mintha mások lennének, míg az eseményeket mesterséges közegben újraalkotják. A mintha-játék ahhoz is szükséges a látszólag össze nem függő dolgokat és eseményeket közös térbe lehessen vonni. A mintha-játék segítségével sajátítjuk el a társadalmi szerepeket is.” (Pinczésné; 2003, 15). Az utánzás, az utánzójáték lényege viszont az események visszatükrözése és újraélése úgy, ahogy az megtörtént. A fantáziajáték után más játékmódok dominálnak majd a gyermekek életében, ez a szabályjáték. (Pinczésné; 2003)

A fent felsorolt tényezők figyelembe vételével Pinczésné a drámajátékok típusait a következőképpen állapítja meg:

1. A kommunikációs formát tekintve beszélhetünk: verbális/ nonverbális
2. A csoport strukturálódása szempontjából: egyéni/páros, triád vagy alcsoportos/ panel- vagy akváriumhelyzetet teremtő/ egész csoportot alcsoportokban mozgató/ homogén egészcsoporthoz tartozó gyakorlatokról.

3. Gyakorlati felhasználásuk, céljuk szerint irányulhatnak: érzékszervi finomításra/figyelemösszpontosítást, koncentrációt/ fantázia fejlesztésére, ill. lehetnek encounter- / mimes- improvizatív/szituációs helyzetgyakorlatok/ konfliktushelyzet-modellek. (Pinczésné; 2003)

A drámajátékok különbséget mindenképp a játékok célja szempontjából kell különbséget tenni. **Kaposi László** több forrásból táplálkozva azt mondja, hogy a játékos tevékenységek alkalmazása vagy megtanít valamire (színház technika, intellektuális ismeret, önismeret, színházismeret, játékmód, stb.) vagy a megtanultak alkalmazására készíti a játékost, és a megoldáskeresés maga a játék. Ennek megfelelően a dramatikus tevékenységek a következők:

- Gyakorlatok
- Dramatikus játékok
- Színház
- Tanítási dráma

*Gyakorlatoknak* nevezhetünk minden olyan jellegű játéktevékenységet, amelyek megfelelő instrukciók alapján pontosan és egyértelműen végrehajthatók, a résztvevők által ismert szabályaik vannak, és amelyben pontosan meghatározható a kezdőpont és végpont.

A *dramatikus játékok* a gyermeki „mintha-játékok” törvényszerűségei alapján működnek, nincs válasz a „mikor van vége” kérdésre, nem törekszik lezártságra, alapértékei a folyamatosság, a spontaneitás. Általában nem kötődik erőteljes érzelmekhez, bár ez többnyire mégis megjelenik. Ide soroljuk az improvizációs játékokat.

A *színházi forma* lényege a „színházszerűség” törvényinek való megfelelés. Középpontjában a produktum áll, a munka során minden ennek rendelődik alá. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy produkció készül.

A komplex drámának, *tanítási drámának* nevezett drámaforma egyaránt használja az első háromtípusú drámai elemeit, mindezt azonban egy egységes cél, az iskolai tanítás-tanulás szolgálatába állítva. A tanítási dráma legfőbb célja – a tanulók meglévő ismereteinek rendszerére alapozva – a hiányzó ismeretek megszerzése és beépítése a résztvevők viselkedési kultúrájába. (Kaposi; 1995, 5-10)

A drámajátékok csoportosítását, kategorizálását **Gabnai Katalin** a tevékenységek közlési szándéka, személyre és csoportra tett hatása, a valóság és a fikció dominanciája szerint csoportosítja, így különíti el:

- Érzékszervi finomítás játéakai
- Megőrzés és újrateremtés játéakai
- Erőgyűjtés és figyelem-összpontosítás játéakai
- Üzenetváltás játéakai
- Rögtönzéses játékok
- Közös dramatizálás
- A „mintha” birodalma
- Alkalmazott drámajátékok
- Drámaépítés improvizációkból

Gabnai kihangsúlyozza, hogy a drámafoglalkozások egésze a játékra épül, és játszva tanít. Ahhoz azonban, hogy ez megvalósulhasson, arra van szükség, hogy a közös együttlétek középpontjában a gyermek és ne a tananyag álljon. Mivel minden fejlesztendő területre számos játék, gyakorlat áll a játékvezető rendelkezésére, ezeket sajátos (személytől függő vagy alkotói szisztéma) szerint kapcsolódnak egymáshoz. Ennek fényében a játék feszültségoldó hatása megkérdőjelezhetetlen, mert a dramatikus játék egyik leglényegesebb tulajdonsága a sokrétűség, variálhatóság, komplex, a rugalmas alkalmazhatóság. A drámajáték csoportjáték, a játék csoportban zajlik, partneri viszony épít a résztvevők körében, egymás személyiségét elfogadva, tiszteleten tartják. Ez a különleges játékhelyzet az átlagnál jobb tanár-diák (játékos-irányító) kapcsolatot biztosít. A játékok mindegyike önismeretre nevel, és miközben a gyermekek önkifejezése magabiztosabbá válik a dresszúra nélküli a módszertan segítségével, a gyermek egész személyisége fejlődik. (Gabnai;1999)

A drámajátékok használatával, alkalmazásával kapcsolatos nézeteket nemzetközi szinten három jelentős irányzat képviselte. Mindegyik irányzatot egy-egy angol iskolateremtő személyiségéhez kapcsolódik. Ezek ma is egymás mellett létező és működő szemléletmódok.

**Peter Slade** (1954: Child Drama) Rousseau-i gondolatot követve azt mondja, hogy a drámafoglalkozások során a felnőtt, a nevelő, a pedagógus feladata elsősorban az, hogy tudatosan biztosítsa a gyermek számára a játék lehetőségeket. A gyermeket ebben a közegben engedni kell a maga feltételei alapján, a maga teremtménye ereje révén szabadon működni, megnyilvánulni. A gyermek spontán dramatizáló játéka a felfedezés természetes útja, így sajátítja el a szellemi, kulturális világot, amiben él. Az öröm és a siker mellett azonban a védettséget adó mintha-játék lehetőséget teremt a negatív játékelmény, vagyis a kudarc megélésére, de mindezt következmények terhe nélkül. Ez a lehetőség, a sértetlenül sérülni lenni, meglepetés nélkül meglepődni, szomorúság nélkül elszomorodni, Slade szerint a

drámai élmény lényege (Bolton; 1996, 91) Slade gyakorlatában a drámajáték egyre egyértelműbben összekapcsolódott a színjátszással, a drámajátékot a színjátszás nevelési eszközének tekintette. (Pinczésné; 2003).

A másik jelentős személyiség **Dorothy Heathcote**, a TIE (Theatre in Education= színház a tanításban, magyarul gyakrabban használt fordításban: tanítási dráma) egyik meghatározó alakja. Konceptiójának magja a komplex dramatikus módszer, ami a tanulást teszi hatékonyabbá. Heathcote elsősorban a szereplők előzetes tapasztalataira épített, a tudásra. Amint mondja, a játék csak „előzetes konkrét ténybeli tudás, ismeretek birtokában realizálható”. A térben használt kifejezésmódok és jelzések feltételezik a jelzések értelmezhetőségét is. Ezek a jelzések többségben a szereppel való kapcsolatteremtést és az idő működésének módját mutatják. Az általa alkalmazott konvenciók az ábrázolást, a megjelenítést, a megértést segítő játékformák, drámajátékok, technikai fogások a gyermek élmény- és tapasztalatszerzését tették lehetővé. (Pinczésné; 2003)

A harmadik irányadó személy **Gavin Bolton**, aki a művészet katarzist teremtő hatásmechanizmusát helyezi metodikája középpontjába. Véleménye szerint a drámaórák során a játszó egy-egy művészi kifejezésforma alkalmazási módjaival ismerkednek meg. A cél azonban nem elsősorban a produktum, és a néző, még akkor sem, ha a műhelymunka eredménye színpadkész állapotúra sikerült. Határozottan kijelenti, hogy a jó drámaórák úgy, ahogy a jó színházi előadások (élmény vagy tapasztalat szempontjából) a jelentőségteljes hétköznapi pillanatok után kutatnak.” (Bolton; 1996, 5) A létrejött alkotás közös, a játékvezető és a gyermekek közösen műve, amely úgy születik, hogy a tudatos és alaposan szervezett pedagógiai szituációk mégis egyszeri pillanatot, és az aha-élményt nyújtsanak a játszóknak számára. (Bolton; 1996)

Ennek fényében ad a dramatikus tevékenységformák osztályozására egy változatot Bolton (1993) modellje.

- **A** típus: gyakorlatok
- **B** típus: dramatikus játékok
- **C** típus: színházi dráma

Az **A** típushoz tartozó gyakorlattípusok: közvetlen tapasztalatszerzést biztosító szabályjátékok, amelyek fejlesztik a dramatikus készségeket, trenírozzák a helyzetgyakorlatokat, ide tartoznak az ügyességi játékok, és minden egyéb művészetek formanyelvének bevonásával zajló percepciós játékok. A gyakorlatok közös jellemzői: mindig rövid távú, gyakran törekszik lezártágra; a célt mind a tanár, mind a tanulók ismerik;

fontos eleme az instrukció; a szabályok egyértelműek; a tevékenység könnyen megismételhető; általában nem kötődik erős érzelmekhez; a résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényel; gyakran ölt problémamegoldó formát.

A **B** típus: dramatikus játékok: helyszín, szituáció és téma által meghatározott történet, amelyek karaktertanulmányok segítségével születnek meg. A B típusú dráma esetében nincs időbeli korlát (játékidő), nincs határozott célja, nem törekszik lezárságra. A szabályok nem minden esetben egyértelműek. A tevékenység nem ismételhető meg könnyen. Az akció többnyire intenzív átélés nyomás jelenik meg. A játék energiaszintje többnyire magas. Az energia forrása a motiváció, avagy az érdeklődés középpontjában álló dolog (rejtett téma).

A **C** típus: a színházi forma. A legtöbb színházi forma érvényesül benne. A DIE-ként (Drama In Education) említett tanítási dráma fogalomkör itt született meg a drámapedagógia történetében.

A fejezet bekezdéseinek, valamint három éves drámapedagógiai tapasztalatainknak összegzéseként feltétlenül megjegyeznénk, hogy bármely oldalról is közelítjük meg a dramatikus folyamatot, a lényeg minden esetben az itt és most megjelenítése, a felidézett vagy aktuálisan megnyilvánuló társas kölcsönhatás és az interakció.

A drámafoglalkozás nem önmutogató drámai forma, a játszó személyek ezeken a foglalkozásokon azt tanulják, hogy emberi tapasztalatokat idézzenek fel, képzeljenek el és jelenítsenek meg.

A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti:

- a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését,
- ön- és emberismeretének gazdagodását,
- Alkotókéességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését,
- mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámajáték gazdagítja:

- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós foglalkozásokat,
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok, stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában,

- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- s még az is előfordulhat, hogy valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.

(Gabnai; 1999)

A drámajátékok választásánál fontos a dramatikus tudatosság a pedagógus részéről, a rendszeresség és tervszerűség. A játék vezetésénél lényeges a játékvezető részéről a gyermekekkel való szerződés-kötés, a szabályok megbeszélése, a játékok indításának pontos meghatározása, határozott, egyértelmű instrukcióadás. A játékok indítása kezdődhet számolással, visszaszámlálással, tapssal vagy jelszóval. A játékok befejezése történhet tapsra vagy stop jelszóra, ha szükséges. Egy-egy játékot annyiszor célszerű játszani, ismételni, amíg a gyermekek élvezik és örömet ad számukra tevékenység vagy megszületett a produktum, esetleg véget ért a szituáció sor. (Demeter; 2008)

Azonban más a helyzet a színjátékokkal kapcsolatban, ahol a játékok egy olyan folyamatorientált munka részei, amelyek végül egy „nagy” játékba, egy színpadi játékba vagy produkcióba futnak. „A színjáték: Az ember homo ludens. Játékossága filogenetikailag és ontogenetikus aspektusból egyaránt cselekvésvezérelt, személyiségformáló.” (Pinczésné; 2003, 6)

Ie. 3000 körül már mimezisre épülő rítusokkal, kultikus szertartásokkal találkozunk. A rítusokban a színjáték egyik legfontosabb eleme gyakorlódik be: a mintha-játék. Az életszínjáték (pl. medvevadászat után vacsorára invitálják a medvét: kitömött fejét ültetik az asztalfőre) már nem egyszerű utánzás, hanem belső átváltozás, átlényegülés. Az ősi rituálék egyik fő tárgya a halál és az újjászülető élet küzdelme volt. A dráma, a színjáték tehát az ember alapvető sajátosságából, játékosztónéből fakad. Minden játéktevékenység dramatikus természetű, mert élethelyzetek és viselkedésminták utánzásán alapul, a játék ezen természete alapján jutott el arra a következtetésre, hogy a játék alkalmazkodási eszköz. A dráma a gondolkodást, a megismerési folyamatot is segíti, mert a valóságos emberi viselkedés művészi utánzata és az emberi helyzetek végiggondolásának legegységesebb formája.

A dráma lételeme, hogy itt és most játszódik, vagyis egyszeri és megismételhetetlen, nem tartósítható, és két a mozgató rugója a felidézés és megjelenítés. Ez a mimetikus cselekvésen keresztül tud megvalósulni, vagyis az utánzás, a felidézett hang, mozdulat, gesztus által. Ebben elsősorban érzékszerveink, másod sorban a kogníciók, harmadrészt a megjelenítési

formákon keresztül történik. A drámai valóságtükrözés lényegi vonásai: a kiemelés, a koncentráció, a tipizálás és a cselekmény.

A dráma nélkülözhetetlen a jellemek, a karakterek létezése, másként a történetek szereplői és azok jellemvonásai.

A drámának van története, meséje. Ez tartalmazza, hogy mi történik a szereplőkkel. A cselekmény a figurák cselekvéseinek sorozata. Események összekapcsolódása, a szereplők törekvéseinek és azok megvalósulásainak folyamata. A drámai cselekmény mindig konfliktusok sorozata. A konfliktus állapotváltozásait szituációk hordozzák. A szituációk több síkúak. Első sík az alapszituáció: határozott tevékenység, ami látható és játszható. Második sík a reálszituáció, vagyis a mögöttes tartalom. Az írott drámák nagyrészt alapszituációt tartalmaznak, a reálszituációt a színészi játék és a rendezői elképzelés kelti életre. (Pinczésné; 2003)

A fejezet zárásaként a következő szakirodalmi idézet beillesztését véltük helyesnek, mert ezek a gondolatok jól összegzi a dráma és a pszichológia közös vonásait, és alátámasztja azt, hogy a dramatikus tevékenységek nem csak játékok, hanem fejlesztő tevékenységek is egyben.

„A drámapedagógia célja, hogy a gyermek saját külső világát; a körülötte lévő (tárgyi és szociális) világot cselekvés közben felfedezze, megismerje; elhelyezze magát benne; hasson rá, formálja. Azaz a drámapedagógia a játéknak a pszichológia által is igazolt személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, mindeközben közösségi jellegű és célzatú is. (...) A játékosok egymást váratlan helyzetek elé állítják, spontán reakciókra készítetik. A rendszeres játéktevékenység ezáltal gyakorlótér: viselkedési biztonságot nyújt, a feszültségek kezelni tudását adja(....)

Előbb-utóbb kialakul a gyerekekben az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. A drámapedagógia legfontosabb, legtartósabb hatása itt ragadható meg: az önismereti elemek tudatosításában. (...) Az önismeret lehetővé teszi egyrészt az életszemléleti, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót. (...), másrészt ez az első lépés mások megismeréséhez. A résztvevők kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal, másvalakinek vagy másvalaminek a problémáiba képzelik bele magukat. Ennek következtében elvárható, hogy fejlődik empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendeléses viszony, a másik személyiségének és nézetének a tisztelete lesz számukra a természetes. A csoportban folyó, közösségért végzett tevékenység, az együttes öröмок, közös sikerélmények szorosabbá fűzik a gyerekek kapcsolatait. (...) Spontán csoportképző hatása

van.

A kommunikációs és más metakommunikációs gyakorlatok, az encounter- és parlamentáris játékformák eredményeként remélni lehet, hogy kifejezőbbé válik a közlés, az időben és térben magabiztosabban jelenlévő gyermekek artikuláltabban beszélnek, pontosabban, árnyaltabban fogalmaznak.

A drámajáték az önmegvalósításnak, az önkifejezésnek is eszköze. Elősegíti a fantázia, a kreativitás, a teremtőkészség, az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését. (...) Ugyanakkor a művészettel való találkozásra is lehetőséget ad a drámajáték, amennyiben esztétikai jellegű tevékenységet is (mesélés, éneklés, rajzolás, bábozás stb.) bevonnak a játékba. A drámai tevékenységgel való találkozás pedig a színházi előadások, a szépirodalmi alkotások iránti fogékonyságot fejleszti.” (Pinczésné; 2003, 35-36).

## IV. Kompetenciák és a DICE

A játék során fejlesztésre és változásra készített általános és speciális készségek és részkészségek tapasztalható vagy kevésbé látványos (kognitív) eredményeket mutatnak a gyermekek életében. A pedagógusnak vagy fejlesztő munkát végző nevelőnek ismernie kell az egyes készségeket és részkészségeket, hiszen munkája során ezek szintemelését kell végeznie. Ebben a fejezetben bemutatásra kerül az a kulcskompetencia rendszer, amelyet a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kolibri Gyermekek - és Ifjúsági Színház kezdeményezésével egy nemzetközi kutatócsoport megfogalmazott, meghatározott, és amely egyértelművé tette a dráma-, és színházpedagógia művészetpedagógiai értékeit. A jelen kori pedagógia két kifejezésének magyarázata után a DICE kutatásról, a további fejezetekben pedig annak általunk kidolgozott és óvodai korosztályra alkalmazott mérőeszköz bemutatására kerül sor.

„A *kompetencia* „olyan általános képesség, amely tudáson, gyakorlaton, értékeken, a tanulás során megszerzett hajlamokon alapul. A kompetencia inkább a „tudni hogyan”, mint a „tudni mit” területéhez tartozik: nem redukálható sem tiszta tudásra, sem pedig rutinokra. A *kulcskompetenciák* olyan, szakmákon felül álló, szakmáktól független általános ismeretek, készségek, amelyek lehetővé teszik, hogy egyrészt az egyén élete és a társadalom működése sikeres legyen, másrészt az ember követni tudja a munkaerőpiac támasztotta igények változását életpályája során.”<sup>5</sup>

A DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/ A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra) egy 2008-2010 között zajló, európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt volt. A két évig tartó projekt keretében egy interkulturális kutatás valósult meg, amely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és a dráma milyen hatással van az *öt drámás kulcskompetenciára* (Mindez és még több... Kulturális kifejezőkészség; Vállalkozói kompetencia; Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia; A tanulás tanulása; Anyanyelvi kommunikáció /lásd a 7. számú mellékletben/) *a nyolc liszaboni kulcskompetencia* közül. (Anyanyelvi kommunikáció; Idegen nyelvi kommunikáció; Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; Digitális kompetencia; A tanulás tanulása; Személyközi és állampolgári kompetenciák; Vállalkozói kompetencia; Kulturális kompetencia/lásd az 5. számú mellékletben/)

---

<sup>5</sup> [http://tmt.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=4500&issue\\_id=475](http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=4500&issue_id=475) (2006)

A DICE projektben 12 országból, a tanítási színház és dráma területén, a legkülönbözőbb elméleti és gyakorlati háttérrel rendelkező szakember a tudomány képviselőivel (pszichológusokkal és szociológusokkal) szövetkezve azt tűzte ki célul, hogy felméri a tanítási színház és dráma hatásait. A kutatási projekt, valamint a DICE - a kocka el van vetve című kutatásleírást, elemzést és kiértékelést tartalmazó kötet kiadásának célja, a dráma-, és színházpedagógia pedagógiai eredményességének bizonyítása. Ehhez önálló mérési körre, meghatározott életkorú mintavételre, több szakterületet érintő mérési eredményre volt szükség. A szakma ez által igyekezett hitelesíteni, és egyben önálló pedagógiai területé regisztrálni a művészetpedagógia ezen irányát. (DICE; 2010)

## **V. A kutatási munka célja, feladata, bemutatása. Az új pedagógiai mérőeszköz kidolgozása, elemzése, bemutatása.**

A 2011-ben, Kecskeméten megrendezett „Börönd” című drámapedagógiai módszertani börzén, a kutatás magyarországi képviselői bemutatták azokat a kutatási és mérési eredményeket, amelyben 12 országot vizsgáltak az öt általuk megfogalmazott kulcskompetencián keresztül. A mérés során a tanítási színház és dráma hatásait vizsgálták tanórai kereteken belül. Ezeken a drámapedagógiai módszerekkel átszőtt órákon a gyerekek sokkal felszabadultabban vettek részt, így aktív résztvevőivé váltak az óráknak. Ezt a módszert alkalmazó pedagógusok mediátor (segítő-irányító) szerepet töltek be a hagyományos irányító szerep helyett.

A módszertani találkozó után, a hallottak alapján az a kérdés merült fel bennünk - amely végül dolgozatunk témáját később meg is adta -, hogy ezek a drámapedagógiai módszerek épp oly hatékonyak-e, elérik-e ugyanazt a felszabadító és fejlesztő hatást az óvodás korú gyermekek körében, mint az iskolás gyerekeknél. Kutatásunk legnagyobb öröme az volt, hogy találtunk olyan óvodát, ahol nemcsak ismerik a drámapedagógiát, hanem rendszerint alkalmazzák a szabadidős játékok és a szervezett kezdeményezések során. Bepillantást nyerhettünk az éppen kísérleti fázisban lévő szintmérési munkafolyamatba, és az óvoda helyi programjaként alkalmazott Mese-projektbe<sup>6</sup>.

Ezek alapján fogalmazódott meg bennünk, hogy továbbgondolva a kutatási területként választott óvoda szintmérési szempontjait és módját, vajon létrehozható-e egy sajátos mérőeszköz, ami a kulcskompetenciákat a drámapedagógia szemüvegén keresztül vizsgálja. Kutatómunkánk eredményeként olyan mérőeszközt készítettünk, amely nemcsak hipotézisünk bizonyítására vagy tagadására alkalmas, hanem minden gyermek vizsgálatát lehetővé teszi, akkor is, ha nem él az óvodapedagógus a drámapedagógiai módszerek használatával.

Pályaművünk további fejezeteiben az általunk létrehozott és kidolgozott, speciális (drámás) kompetenciát mérő eszköz bemutatása és tesztelése olvasható.

---

<sup>6</sup> A Mese-projekt: az óvodavezető/intézményegység-vezető által kezdeményezett, a munkaközösség által közösen kidolgozott HOPP (Helyi Óvodai Pedagógiai Program). Az éves mese-projektben 6-8- project van egy évente, vagyis 6-8-10 héten át tart egy-egy mese feldolgozása, amely minden tevékenység formát áthat. Egy projektidőszakon belül azonban mesével és verssel is megismerkednek a gyerekek, de a tevékenységek a főmese köré épülnek.

## ***V.1. A mérőeszköz bemutatása***

Mérőeszközünket egy helyi óvoda egyedi szintmérőjében<sup>7</sup> (lásd a 6. számú mellékletben) megjelent kompetenciák, valamint a DICE program „A kocka el van vetve” című kutatási kötetében megfogalmazott kulcskompetenciák (lásd a 7. számú mellékletben) alapján, valamint az öt féléve zajló drámapedagógiai képzésünk gyakorlata alatt szerzett tapasztalataink segítségével, és mentorunk segítségével állítottuk össze. A mérőeszköz nagycsoportosok számára készült.

Az általunk mért öt kulcskompetencia terület megnevezése az kutatott óvoda mérőeszközéből indult ki, majd összevetésre került a DICE kompetenciák hatodik elemével, a „Mindez és még több...”.

Annak a gondolata, hogy a mérőeszközünkben négy szint szerepeljen, szintén az kutatott óvoda mérőeszközéből származik, mint ahogy az is, hogy különböző színekkel különítsük el a szinteket. Az általunk használt színrendszer nem teljes egészében egyezik a mintaként használt mérőeszkőzzel.

## ***V.2. Hogyan készült a speciális mérőeszköz?***

Első lépésként tanulmányoztuk a kísérleti óvoda szintmérő eszközét. Megfigyeltük, hogy a külön-külön mért képességszinteket hogyan regisztrálja, és hogyan veti azokat össze, és hogyan tesz megállapításokat a fejlettségi szintekkel kapcsolatban. Ezután a DICE-ban megfogalmazott kulcskompetenciákat vettük számba. A legfőbb kérdés az volt, hogy hogyan foglazzunk meg külön-külön „drámás” kompetenciaterületeket, hogyan összegezzük azokat, és főként melyek emelhetők be az óvodai korosztályt érintő képességfelmérésbe. Az ONP, az ONAP, az ONOAP és a Mese-projekt által elvárt általános és sajátos kompetenciákat megfeleltettük a DICE által megfogalmazott kulcskompetenciáknak. Ezek felhasználásával határoztunk meg olyan kompetencia megfogalmazásokat, amelyek segítségével a gyermekeket speciális szempontok szerint tudtuk megfigyelni. (A mintavételt és mérési folyamatokat a későbbiekben ismertetjük.)

A „drámás” kompetenciaterületek meghatározása után a mérhetőséget négy szint szerint, azon belül 11 fokozatban állapítottuk meg és osztottunk be minden kompetenciát úgy, hogy minden szinten megfogalmaztuk a tartalmakat, a mérőeszközünket.

---

<sup>7</sup> A kísérleti óvoda belső dokumentuma, amely belső használatú, nem publikált dokumentum. A mérőlap bevezetési szakaszban van, csak az intézményén belül illetve intézményvezető engedélyével kísérleti célra használható.

*A két terület egységesítése és leválogatása által született meg az az összegzés, amelyet az óvodás korú gyermekek dramatikus képességszintjének méréséhez állítottunk össze. Ezt a táblázatba rendezett mérési rendszert lentebb, a 3. ábra szemlélteti.*

*A táblázatban meghatározott tartalomnak csak bizonyos elemei teljesülnek – a gyermekek fejlettségi szintkülönbsége miatt -, ezért a meghatározott képességterületek négy szintjét differenciáltuk, és így született meg az a tizenegy szintű skála, ami a valóságnak a lehető legközelebbi állapotát tükrözi.* Minél több eleme teljesül egy- egy szintnek, annál magasabb a fokozat, annál magasabb a gyermek fejlettségi szintje az adott területen. A tizenegyedik fokozat az átlagosnál magasabb szintű képességeket mutatja, így kap helyet mérőeszközünkben a *tehetség szint* jelölése. Mérőeszközünket a 4. ábra mutatja.

Fontos, hogy a mérőeszközt nagycsoportosok számára fejlesztettük ki, de bármely korcsoport mérhető vele.

| <b>A kísérleti óvoda szerint</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>DICE</b>                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Személyes kompetenciák</b>                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fizikai tulajdonságok</i> (erőnlét, kitartás, edzettség/erősség, nagymozgások, finommotorika, ceruzafogás, egyensúlyérzék, tájékozódás-teszten, térben és síkban)</li> </ul>                        | <b>Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák</b>                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Perszonalitás</i></li> <li>- önállóság, önismeret/önbizalom/énkép, siker, kudarc, önfegyelem,</li> <li>-</li> </ul>                                                                                 | <b>A tanulás tanulása</b>                                                                                                                                       |
| <b>Szociális kompetenciák</b>                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- kapcsolatteremtés, kapcsolattartás,</li> <li>- feladattudat, feladattartás, szabálytudat</li> </ul>                                                                                                    | <b>Anyanyelvi kommunikáció</b><br><b>A tanulás tanulása; Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák</b>                  |
| <b>Nyelvi- kommunikációs kompetenciák</b>                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                 |
| beszédtérítés/beszédszlelés; beszédfejelem; beszédkedv, szókincs; beszédhiba, beszédzavar; nem verbális kommunikáció                                                                                                                            | <b>Anyanyelvi kommunikáció</b><br><b>Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák</b><br><b>Kulturális kifejezőkészség</b> |
| <b>Kognitív kompetenciák</b>                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                 |
| ismeretszerzési igény: érzékelés, észlelés, megismerés, kíváncsiság; érdeklődés, figyelem, emlékezet, gondolkodás: csoportosítás, osztályozás, analízis, szintézis, problémamegoldás, ok-okozati összefüggések, kritikai gondolkodás, képzelet, | <b>A tanulás tanulása; Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák</b><br><br><b>Vállalkozói kompetencia</b>              |

| Speciális kompetenciák                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>előadói képesség: mesélés, verselés, bábozás, dramatizálás;<br/> zenei képesség: hallás, ritmus, éneklés;<br/> mozgásképeség: gyorsaság, ügyesség, hajlékonyság,</p> <p>ritmusképesség; improvizációs képesség: szöveg, ritmus, dallam, mozgás;<br/> vizuális képesség: térben: építés, barkácsolás, mintázás, konstruálás    síkban: rajzolás, egyéb vizuális technikák, pl. díszítés; logikai képesség: összefüggések felismerése, problémamegoldás, számfogalom</p> | <p><b>Anyanyelvi kommunikáció</b><br/> <b>Kulturális kifejezőkészség</b><br/> <b>Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák</b></p> <p><b>Vállalkozói kompetencia</b></p> <p><b>Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák, Vállalkozói kompetencia, A tanulás tanulása</b></p> |

**3. ábra: Összegző táblázat az óvoda kompetenciáinak és a DICE kompetenciáinak megfeleltetéséről**

### ***V.3. A kutatás során megfogalmazott kompetenciák***

Ebben a fejezetben a személyes-, kognitív-, nyelv-, szociális-, és speciális kompetenciák fogalma található. Ezek a fogalmak a mérőeszközünkben alkalmazott, általunk megfogalmazott kompetenciák fogalmai, amelyeket a DICE- a kocka el van vetve és a Mese-projekttel dolgozó óvoda kompetencia leírásai alapján által foglaltunk össze. A készség szintek megállapításához és a fejlődéslélektani állapotok meghatározásához, az említetteken kívül, Geréb György Pszichológia című szakirodalmát hívtuk segítségül.

Ezen szempontok alapján készítettük el a mérőeszközünket, amit felmérésekkor használtunk mind a kísérleti csoportnál, mind a kontroll csoportnál.

#### **Személyes kompetenciák:**

Azok a viselkedésformák tartoznak ide, amelyekkel a gyerek tudja kezelni a felmerülő konfliktusokat a társadalom és munkahelyi életben illetve aktív résztvevőjévé válik a társadalomnak. (DICE; 2010)

Siker, kudarc kezelése önfegyelem, önállóság, énkép, testi adottság mértéke.

A gyerek olyan alkalmazás képes tudást szerezzen, amely az egész életén át tartó tanulásra készíti fel. Ezt a megszerzett tudást tudja alkalmazni a mindennapi életben. Ennek el sajátosításához szükséges az önbizalom és motiváltság. (DICE;2010)

A gyerek képes legyen mások számára érthető módon közvetíteni érzéseit, gondolatait mind ezt szóban és írásban is. (DICE; 2010)

#### **Szociális kompetenciák:**

Ez a kompetencia magába foglalja a szabályok megismerését és betartását. Kezdeti zárkózottságból egyre könnyebben alakít ki kapcsolatot. A tevékenységekhez való viszonya egyre pozitívabbá válik. (óvodai szintmérő)

#### **Nyelvi kompetenciák:**

Ebben is megjelennek a fentiekből az alábbiak:

Azok a viselkedésformák tartoznak ide, amelyekkel a gyerek tudja kezelni a felmerülő konfliktusokat a társadalom és munkahelyi életben illetve aktív résztvevőjévé válik a társadalomnak. (DICE; 2010)

A gyerek képes legyen mások számára érthető módon közvetíteni érzéseit, gondolatait mind ezt szóban és írásban is. (DICE; 2010)

Majd a következőkkel egészül ki:

Ennek a kompetenciának a megléte segíti az embert, hogy elismerje mások művészi önkifejezését és képes legyen diskurzust folytatni.

Ez egy összetett kompetencia, ami magába foglalja a többi. A többi kompetencia művészi részét ragadja meg, olyan lényegi kérdéseket fogalmaz meg, mint mit is jelent embernek lenni. (DICE; 2010)

Ide tartoznak azok a fejleszthető területek is, amelyek a verbális és nonverbális kommunikációhoz szükségesek. Óvodás korban a nonverbális kommunikáció csak kezdetleges. (óvodai szintmérő)

### **Kognitív kompetenciák:**

Ebben a kompetenciában is megjelennek a fentiek közül az alábbiak:

Azok a viselkedésformák tartoznak ide, amelyekkel a gyerek tudja kezelni a felmerülő konfliktusokat a társadalom és munkahelyi életben illetve aktív résztvevőjévé válik a társadalomnak. (DICE; 2010)

A gyerek olyan alkalmazás képes tudást szerezzen, amely az egész életén át tartó tanulásra készíti fel. Ezt a megszerzett tudást tudja alkalmazni a mindennapi életben. Ennek el sajátosításához szükséges az önbizalom és motiváltság. (DICE; 2010)

Mindezek egészülnek ki a következőkkel:

A gyerek képes legyen kreativitásának kibontakoztatására, tudja terveit tovább fejleszteni és merjen érte felelősséget vállalni. (DICE; 2010)

A kompetencián belül megjelenik az érzékelés és észlelés mely magában foglalja: a színérzékelést, beszédhallást, súlyérzékelést, szinkretizmust, tér érzékelést, forma érzékelést, idő észlelését.

Az emlékezet kezdetben mozgásformákhoz kötötten jelent meg, majd egyre jobban verbalizálódik. A legjellemzőbb a tárgyi emlékezet, de már a szavakban való emlékezet is megjelenik, és egyre erősödik.

A hívóképek segítségével működik a rövidtávú memória, a hosszú távú memória az élmények újra átélésével aktivizálódik. (óvodai szintmérő)

Képes legyen koncentrálni egy bizonyos dologra a külvilág kizárásával.

Minden új ismeret iránt fogékony legyen, könnyen bevonható legyen a megismerő tevékenységekbe.

A gyermeki tevékenységek során kezd kibontakozni a logikus gondolkodás.

Képzelete a gyermeknek igen gazdag. Akkor beszélhetünk erről, amikor a gyerek képes a tudatában megjeleníteni a megtörtént dolgokat és ez játékában is megnyilvánul.

### **Speciális kompetenciák:**

Ehhez a kompetenciához tartoznak azok a területek, amelyek segítségével a gyermek egyedivé válik, esetleg kitűnik társai közül egy-egy területen. Megjelenik a gyermek egyedi stílusa. Megmutatkozhat temperamentuma.

### ***V.4. A mérési folyamat lépései***

Mivel mérőeszközünk többféle pedagógiai céllal született, kutatási munkálatainkat tágabb szakmai körben végeztük.

A mérőeszköz használhatóságának (cél:1), vagyis az elméleti szinten megfelelő és gyakorlatai kivitelezhetőség bizonyítása érdekében első lépésként a már említett óvoda Katica csoportot választottuk kísérleti csoportnak. A mérőeszköz mérési témájának (cél:2), vagyis a dramatikus képességek mérhetőségének bizonyításához pedig egy kontroll csoportra is szükség volt.

Míg a Katica csoportban a Mese-projekt által a drámapedagógia módszerei nap mint nap érvényesülni tudnak, a Maci csoport más Helyi Óvodai Pedagógiai Programmal dolgozik, így a dráma módszerek nem érvényesülnek a szabadidős tevékenységekben és a szervezett kezdeményezésekben.

A kísérleti csoport homogén életkorú csoport, nagycsoport volt, míg a kontroll csoport vegyes életkorú csoport volt. Ennek következtében, miután legelső alkalommal minden csoportban mesterséges megfigyelést végeztünk, a Katica csoportból ekkor véletlenszerű mintavétellel választottuk a mérni kívánt személyeket, míg a Maci csoportból a nagycsoportosokat választottuk ki. Második látogatásnál végeztük el a méréseket, amelyek a későbbiekben olvashatók (itt az adatok értelmezését is feltüntettük). A kísérleti csoportban tett négy látogatásról négy jegyzőkönyvet készítettünk. (1-4. számú melléklet) Megfigyelhettünk drámajátékokat, magasabb szintű mesedramatizálást, ami dolgozatunkhoz szorosan kapcsolódott. A kontroll csoportban tett látogatásokról azért nem készült jegyzőkönyv, mert ők a megfigyelt időszakban nem alkalmaztak dramatikus eljárásokat.

Empirikus mérésünk mesterséges megfigyelési körülmények között készült. Az általunk külön-külön megítélt fejlettségi szintekről saját jegyzeteket készítettünk, majd tapasztalatainkat egymással megosztva megbeszéltük a gyermekek eredményeit. A mért személyekről ez alapján készültek el a feljegyzések, majd az így született eredményeket összevetve táblázatba rendeztük, végül színes ábrát készítettünk az adott kompetencia területenként. Ezekre az összegzési lépésekre a szemléletesség és az átláthatóság miatt volt elsősorban szükség. Az összegzések alapján utolsó lépésként egyenként elkészítettük a gyerekjellemzéseket. Egy-egy oldalon egy adott kompetencia jellemzői láthatóak, a felső részben a Katica csoport, az alsó részben a Maci csoport eredményeivel. Így szembevetődnek a fejlettségi különbségek kompetencia területenként.

Az alábbiakban az általunk elkészített mérőeszköz következik, amit a fentiekben megfogalmazott kompetenciák alapján készítettünk el és osztottunk szintekre, majd fokozatokra. Ez a mérőeszköz egyedi, eddig ilyet még nem készített és használt a szakmódszertan. A színes táblázatba rendezés ötletét az óvoda mérőeszköze adta. Ezzel a mérőeszközzel nem csak nagycsoportosokat lehet vizsgálni, de bármely korosztály felmérésére alkalmazható.

| 1. Szint                                                                                                                                                                                     |   |   | 2. Szint                                                                                                                                                                                                                  |   |   | 3. Szint                                                                                                                                                                                                                |   |   |    | 4. Szint                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                                                                                                                            | 2 | 3 | 4                                                                                                                                                                                                                         | 5 | 6 | 7                                                                                                                                                                                                                       | 8 | 9 | 10 | 11                                                                                                                                                                                                 |
| Személyes kompetenciák                                                                                                                                                                       |   |   |                                                                                                                                                                                                                           |   |   |                                                                                                                                                                                                                         |   |   |    |                                                                                                                                                                                                    |
| Mozgása koordinálatlan.<br><br>Iránytévesztő, tájékozódása kezdetleges, pontatlan.<br><br>Szinte mindenben segítségre szorul.<br><br>Gyakran beteg.                                          |   |   | Nagy mozgása, finommotorikája, ceruza fogása biztosabb.<br>Ismeri az irányokat, de gyakran összekeveri.<br>Téri tájékozódása fejlettebb.<br><br>Kevesebb segítséget igényel a feladatai elvégzésében.<br>Ritkábban beteg. |   |   | Helyesen fogja ceruzát, nagy mozgása koordinált.<br>Irányokat ismeri és tudja alkalmazni a mindennapok során.<br>Téri tájékozódása fejlett.<br><br>Alig van szüksége segítségre, szinte önálló.<br>Kevésbé betegeskedő. |   |   |    | Biztos ceruzafogás, magabiztos, pontos, összerendezett.<br>Irányokat ismeri és tudja alkalmazni a mindennapok során.<br>Téri tájékozódása fejlett.<br><br>Önálló.<br><br>Kevésbé betegeskedő.      |
| Szociális kompetenciák                                                                                                                                                                       |   |   |                                                                                                                                                                                                                           |   |   |                                                                                                                                                                                                                         |   |   |    |                                                                                                                                                                                                    |
| Szabálytudata kezdetleges.<br><br>Kapcsolatteremtésben gyenge.<br>Egymás mellett játszás jellemző.<br><br>Konfliktus esetén az óvónő segítségét kéri.                                        |   |   | Szabályok nagy részét próbálja betartani, mert fél a szankciótól.<br>Próbálkozik a kapcsolatok kialakításával.<br><br>Konfliktus esetén az óvónő segítségét kéri.<br>Pl.: Verekedés, együtt játszás                       |   |   | A szabályokat megérti, és elfogadja, de nem azért, mert fél a szankciótól.<br>Bátran alakít ki kapcsolatot, egymással játszás megjelenik.<br><br>Konfliktus helyzetet igyekszik önmaga megoldani.                       |   |   |    | A szabályokat betartja, és betartatja.<br><br>Kezdeményez a kapcsolat kialakításban, egymással játszás.<br><br>Konfliktus helyzetet önmaga képes megoldani.                                        |
| Nyelvi kompetenciák                                                                                                                                                                          |   |   |                                                                                                                                                                                                                           |   |   |                                                                                                                                                                                                                         |   |   |    |                                                                                                                                                                                                    |
| A nonverbális jeleket képtelen megérteni, és alkalmazni.<br><br>Passzív szókinccse csekély, ezért gyakran bocsátkozik szóismétlésekbe.<br><br>Verbális készlete és grammatikája kezdetleges. |   |   | Gyakran alkalmazott nem verbális jeleket felismeri, és megérti, de nem alkalmazza.<br>Passzív szókinccse fejlettebb, de nem aktivizálja őket.<br><br>Verbális készlete és grammatikája gyenge.                            |   |   | Nem verbális jeleket megérti, és eseteként használja.<br><br>Passzív szókinccse fejlett, kevesebb a szóismétlés, egész mondatokban beszél.<br><br>Verbális készlete és grammatikája változatosabb és fejlettebb.        |   |   |    | Megérti, és megfelelően használja a nem verbális nyelvi jeleket.<br><br>Színes a szókinccse, összetett mondatokban beszél.<br><br>Verbális készlete és a grammatikája igen változatos, kiemelkedő. |

| Kognitív kompetenciák                                                                       |                                                                                              |                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sok hívókép szükséges a rövidtávú memóriájához ez fejlettebb, mint a hosszú távú memóriája. | Kevesebb hívókép szükséges a rövid távú memória működéséhez. Hosszú távú memória fejlettebb. | Képes hosszú távú memóriájából élmény hatására több információt előhívni.   | A rövidtávú és a hosszú távú memória fejlett.                                                                                                                                                                   |
| Könnyen elvonható a figyelme. Fantáziája fejletlen.                                         | Figyelme kevésbé elvonható. Fantáziája gazdagabb, ritkán kivetíti játékaiban is.             | Figyelme koncentráltabb. Dús a fantáziája és játékaiban gyakran megjelenik. | Figyelme tartós. Játéka fantázia dús.                                                                                                                                                                           |
| Szemléletes cselekvő a gondolkodása.                                                        | Szemléletes cselekvő a gondolkodása.                                                         | Szemléletes képszerű a gondolkodása.                                        | Elvont fogalmi szint: tervez, kipróbál, célok alapján tevékenykedik.                                                                                                                                            |
| Speciális kompetenciák (előadói kompetencia)                                                |                                                                                              |                                                                             |                                                                                                                                                                                                                 |
| Fél szerepet vállalni, és megmutatni önmagát, függ másoktól.                                | Mer szerepet vállalni, de kevésbé érzi korlátait.                                            | Bátran szerepet vállal és általában tisztában van adottságaival.            | Bátran szerepet vállal, és tisztában van adottságaival.                                                                                                                                                         |
| Az egyéni stílusa kialakulatlan, függ a társaktól szerepvállalásaiban.                      | Egyéni stílusa kezd kialakulni, de még mindig függ kis mértékben a többiektől.               | Kialakult stílusa van, amit fel is mer vállalni a többiek előtt.            | Kialakult stílusa van, amit fel is mer vállalni a többiek előtt.<br>Önállóan kezdeményez Óvónői motiváció nélkül.<br>Az általa erős területen képes segíteni a nála alacsonyabb szinten álló gyerekek munkáját. |

4. ábra: A dramatikus képességeket mérő eszköz

## **VI. Az új pedagógiai mérőeszköz tesztelési eredményei**

Mielőtt bemutatnánk mérésünk eredményeit fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy milyen munkakereteken belül dolgozik az általunk kiválasztott kísérleti csoport óvodája, így betekintést nyerhetnek az intézmény működéséről. Ezek után következnek a mérési eredmények, először a gyermekek szöveges értékelése, majd a táblázatba rendezett eredmények, végül pedig a diagramos kiértékelések.

### ***VI.1. A kutatásban részt vevő minta óvoda bemutatása – helyzetelemzés***

- ❖ „Három épületből, - egy főintézményből és két tagóvodából- álló integráció
- ❖ 12 csoport, 260 férőhely
- ❖ Fő épülete 1973-ban eredetileg is óvodának készült felújításra szoruló épület
- ❖ Telephelyei lakásokból ideiglenesen- 25 éve- kialakított „szükségcsoport”- ok,  
( Juhar u. óvoda 36,7m<sup>2</sup>, Akadémia krt.- i óvoda 26,5m<sup>2</sup> alapterületű csoport -  
szobákkal)

A társadalmi környezet bemutatása:

- ❖ Többcélú intézményi társulás intézményegysége
- ❖ A város legnagyobb óvodáinak egyike
- ❖ A város legnagyobb lakótelepének első óvodája
- ❖ A lakótelep előregedő részén található
- ❖ A lakótelepen még két hasonló oktatási egység van, (bölcsőde – óvoda - iskola)
- ❖ Körzetében alacsony alapterületű lakótelepi lakások-, és ifjúsági garzonház van

A szakmai környezet bemutatása:

- ❖ 26 óvodapedagógus: 1 egyetemi végzettségű, 4 két diplomás (óvó-tanító)
- ❖ 10 szakvizsgázott óvónő, (3 fő fejlesztő pedagógia, 5 fő óvodavezetés – 2 fő dráma-, és bábjáték)
- ❖ 21 óvónő tett eleget továbbképzési kötelezettségének
- ❖ 16 szakképesített dajka

Az óvoda fontosabb évszámai:

- ❖ **2002- 2004.** – Comenius I. minőségfejlesztési modell kiépítése
- ❖ **2004.** – Új Helyi Nevelési Program készítése
- ❖ **2007.** – Intézményi összevonás- 3 óvoda, 3 iskola

- ❖ **2008.-** Program módosítás a kompetencia alapú oktatás kiegészítésével- HEFOP.3.1.4.
- ❖ **2010.** – Program módosítása az Alapprogram módosítása szerint
- ❖ **2010-** két „ Jó gyakorlat” feltöltése az Educatio honlapjára
- ❖ **2010-** sikeres „Referencia intézményi” előminősítés
- ❖ **2010-** Fejlesztő Műhely vezetése. TÁMOP 3.2.2.
- ❖ **2011-** Regisztrált Tehetségpont
- ❖ **2012-** TÁMOP 3.1.7.- Referenciaintézményi szerepre felkészülés

Óvodai nevelésük sajátosságai:

Tervezésük eszköze a **meseprojekt** módszere, amely a tevékenységstruktúra sokszínűségének garanciája, amely segíti a **belső tanulási motiváció** kialakulását, az **önkifejezés** kibontakozását, az **alkalmazni képes tudás** megszerzését, a **kulcskompetenciák** megalapozását.

#### **Mese- projekt:**

Az adott mese tartalmához kapcsolódóan jelennek meg a különböző műveltségterületek és tevékenységek

A gyermek az érzelmi azonosulása által kerül közelebb a tudás tartalmakhoz. Az ismeretátadás, képesség-, és kompetenciafejlesztés gyermeki gondolkodásra alapozva a konkrét szemléletestől halad- élmények, tapasztalatok és tevékenységek által- az elvont gondolkodás felé.

6-8- project van egy évben, 6-8-10 héten át tart egy-egy mese feldolgozása, amely minden tevékenység formát áthat.

#### **PEDAGÓGUS ATTITÚD: (értelmi fejlesztés területén)**

- ❖ Az életkori sajátosságok és egyéni érési ütem figyelembevételével az önmagához mért optimális fejlődés biztosítása

- ❖ Az élmények, tapasztalatok feltételek biztosításával azok kibontakozásának, továbbfejlődésének segítése

- ❖ A gyermek belső készítésére, természetes kíváncsiságára, aktivitására épített, tudatosan tervezett, szervezett fejlesztés

- ❖ A gyermek által játékként, spontán tanulási folyamatként megélt személyiségfejlesztés- a projektpedagógia módszerével, egyéni és kiscsoportos tevékenység-formákban

- ❖ Ösztönzés, együttműködés

- ❖ Személyes minta-, és példaadással a mintakövetés lehetőségének biztosítása
- ❖ Próbálkozás, hibajavítás lehetőségének biztosításával a kreativitás,- problémamegoldó képesség fejlesztése, sikerélményhez juttatás
- ❖ A kivárás, türelem, rávezetés, segítségadás, pozitív megerősítés alkalmazásával a kudarcűrő képesség fejlesztése
- ❖ Pozitív megerősítéssel önbizalom növelése, önállóság segítése, döntéskéesség erősítése
- ❖ A siker egyéni- és közösségi szintű átélésével a kooperatív tanulás kialakulásának segítése

### **A játékvezetés általános elvei:**

- ❖ Deklarálják a szabad játék elsődlegességét
- ❖ Saját tárgy – tárgyi környezet feletti kompetencia erősítése
- ❖ Újdonságkeresés és változás lehetősége
- ❖ Szociális és társas elismerés elnyerése
- ❖ Státuszváltás lehetősége
- ❖ „Saját gyökerű követelményválasztás”- nem lehet mindig külső elvárást választani
- ❖ A gyermek és a játszócsoportok támogatása nem az életkornak, hanem fejlettségi szintnek megfelelően differenciáltan történjen
- ❖ Általános elvárások helyett az egyéni karakterek pozitív erősítése
- ❖ Egyéni tapasztalat preferálása
- ❖ Elvárások megfogalmazása helyett, minta arra, hogyan segítsenek egymásnak
- ❖ A játékírányítás metodikáját váltsa fel a támogató, reflektív módszertan
- ❖ Nem kötelező a játék átadása, - önkéntes
- ❖ A tiszteletben tartás és nem kirekesztés határain belül szabad nem bevenni a játékba valakit
- ❖ A gyerek konkrétan körülírva kapja meg a szerephez kapcsolódó elvárást
- ❖ Motiváltság – egyénre szabott megoldási módok alkalmazása
- ❖ Pozitív erkölcsi elismerés preferálása (megbízgatás csoport előtt)
- ❖ Tehetséggondozás:
  - Pályázatok
  - Versenyek

Azért választottuk kutatásunk támpontjaként ezt az óvodát, mert nevelési programjának és a benne zajló minden napi tevékenység formáknak szerves része a drámapedagógia.

A kontroll csoport óvodájáról nem történt helyzetelemzés, mert nem alkalmazza a drámapedagógia módszerét, így dolgozatunk szempontjából ezt nem tartottuk fontosnak megemlíteni.

## ***VI.2. A kutatási csoport és a kontroll csoport mérési eredményei***

A szöveges értékelésben a megfigyelt gyermekeket egyénenként elemeztük aszerint, hogy a különböző kompetenciaszintekből mi jellemző a rájuk és milyen fejlettségi szinten állnak. A „Katica” megnevezéssel jelölt gyerekek a kísérleti, míg a „Maci” megnevezésűek a kontroll csoport tagjai. Ugyanez az elnevezés látható az összegző táblázatunkban, úgy hogy közben minden gyermek adata fel van tüntetve az adott oldalon. Mindez két táblázatban aszerint, hogy a kísérleti vagy a kontroll csoportba tartoznak.

A diagramon megjelenő skála a mérőeszköz szintjeit mutatja a lapok tetején. Alatta minden oldalon egy-egy kompetencia mért adatai jelennek meg. A gyermekek fejlettségi szintjét jelentő szín (pl. 2/4=narancssárga) megegyezik a mérőeszközben szereplő szint színével (abban is narancssárga ez a szint).

### **Katica csoport bemutatása az óvónői bemutatás alapján:**

A csoport homogén életkorú, nagycsoportosok. Érkezéskor már senki nem sír, minden gyerek érzi a lelki biztonságot. Kölcsönös baráti kapcsolatok alakultak ki, amit a gyerekek otthonukban is folytatnak. Fejlett logikai képességgel rendelkeznek, erről szívesen adnak számot. Igénylik a feladatokat. Megbízható az emlékezetük. Szívesen reprodukálják az irodalmi műveket. A metakommunikáció eszközeit alkalmazzák meséknél, verseknél, énekeknél. Kialakult a felelős rendszer. A csoport idősebb tagjai önállóan ellátják feladataikat, a fiatalabbak segítséget kapnak. Egyre nagyobb odafigyeléssel végzik saját személyiségükkel kapcsolatos gondozi feladataikat.

A mintavétel véletlenszerűen történt, névsor alapján. Az egyetlen szempont, a nemek aránya volt, vagyis hogy három fiú és két lány legyen a kiválasztott gyerekek között. Az óvodapedagógus a megfigyelés természetessége miatt, a kiválasztott gyerekeket csak megmutatta, de nem mutatta be nekünk nekünk.

### **A megfigyelt gyermekek szöveges jellemzése**

#### **Katica 1**

Az óvónő elmondása alapján a kisfiú, majd teljes két évet hiányzott betegség miatt az óvodából, ezért a többiekhez képest fejletlen bizonyos kompetenciák terén.

Baráti kapcsolatai kialakulatlanok, így játéka során csak a gyerekek közvetlen környezetében játszik, nem pedig velük. Mások játékát többször is akadályozta viselkedésével.

Nagy mozgása koordinálatlan, ceruza fogása görcsös.

Nagymértékben az óvónő segítségét igényli. Az őt körülvevő konfliktushelyzeteket legtöbbször ő kezdeményezi, de megoldáskor az óvónő segítségére szorul.

A Brémai muzsikások mese dramatizálásában szeretett volna szerepet vállalni, de korlátaival nem volt tisztában, ugyanis a mese eljátszása még ismeretlen volt számára a betegségéből kifolyólag.

A csoport szabályait nem ismeri, nincs kialakulva a szokásrendszere. Pl.: Megérkezéskor a jelüket fel kell rakniuk a megérkeztem táblára, de ő ezt rendszeresen elhagyja. A csoportban lévő „felelősi” feladatkörrel nincs tisztában.

A nonverbális jelek jelentésével nincs tisztában, így nem is használja. Szókincse szegényes, így gyakran bocsátkozik szóismétlésekbe.

Figyelme könnyen elvonható, játékában fantáziáját nagyon ritkán vetíti ki.

## **Katica 2**

Ceruzafogása biztos, nagy mozgása koordinált.

Szinte önálló, alig van szüksége óvónői segítségre.

Konfliktus helyzetét javarészt maga oldja meg.

A csoport szabályai tudatosultak benne, így óvónői utasítás nélkül is betartja ezeket.

Bátran alakít ki kapcsolatot másokkal, első találkozásunkkor egyből nyitott a nevelők felé, beszélgetést kezdeményezett velük.

A Brémai muzsikások mese eljátszásában szeretett volna szerepet vállalni, de tisztában volt vele, hogy néhány csoporttársa jobban el tudja játszani, mint ő.

Kommunikációja során megérti a nonverbális jeleket, és helyesen alkalmazza is őket.

Beszédprodukciója fejlett, sokat beszél.

Szókincse vélhetőleg nagy, ugyanis nem ismétli a szavakat, illetve olyan szavakat használ, amik fejlett beszédkultúrára mutatnak (pl.: közösség szó használata a beszéde folyamán).

Figyelme hosszú távú, képes egy adott dologra huzamosabb ideig koncentrálni.

Fantáziája fejlett, ez játékaiban is megmutatkozik.

Az egymás mellett játszás helyett, az együtt játszás jellemzi a kislány játéktevékenységét.

A csoportba jól beilleszkedett, szinte minden társával jó kapcsolatot alakított ki.

Egyéni stílusát szabadon felvállalja a többiek előtt.

## **Katica 3**

Ceruzafogása nem görcsös, de még nem is helyes, nagymozgása kevésbé biztos.

Kevés segítséget igényel, igyekszik önállóan megoldani a felmerülő probléma helyzeteket.

Szabálytudata kialakult, amit az óvónő kér, azt egyből teljesíti.

Baráti kapcsolatokat próbál kialakítani, de még csak az együtt játszás jelenik meg.

A csoportból kevés gyermekkel van szorosabb kapcsolata.

Felismeri a gyakran alkalmazott nem verbális jeleket, de nem alkalmazza őket kommunikációja során.

Keveset beszél, inkább csak szemlélődve figyel a többiekre.

Hosszú távú memóriája fejlett, ugyanis a Brémai muzsikások dramatizálásában szerepet vállalt a képességeihez mérten. Kialakult stílusát felvállalta a szereplés közben is.

Elgondolásait próbálja játékában megvalósítani, a társakkal kis mértékben együttműködve. A kisfiú feladatai elvégzésében kevesebb segítséget igényel az óvónőtől, de a konfliktusok esetén a segítséget kéri.

#### **Katica 4**

A kislány a ceruzát helyesen fogja, egyáltalán nem görcsös, nagymozgásai koordináltak. Az irányokat ismeri és tudja alkalmazni mindennapok során, téri tájékozódása igen fejlett. Az óvónő segítségére kevésbé van szüksége, konfliktus helyzeteket igyekszik önmaga megoldani.

A Brémai muzsikások című mesében bátran vállalt szerepet, adottságainak megfelelően.

Egyéni stílusát szerepjátékában fel meri vállalni a többiek előtt, esetlegesen a színdarab közben irányítja a többieket, ha elfelejtik játszótársai, hogy mi fog következni a darabban.

A szabályok nagy részét próbálja betartani, az óvónői utasításokat teljesíti.

A baráti kapcsolatai kialakulatlanok, tapasztalataink szerint leginkább csak egy kislánnyal tartja szorosabban a kapcsolatot, mások felé látszólag nem igazán nyitott, nem is játszik velük, illetve nem kezdeményez beszélgetést. Kommunikációja során a gyakran alkalmazott non verbális jeleket felismeri és megérti, de nem alkalmazza őket.

Passzív szókinccse kevésbé fejlett, ugyanis többször is előfordult, hogy ugyanazokat a szavakat használta egy-egy kontextuson belül, egymás után következő mondatokban.

Hosszú távú memóriája fejlettebb, ugyanis a szerepjáték közben szövegére pontosan emlékszik, sőt arra is, hogy mikor, hová kell állnia a térben, ezen felül a többiek szövegét is tudja.

Fantáziáját a játékában nem tudtuk megfigyelni, ugyanis ott léteink során a kislány szint mindig rajzolt a szabadidős játéktevékenység folyamán, de rajzait nem volt lehetőségünk megtekinteni.

#### **Katica 5**

Biztos a ceruzafogása, nagy mozgása koordinált, irányokat ismeri és biztosan tudja alkalmazni a mindennapok során. Térbeli tájékozódása fejlett.

Alig van szüksége segítségre, szinte önálló a tevékenységek során. Előfordul, hogy a csoporttársainak segít, amiben tud.

A konfliktus helyzetet igyekszik önmaga megoldani, kevésbé igényli az óvónő segítségét.

Bátran szerepet vállalt a Brémai muzsikások című mesében, mint bandita. Tisztában van képességeivel, fel meri vállalni egyéni stílusát a többiek előtt.

A kisfiú irányítja a nála alacsonyabb szinten álló társait, akár pakolásban, akár feladat megoldásban.

A szabályokat betartja anélkül, hogy az óvónő figyelemmel kísérné, és betartatja a csoporttársaival is a szabályokat.

Másokkal együtt érző és toleráns, észreveszi, ha valaki vigasztalásra szorul és próbálja felvidítani.

Kezdeményez a kapcsolatok kialakításában, több gyerekkel is baráti kapcsolatot képes fenntartani. Játékaiban az egymással játszás figyelhető meg. Konfliktus helyzetet önmaga képes megoldani.

Megérti, és megfelelően használja a nem verbális nyelvi jeleket. Színes a szókincese, ugyanis összetett mondatokban beszél, de az egymás után következő mondatok egy kontextuson belül nem tartalmazznak szóismétléseket. Verbális szókészlete és grammatikája igen változatos, kiemelkedő.

A rövid és hosszú távú memóriája egyaránt fejlett. Figyelme tartós, képes huzamosabb ideig egy dologra összpontosítani egy cél érdekében. Játéka fantázia dús pl.: fákockából kastély építése (mi még nem láttunk ilyen bonyolult szerkezetű építmény gyermektől).

A gyermek gondolkodása szemléletes és képszerű, de már tervez, kipróbál, és célok alapján tevékenykedik.

### ***VI.3. A kontroll csoport bemutatása***

#### ***Maci csoport bemutatása az óvónői bemutatás alapján:***

A csoport vegyes életkorú csoport. 2/3-át fiúk teszik ki. Kiscsoportosok vannak többségben. Nagyon energikusak és kreatívak, de csak 1/3-uk képes arra, hogy a benne rejlő kiáradást magában tartsa, a többiek túláradnak. Jó közösséget alkotnak, szeretik egymást, nagy ellentétek nincsenek. Ösztöneiket nem képesek kontrollálni. A csoportban három hiperaktív van, közülük az egyik intellektusa erőteljes. Szabálytudata a csoport 1/5-ének kialakulatlan, csak személyes kontaktus által lehet rávezetni őket a helyes viselkedésre. Értelmi fejlettségük átlagos szinten van. Érzelmi motiváltság van, de tevékenységnél náluk erre nem lehet alapozni.

A mintavétel során az óvodapedagógus elmondta, hogy ki melyik korosztályba tartozik, majd ez alapján választottuk ki az idősebb gyermekeket. A nemek aránya megfelelt a kísérleti csoportéval.

## **A megfigyelt gyermekek szöveges jellemzése**

### **Maci 1**

Nagymozgása kevésbé koordinált, ceruza fogása biztosabb, de még görcsös a keze.

Az irányokat gyakran összekeveri, bár ismeri őket.

Kevesebb segítséget igényel a feladatai elvégzésében, de még szüksége van az óvónői jelenlétre.

Szabálytudata kezdetleges, de próbál kapcsolatokat kialakítani kisebb nagyobb sikerrel.

Gyakran előfordul, hogy indulatait más gyerekeken vezeti le, így a gyerekek nem kívánják a társaságát. Ebből kifolyólag vagy együtt játszás vagy egyedül játszás jellemzi a kisfiú játék tevékenységét.

Konfliktusait önállóan szeretné megoldani, de felhasználva testi adottságait (magasabb és teltebb, mint a többi gyerek) igazságot akar szolgáltatni a saját javára, az óvónői megoldással nem feltétlenül megegyezően.

Nem érti a nem verbális jeleket, épp így nem is használja őket, sőt az óvónő utasításait is figyelmen kívül hagyja.

Passzív szókinccse igen csekély, ezért sűrűn bocsátkozik szóismétlésekbe, sokszor képtelen magát kifejezni. Verbális készlet és grammatikája kezdetleges.

Az előzőekhez képest igen csak kiemelkedik a társai közül kreativitásának, fantáziájának fejlettségével. Képes hosszú távú memóriájából élmény hatására több információt elhívni és ezt beépíteni játékába.

Egyéni stílusa kialakult, de nagymértékben függ szerepvállalásaiban a többi gyerektől.

### **Maci 2**

A kisfiú helyesen fogja a ceruzát és nagymozgása koordinált.

Alig van szüksége segítségre, szinte önálló a mindennapos tevékenységek során.

A szabályok nagy részét próbálja betartani többszöri felszólításra, feltehetőleg fél a szankciótól. Próbálkozik a kapcsolatok kialakításával, de gyakran nem megfelelő módszerekkel (pl.: verekedés). Konfliktusait önkényes módon próbálja megoldani.

Non verbális jeleket nem érti, épp ezért alkalmazni sem tudja. Szókinccse csekély, gyakran bocsátkozik szóismétlésekbe. Verbális készlete és grammatikája kezdetleges.

A rövid távú memória működéséhez kevesebb hívókép szükséges, hosszú távú memóriája fejlettebb. Figyelme csak az őt érdeklő dolgokra terjed ki hosszabb távon, egyébként könnyen

elterelhető. Fantáziája gazdagabb ritkán kivetíti játékaiban is. Szemléletes cselekvő a gondolkodása.

Bátran szerepet vállalt a mese dramatizálásában, általában tisztában van adottságaival. Kialakult stílusa van, amit fel is mer vállalni a többiek előtt.

### **Maci 3**

Nagymozgása koordinált, ceruza fogása biztos.

Kevesebb segítséget igényel a feladati elvégzésében.

A szabályokat megérti és elfogadja, de nem minden esetben tartja be azokat. Bátran alakít ki kapcsolatot másokkal. Játéktevékenységét az egymással játszás jellemzi nagyrészt. Konfliktus helyzetet igyekszik önmaga megoldani, az óvónő segítsége nélkül.

A gyakrabban alkalmazott nem verbális jeleket felismeri, és megérti, de nem alkalmazza a kommunikációja során. Passzív szókincese fejlettebb, de nem aktivizálja őket, így gyakran szóismétlésekbe bocsátkozik. Verbális készlete és grammatikája gyenge.

Figyelme kevésbé elvonható az általa érdekesnek tartott dolgokról, egyéb körülmények között képtelen hosszabb ideig egy helyre összpontosítani. Fantáziája gazdagabb ritkán kivetíti játékaiban is. Szemléletes cselekvő a gondolkodása.

A mese dramatizálásában nézői szerepet vállalt a kisfiú, tehát tisztában van adottságaival. Egyéni stílusa kezd kialakulni, de még mindig kis mértékben függ a többiektől.

### **Maci 4**

A kislány ceruzafogása helyes, nem görcsös. Nagymozgása koordinált.

Alig van szüksége segítségre, szinte önálló.

A szabályokat megérti, elfogadja, és be is tartja azokat. Bátran alakít ki kapcsolatot más gyermekekkel főleg lányokkal. Játékaiban az egymással játszás figyelhető meg. Konfliktus helyzeteit igyekszik önmaga megoldani. Néha próbálja irányítani a csoporttársait.

A nem verbális jeleket megérti és esetenként használja kommunikációja során. Passzív szókincese fejlett, hiszen kevesebb a szóismétlés. A gyermek kerek, egész mondatokban beszél. Verbális készlete változatosabb és fejlettebb.

Képes hosszú távú memóriájából élmény hatására több információt előhívni, figyelme koncentráltabb, képes huzamosabb ideig egy adott dologra figyelni. Dús a fantáziája és játékában gyakran megjelenik. Szemléletes és képszerű a gondolkodása.

Bátran szerepet vállal (a mesében is elvállalta a főszerepet), az adottságaival tisztában van. Kialakult stílusa, amit fel is mer vállalni társai előtt.

## **Maci 5**

Nagymozgása, finommotorikája biztosabb.

Feladatai elvégzésében kevesebb feladatot igényel.

Szabályok nagy részét megpróbálja betartani többszöri felszólítás után. Próbálkozik a kapcsolatok kialakításával. Konfliktus esetén az óvónő segítségét kéri.

A kislány keveset beszél, nonverbális jeleket nem érti, és épp ezért nem alkalmazza. Passzív szókinccse csekély, ezért gyakran ugyanazokat a szavakat használja egy mondaton belül. Verbális készlete és grammatikája kezdetleges.

Hosszú távú memóriája fejlettebb. Figyelmét rövid ideig tudja egy adott dologra összpontosítani. Fantáziája gazdagabb ritkán kivetíti játékaiban is. Szemléletes, cselekvő a gondolkodása.

Bátran vállal szerepet, bár képtelen huzamosabb ideig benne maradni, így gyakran ki- majd visszalép a szerepébe. Egyéni stílusáról nem sokat tudtunk meg, így valószínűsíthető, hogy kialakulatlan.

A következő fejezetekben a mérési eredmények táblázatba rendezett formája, ábrás megjelenítése, majd a mérés eredményeinek összevetése olvasható.

#### ***VI.4. A gyermekek mérési eredményeit összegző táblázat***

A mérés időpontja: 2012. október 8. (Katica csoport)

| <b>A vizsgált</b> |                     |                  |               |                 |                  |
|-------------------|---------------------|------------------|---------------|-----------------|------------------|
| <b>Személyek</b>  | <b>Kompetenciák</b> |                  |               |                 |                  |
|                   | <b>Személyes</b>    | <b>Szociális</b> | <b>Nyelvi</b> | <b>Kognitív</b> | <b>Speciális</b> |
| <b>Katica 1</b>   | 1/3                 | 1/3              | ½             | ½               | 2/4              |
| <b>Katica 2</b>   | 3/9                 | 3/10             | 4/11          | 3/9             | 3/10             |
| <b>Katica 3</b>   | 2/6                 | 2/6              | 2/6           | 2/6             | 3/9              |
| <b>Katica 4</b>   | 3/8                 | 2/6              | 2/5           | 2/6             | 3/8              |
| <b>Katica 5</b>   | 3/10                | 4/11             | 4/11          | 3/10            | 4/11             |

A mérés időpontja: 2012. október. 25. (Maci csoport)

| <b>A vizsgált</b> |                     |                  |               |                 |                  |
|-------------------|---------------------|------------------|---------------|-----------------|------------------|
| <b>Személyek</b>  | <b>Kompetenciák</b> |                  |               |                 |                  |
|                   | <b>Személyes</b>    | <b>Szociális</b> | <b>Nyelvi</b> | <b>Kognitív</b> | <b>Speciális</b> |
| <b>Maci 1</b>     | 2/5                 | 2/4              | 1/2           | 3/7             | 2/4              |
| <b>Maci 2</b>     | 3/7                 | 2/5              | 1/3           | 2/6             | 3/7              |
| <b>Maci 3</b>     | 2/6                 | 3/7              | 2/4           | 2/6             | 2/6              |
| <b>Maci 4</b>     | 3/7                 | 3/10             | 3/8           | 3/7             | 3/8              |
| <b>Maci 5</b>     | 2/4                 | 2/6              | 1/3           | 2/6             | 3/8              |

### VI.5. A gyermekek mérési eredményei a mérőeszköz színskálás rendszerében

| 1. szint |   |   | 2. szint |   |   | 3. szint |   |   |    | 4. szint |
|----------|---|---|----------|---|---|----------|---|---|----|----------|
| 1        | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7        | 8 | 9 | 10 | 11       |

#### Személyes kompetenciák

|          |  |
|----------|--|
| Katica 1 |  |
| Katica 2 |  |
| Katica 3 |  |
| Katica 4 |  |
| Katica 5 |  |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>Maci 1</b> |  |
| <b>Maci 2</b> |  |
| <b>Maci 3</b> |  |
| <b>Maci 4</b> |  |
| <b>Maci 5</b> |  |

| 1. szint |   |   | 2. szint |   |   | 3. szint |   |   |    | 4. szint |
|----------|---|---|----------|---|---|----------|---|---|----|----------|
| 1        | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7        | 8 | 9 | 10 | 11       |

### Szociális kompetenciák

|          |  |
|----------|--|
| Katica 1 |  |
| Katica 2 |  |
| Katica 3 |  |
| Katica 4 |  |
| Katica 5 |  |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>Maci 1</b> |  |
| <b>Maci 2</b> |  |
| <b>Maci 3</b> |  |
| <b>Maci 4</b> |  |
| <b>Maci 5</b> |  |

| 1. szint |   |   | 2. szint |   |   | 3. szint |   |   |    | 4. szint |
|----------|---|---|----------|---|---|----------|---|---|----|----------|
| 1        | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7        | 8 | 9 | 10 | 11       |

### Nyelvi kompetenciák

|          |  |
|----------|--|
| Katica 1 |  |
| Katica 2 |  |
| Katica 3 |  |
| Katica 4 |  |
| Katica 5 |  |

|        |  |
|--------|--|
| Maci 1 |  |
| Maci 2 |  |
| Maci 3 |  |
| Maci 4 |  |
| Maci 5 |  |

| 1. szint |   |   | 2. szint |   |   | 3. szint |   |   |    | 4. szint |
|----------|---|---|----------|---|---|----------|---|---|----|----------|
| 1        | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7        | 8 | 9 | 10 | 11       |

### Kognitív kompetenciák

|          |  |
|----------|--|
| Katica 1 |  |
| Katica 2 |  |
| Katica 3 |  |
| Katica 4 |  |
| Katica 5 |  |

|        |  |
|--------|--|
| Maci 1 |  |
| Maci 2 |  |
| Maci 3 |  |
| Maci 4 |  |
| Maci 5 |  |



## ***VI.6. A mérési eredmények összevetése. A fő hipotézis igazolása.***

A személyes kompetenciák területén a kísérleti csoportban két olyan gyermek is van, akinek az eredménye ezen a területen kiemelkedő, tehetséges vagy szinte tehetséges, mivel a 3. illetve a 4. szinten állnak. (Katica 2 és Katica 5) Katica 1 fejlettsége még nem éri el ezen a területen az iskolaérettség szintje (zöld) előtti szintet. Katica 3 erősebb ezen a területen, mint Katica 1, mert ő igaz, hogy még nem éri el az iskolaérettség szintjét, de már bizonyos tartalmakban fejlettebbnek mutatkozik. Katica 4 eléri az iskolaérettségi szintet minden tartalomban.

Maci 1, Maci 3 és Maci 5 nem éri el az iskolaérettség szintjét, de Maci 3 már bizonyos tartalmakban már elérte azt. Maci 2 és Maci 4 iskolaérettek.

Az adatokból kiolvasható, hogy a Katica csoport megfigyelt gyermekei közül ebben a kompetenciában a többség fejlettebb szinten áll a mérőeszközünk által mért adatok alapján, mint a Maci csoport gyermekei.

A szociális kompetenciák területén Katica 1 olyan fejlettségi szinten áll, mint a személyes kompetenciából. Katica 3 és Katica 4 még nem érték el az iskolaérettség szintjét, bár bizonyos tartalmakban már megközelítették azt. Katica 2 már elérte a 3. szintet, és bizonyos képességei már a tehetség szintjét megközelíti. Katica 5 a 4. szinten áll.

Maci 1, Maci 2 és Maci 5 még nem érte el az iskolaérettségi szintet, bár Maci 5 már néhány szempontból igen. Maci 3 és Maci 4 már elérte az iskolaérettség szintjét, sőt Maci 4 már néhány képességében a 4. szint felé mutat.

A kísérleti és a kontroll csoport eredményei hasonlóak, bár a Katica csoportban van olyan gyermek, aki magasan kiemelkedik a többi közül.

A nyelvi kompetenciák terén Katica 1 az előbbi kompetenciákhoz hasonlóan az 1. szinten áll. Katica 3 és Katica 4 még nem érte el az iskolaérettségi szintet, bár Katica 3 bizonyos képességei elérik a 3. szintet. Katica 2 és Katica 5 ugyanazon a fejlettségi szinten állnak, amellet, hogy elérték az iskolaérettség szintjét, kiemelkedőek a képességeik ebben a kompetenciában.

Maci 1, Maci 2 és Maci 5 nyelvi kompetenciája nem éri el a kettes szintet. Maci 3 nem éri el az iskola érettség szintjét, de Maci 4 már igen.

Az eredményekből az látható, hogy a Katica csoport eredményei ebben a kompetenciában, Katica 1 kivételével, sokkal kiemelkedőbbek, mint a Maci csoport gyerekei.

A kognitív kompetencia területén Katica 1 az 1. szinten áll. Katica 3 és Katica 4 még nem éri el az iskolaérettség szintjét, de néhány képességük már igen. Katica 2 és Katica 5 már az iskolaérettség szintjén áll, de Katica 5 már bizonyos képességei terén fejlettebb.

Maci 2, Maci 3 és Maci 5 a 2. szinten áll, de már majdnem eléri az iskolaérettség szintjét néhány tartalomban. Maci 1 és Maci 4 már az iskolaérettség szintjén áll a legtöbb kritériumban, de még van, amiben fejlődhetnek a szinthez.

Katica 1 kivételével az eredmények hasonlóak mondhatóak, bár Katica 2 és Katica 5 képességei jobbak, mint a kontroll csoporté.

A speciális kompetenciák területén Katica 1 már magasabb szinten áll az előbbi kompetenciákhoz képest. Katica 5 ezen a területen is tehetségnek mutatkozik. Katica 2, Katica 3 és Katica 4 az iskolaérettség szintjén állnak, de Katica 2 közülük is kiemelkedik.

Maci 1 és Maci 3 nem éri el az iskolaérettség szintjét, de Maci 3 már megközelíti. Maci 2, Maci 4 és Maci 5 eléri az iskolaérettségi szintet.

A Katica csoport gyerekei ebben a kompetenciában jobb eredményt mutatnak, mint a Maci csoport tagjai.

*Mindezek alapján igazolódott az a felvetésünk, hogy a drámapedagógiai módszerekkel kimutathatóan magasabb fejlettségi szintet tudunk elérni, mint más tevékenységi formák során. A személyes-, nyelvi-, és speciális kompetenciák területén a legtöbb gyermeknél magasabbak az eredmények a kísérleti csoportban, mint a kontroll csoportban. A szociális- és kognitív kompetenciák terén a két csoport fejlettsége szinte megegyező.*

## ÖSSZEGZÉS

Dolgozatunkban bemutattuk azt a mérőeszközt, amellyel a dramatikus készségek mérhetőségét próbáltuk lehetővé tenni. Az általunk megalkotott mérőeszközzel kapcsolatos és ennek felhasználását igazoló mérési eredményeket egy fő hipotézis és két alhipotézis formájában fogalmaztuk meg.

Fő hipotézisünk az volt, hogy: a drámapedagógiai módszereken keresztül eredményesebben fejleszthetők a gyermekek kompetenciái, személyiségük jobban kiteljesedik, mint a hagyományos módszerek alkalmazásakor. *Az eredmények alapján azt mondhatjuk, a kutatásunk eredményesnek bizonyult a legtöbb kompetencia terén, ugyanis a kognitív kompetencián kívül, amely a kontroll és a kísérleti csoportban szinte megegyező, a többi kompetencia területén a mérésünk kimutatta, hogy a kísérleti csoportban lévő gyerekek dramatikus képességeire vonatkozó eredményei lényegesen kimagaslóbbak, mint az ugyanolyan korú kontroll csoportos társaik.*

A két csoport közötti lényeges pedagógiai különbség az, hogy a kísérleti csoportban rendszeresen, napi szinten alkalmazzák a drámajátékokat minden tevékenységben, míg a kontroll csoportban nem láttunk erre példát. A mért adatok alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy a drámajátékok használata, bevitele az óvodába érvényt nyer magának.

Véleményünk szerint érdemes a drámapedagógiát minél több óvodai tevékenységbe beleszőni, mert ezeken keresztül eredményesebben fejlődnek a gyermekek kulcskompetenciái. A drámapedagógia bármilyen korosztály számára fejlesztő hatású. Teret enged az egyéni kibontakozásnak, megnyilatkozásnak anélkül, hogy befolyásolná mások véleménye, ugyanis mindenkinek joga van a gondolataihoz és nincs joga ezt másnak megkérdőjelezni.

Tehát dolgozatunkban bebizonyítottuk a drámapedagógia komplex fejlesztő hatását, így ezt a módszert mindenkinek javasoljuk.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. Bolton, Gavin (1996): A tanítási Dráma elmélete. (szerk.: Előd Nóra) Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1988.
2. Demeter Lázár Katalin (2008): Játsszótárs Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5-10 éveseknek, Geobook Hungary Kiadó, 1. kiadás
3. DICE - a kocka el van vetve (2010), DICE Konzorcium, Budapest
4. Gabnai Katalin (1999): Drámajátékok, Bevezetés a drámapedagógiába, Helikon Kiadó, negyedik, bővített kiadás
5. Geréb György (1998): Pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
6. Kaposi László (szerk.) (1995): Drámapedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995
7. Keményné Dr. Pálffy Katalin (1989): Bevezetés a pszichológiába, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
8. Kovács György - Bakosi Éva (2007): Játékpedagógiai ismeretek, kiadja: Kovácsné dr. Bakosi Éva, nyomás: Center- Print Kft., Debrecen, második, javított kiadás
9. Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2003): Dráma Pedagógia Pszichológia, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
10. Szauder Erik (1997): A dráma mint pedagógia II. rész. Drámapedagógiai Magazin, 1997/13. 4-8.
11. Széchenyivárosi Óvoda és Általános Iskola Széchenyi Sétányi Óvodja – helyi program (2010): Szerkesztette és összeállította Ferenczyna Kerekes Edit óvodavezető és a pedagógus munkaközösség.

## MELLÉKLETEK

### 1. számú melléklet:

**Téma: jegyzőkönyv a Brémai muzsikások mesefeldolgozásról I. foglalkozás**

**Időpont: 2012. október 1.**

**Résztvevők: SzÓvÁl Óvodája Katica csoport**

*Játékidőben* megfigyelhető volt, ahogyan a gyermekek megbeszélték, mit, hogyan építsenek fel: vasutat készítettek fakockákból. Megkérték az óvónőt, hogy segítsen nekik az építkezésben. Ez azért érdekes számunkra, mert az eddigi tapasztalatainkban az óvónő „kezdemenyezett” bizonyos tevékenységet, és ő hívta a gyermekeket játékba, nem pedig fordítva.

Amikor újonnan érkezett egy-egy társuk, a gyerekek azonnal játékba hívták, ők fogadták az érkezőket.

A játékszabályt minden egyes játék előtt megbeszélték. Aki még nem játszott azzal a játékkal előtte, az nézőként beülhetett a játszóak közé, és így sajátíthatta el a szabályokat. A gyermekek nagy része csoportban vagy párban játszott, egy kisgyermek játszott egyedül. A gyermekek elfogadóak voltak velünk szemben, barátkoztak, beszélgettek velünk, megmutatták elkészült műveiket és kis kedvenceiket.

*Étkezés* közben a gyermekek beszélgethettek egymással, ezzel is tanulva a kulturális étkezés és beszélgetés szokásait.

A gyerekek *verseket* mondtak, mondókáztak, énekeltek, volt, hogy az óvónő kezdte el, ők pedig csatlakoztak, de olyan is volt többször is, hogy maguk kezdtek verseket mondani. A gyerekek szófogadóak, figyeltek az óvónőjükre, társaikra.

*Néhány gyerek kivételével artikulációs bázisuk igen fejlett: szép, tiszta kiejtésűek, artikuláltnak éjtik szavaikat.*

Empatikusak a gyermekek ebben a csoportban, ugyanis, ha valamelyik gyermek sírt vagy szomorkodott, mindig volt, aki odamenjen hozzá, hogy megkérdezze, mi a baj, vagy elhívja játszani.

A későbbiek folyamán egy készülőben lévő *előadást* tekinthettünk meg. A Brémai muzsikások című mesét tanulták a gyerekek előadni. Nem először játszották ezen a napon, gyakoroltak. A gyerekek felvették a fejdíszüket a szerepeiknek megfelelően, a nézőközönség helyet foglalt a mesepárnán, miután együtt felállították a díszleteket, és a nézőteret is kialakították.

A szereplők az óvónő figyelme és irányítása nélkül is mondták, és játszották szerepeiket. A „nézőközönség” csöndben nézte őket, segített nekik énekelni az aktuális részeknél.

*A szereplők előadói kompetenciái fejlettek, kifinomultak, a gyerekekben a színházi magatartás kialakult.*

A csoportszoba visszarendezése után a gyerekek leültek a szivacsokra félkörben, az óvónő velük szemben egy székre ült le, ölében egy letakart tállal.

„- Hogy érezted ma magad délelőtt?”

Minden gyermek elmondhatta, de nem volt kötelező, hogy mi a válasza a feltett kérdésre.

*A gyerekek meghallgatták egymást, nem szóltak bele egymás szavába, türelmesen kivárták, míg szóhoz kerültek.*

Óvónő: „Ezeket az állatokat a mesében miért csapja el a gazdájuk?”  
Gyerekek: „Mert öregek voltak, nem bírnak úgy dolgozni, mint régen. A kutya nem fürge, nem olyan éles a karma, nem szagol olyan jól.”

*A gyerekek az állatokkal szemben empátikusak, az idézett válaszokban is látszik, hogy magas a szókincsük: pl.: fürge.*

Óvónő: „Mit nem tudnak?” Nem bírják már érzékelni a külvilágot.

„Hogyan találjuk ki, hogy mi van a kosárban, ha nem nézhetünk bele?”

Gyerekek: „Kitapogatjuk.”

A gyerekek egyenként belenyúlhatnak a tálba, a lepel alá. Ha meg tudta mondani, mi az, és miből van, akkor kivehette, és megmutathatta a többieknek.

(Kanál, cintányér, Duplo, maci, háromszög (triangulum), fakocka, lego, fakanál báb vannak a tálban.)

Óvónő: „Milyen anyaggal nem találkoztatok a lepel alatt?”

Gyerekek: „Üveggel.”

A helyes választ adó kislány szemét bekötötte az óvónő, majd kihívott egy kisgyereket, vele szembe állította, majd a bekötött szemű kislánynak ki kellett találnia az arc kitapogatóásával, hogy ki van vele szemben. Ha nem sikerült, akkor hangot hallatott az, akinek az arcát tapogatták.

*Minden gyermek sorra került, aki szeretett volna. Ez szokása lehet a csoportnak, ugyanis a gyerekek elfogadták, hogy éppen nem ők következnek. Valószínűleg tudták, hogy sorra fognak kerülni mindenféleképpen.*

Ezután megbeszélték, milyen hónap van, milyen nap (ezt táblán jelölték is), hány nap van egy hétben, és hogy hány hónap van egy évben. Az időjárást is megbeszélték, miután együtt kinézte az ablakon, majd jelölték a táblán. Végül az óvónő megkérdezte a gyermekeket, mikor születtek. (Ez volt a házi feladatuk, hogy kérdezzék, és tanulják meg.)

## **2. számú melléklet:**

**Téma: Jegyzőkönyv a Brémai muzsikások mesefeldolgozásáról II. foglalkozás**

**Időpont: 2012. október 8.**

**Résztvevők: SzÓvÁl Óvodája Katica Csoport**

*Játékidőben* a gyerekek a csoportszobában önállóan választott játékokkal játszottak. Segítették egymást a játékok folyamán. Minden játéknak meg van a saját helye és ezekkel funkcióik szerint külön-külön szőnyegen lehet játszani, így nem zavarják egymást és nem alakul ki konfliktus a gyerekek között. Az egyik játékos csoport hatalmas várat épített a fakockákból. Mások vasutat készítettek, ami nem csak egyszerűen ment körbe-körbe, hanem voltak benne emelkedők, kereszteződések, ez meglepő volt számunkra, mert ilyen színvonalas építményt még nem láttunk a másutt töltött hospitálásunk alatt.

*Ebben a csoportban a gyerekek toleránsak egymás felé. Nem veszekszenek a játékon, hanem megvárják, míg az adott játék felszabadul, és utána kezdenek vele játszani.*

*A tízórai* folyamatosan zajlik a csoportban, minden gyerek akkor megy enni, amikor akar, de ennek ellenére mégis folyamatosan váltják egymást az asztalnál.

*Az étkezés vége felé már az óvónő szólítja a gyerekeket, hogy mindenki biztosan étkezzon. A gyerekek az óvónő első felhívására, mentek és ültek az asztalhoz, nem kellett nekik többször szólni.*

*A kezdeményezést az óvónő akkor kezdi, amikor már mindenki befejezte az evést. Nem hívja fel a gyerekek figyelmét, hogy valami következni fog, nem mondja nekik, hogy üljenek le, nem teszi kötelezővé a tevékenységet. A meseszőnyegek elé, hogy a gyerekek jól láthassák, behoz egy asztalt az óvónő, amin különböző dolgok vannak és ezek egy terítővel vannak letakarva. „Hoztam nektek meglepetéseket, amik itt vannak a terítő alatt.” Az óvónő egy korábbi mesét idéz fel a gyerekeknek, ami az érzékszervekkel való felismeréshez kapcsolódott. „Mit csinálunk a szemünkkel? Milyen ízeket érzünk? Melyik a kedvenc ízetek? Mika savanyúak? Mik a keserűek?” Az előbbi kérdések segítségével bevezeti a témát, és ráhangolja a gyerekeket a feladatra. Felkelti az érdeklődésüket azzal, hogy saját tapasztalataikról is beszélhetnek. A beszélgetés folyamán megbeszélik, hogy mik az érzékszerveink. Az egészség nagy kincs, mert vannak olyanok, akik valamilyen érzékszervi betegségben szenvednek. „Melyik, azaz olimpia, ahol a betegek szerepelnek?” A gyerekek tudását több téren is bővíti, és ez által fel is méri, hogy mennyire tájékozottak. Ezek után önkéntes gyerekeket választ, akiknek be kell nyúlniuk a terítő alá és ki kell találniuk, hogy mit fogtak meg. „Milyen anyagú? A bőrünkkel tapintunk. Milyen színű? Ezt pedig a szemünkkel látjuk.” Az előbbi tudás gyakorlatba való áthelyezése. A következőben szagolni kell, így beköti a gyerek szemét és az orra alá teszi a vaníliás cukrot. A gyermek megpróbálja elmondani, hogy mi jut az adott illatról eszébe. Az óvónő pedig segítő kérdésekkel, kijelentésekkel próbálja rávezetni a gyereket a megoldásra. „A süteménybe tesszük.”*

*Minden gyerek sorra kerül a tapintásnál illetve a szaglásnál. A tapintásos feladatnál egyszerre több gyerek is benyúl a terítő alá, hogy így az óvónő meggyorsítsa a folyamatot.*

Az óvónő próbálja a gyerekeket rávezetni arra, hogy ne rögtön az adott tárgy nevét mondják meg, hanem mondjanak rá jellemző tulajdonságot. „Milyen alakú? Puha vagy kemény?” Akik már sorra kerültek azok képeket kapnak, amiket meg kell nézniük, mert utána arról fognak beszélni.

*Az óvónő ezzel leküzdi azt az akadályt, hogy a többi gyerek elkezdjen unatkozni.*

A képeket felmutatja az óvónő, hogy mindenki jól lássa, és együtt megbeszélik, hogy mit látnak a képen. Átismétlik a páros szerveket, végtagjaikat, melyekhez mondókat fűznek pl.

Hüvelykujjam almafa. Képek segítségével újra felelevenítik az érzékszerveket, hogy mit mivel éreznek. Pl. fagyit: legfőképpen ízleljük; labda: látjuk; csengő: halljuk és látjuk. Végül a gyerekek önállóan leülnek az asztalhoz és egyesével kapnak egy feladatlapot. A feladatlap a kezdeményezés témaköréhez kapcsolódik, az érzékszervekhez. Be kell karikázni a feladatlapra azt, amit az orrunkkal érezhetünk; zöldre pedig be kell színezni azt, amit tapintással érezhetünk.

*A feladatlapra minden gyerek rárajzolja a jelét és az óvónő mindenkijét megnézi, hogy ki hogyan teljesítette a feladatot.*

A gyerekek elrakodják azt a játékot, amit a mai nap folyamán használtak.

*Minden gyerek rakodik és segítenek egymásnak, anélkül, hogy veszekednének.*

A Brémai muzsikások mese eljátszása az első szereposztással. A többi gyerek leül a mesepárnára, és nézi az előadást. A szereplők, már kívülről tudják a mesét, és csak kis mértékben szorulnak az óvónő segítségére. A mesét egy fesztiválon fogják előadni a gyerekek, ezért nem mindenki szerepel benne, ezért az óvónő elmondja a nekik, hogy ki miért jöhet, hogy azok is megértsék, akik nem vehetnek részt az előadásban.

*A néző gyerekek csendben és odafigyelve szemlélik az előadást.*

A csoportszobát átrendezik, hogy nagy tér legyen a mozgáshoz. Nem öltöznek át a gyerekek tornaruhába. A torna bemelegítő járását különböző mondókákra hajtják végre: Hipp-hopp, haja hopp, Dombon törik a diót, Te kis cipő hová mész. Törpejárás, óriásjárás. Futás közben: magast érdemelés, sarokemelés. Gimnasztikai gyakorlatokat is mondókákra hajtják végre: malomkörzés: Lassan forog a kerék; vállra tartás: Repülnek a madarak; húzó mozdulatok: Csacsi húz kicsi kocsit; Itt a szemem, itt a szám: testrészek megérintése; Előre a jobb kezemet... dal éneklése elmutogatással. A mozgásfoglalkozás végén Tűz-víz- repülő játék, majd futás közben mindenkinek ki kell gondolni, hogy milyen fa és amikor az óvónő tapsol, akkor mindenki megáll, és megmondják egymás után, hogy ki milyen fa, de ugyanaz nem mondhatják. Lufi fújással levezető légző gyakorlatok. Párosával sorakoznak, és kimennek a mosdóba, majd az udvarra.

### **3. számú melléklet:**

**Téma: Jegyzőkönyv a Brémai muzsikások mesefeldolgozásáról III. foglalkozás**

**Időpont: 2012. október 15.**

**Résztvevők: SzÓvÁl Óvodája Katica csoport**

*A játékidőben minden gyerek szabadon játszik, a maga által választott játékkal. Fakockákkal és legóval játszanak a fiúk; a lányok rajzolnak, és a babaszobában játszanak.*

Az óvónő elbábozza a gyerekekkel a Brémai muzsikusokat. Ez által mélyíti a gyerekek szövegtudását. Egy asztalra rátesz egy kartonból készült házat és minden gyerek kap egy bábót, ami az általa megtestesített szereplőt ábrázolja. Mind a két szereposztással eljátsszák, majd bárki bekapcsolódhat a játékba, olyan is, aki nem megy majd a fesztiválra. A mesét annyiszor adják elő, ahányszor a gyerekek akarják.

*A többi gyerek csendben játszik, hogy ne zavarja az előadást. Többen odaülnek a mesepárnára, hogy megnézhessék a mesét.*

A gyerekek szabadjátékába bekapcsolódik az óvónő, mint játszótárs. A gyerekek ezt örömmel fogadják, és megosztják ötleteiket az óvónővel.

*Láthatóan ez a lépés nem lepte meg a gyerekeket, így arra következtetünk, hogy ez gyakorta előfordul. Számunkra ez meglepő volt, mert a gyakorlataink során kevésbé láttunk ilyen féle bekapcsolódást a játékba az óvónő részéről.*

A gyerekek tízóraiznak, majd elrakodják a játékaikat, és leülnek a mesepárnákra. Megbeszélik, hogy a héten ki lesz a játékfelelős, mosdófelelős, asztalfelelős. A gyermekek felteszik a jelüket a felelős- táblára.

*Az e fajta feladatok felelősségtudatot alakítanak ki a gyerekekben.*

A gyerekek kört alakítanak ki, és az óvónő egy játékot játszik velük, amit már előző pénteken játszottak. Nem mondja meg a játékszabályt azoknak, akik nem ismerik még, hanem a többiekkel eljátsszák, és kéri a gyerekeket, hogy próbálják kitalálni, hogy mi lehet a szabály. A játék a következő: egy gyerek mond három tárgyat és egy másik gyerekeknek meg kell mondani, hogy ezeknek a tárgyaknak vagy dolgoknak mi az összefoglaló nevük. Pl: fa, virág, cseresznyefa- növények; hajó, kocs, teherautó-közlekedési eszközök; denevér, bagoly, süni-vadon élő állatok. A játék közben labdadobással választják ki, hogy ki lesz a következő. A játékot addig ismétlik, míg a gyerekek már kifogynak az ötletekből, ekkor az óvónő mond dolgokat, amiknek az összefoglaló nevét ki kell találniuk.

*Segíti a gyerekek gondolkodását, csoportosítási készségét fejleszti.*

Az óvodai csoport a vasút kiállításra megy, így előtte megbeszélik, hogy hogyan kell viselkedni az út során, illetve a kiállításon. Pl. Nem dulakodunk, a kiállítási tárgyakhoz nem szabad hozzányúlani.

#### **4. számú melléklet:**

**Téma: Jegyzőkönyv a Brémai muzsikások mesefeldolgozásról IV. foglalkozás**

**Időpont: 2012. november 5.**

**Résztvevők: SzÓvÁl Óvodája Katica csoport**

*Játékidőben* a gyerekek kisebb csoportokban játszottak egymással úgy, hogy igyekeztek egymás játékát nem megzavarni. A fiúk egy csoportja a babaszobában boltos játékot játszott, pénztárgéppel és élelmiszereket jelképező eszközökkel. Mások legóból várat építettek, melyek produktumát az óvónő felrakta a szekrény tetejére.

*Gyakorlataink során rakodónál mindig szétszedették az óvónők a gyerekekkel az elkészült építményt, így nem tudták a többieknek megmutatni.*

A többi fiú pedig vasutat és autóutat épített, melyek szélén műanyagfák sorakoztak, mint a valóságban. A lányok a rajzasztalnál hajót hajtogattak fénymásoló papírból. Az óvónő bekapcsolódott a gyerekek játéktevékenységébe, közben őszi hangulatú zenét hallgattak a játékidő alatt.

*Ez jó hangulatot teremt a csoportszobában és a gyerekek is jobban élvezik a játékot, mert a zene hatására észrevehetően csendesebben játszottak a továbbiakban.*

A tízórai folyamatosan zajlik, a csoportban mindenki akkor megy enni, amikor éhes, és ha evett otthon, akkor nem kell már ennie, ha nem akar, csak elég, ha iszik. Amikor mindenki evett, és ivott az óvónő kérésére elrakták a játékokat, és kört alakítottak ki székekkel úgy, hogy eggyel több széket raktak be a körbe, mint ahány gyerek van.

A „Jobbra tőlem van egy hely” nevű játékot játszották, amit már ismertek, így az óvónőnek nem kellett elmondani a szabályokat a gyerekeknek. (Az a gyerek, akitől jobbra van egy üres szék, az kezdi a játékot. Mondja, hogy „Jobbra tőlem van egy hely, gyere ... foglald el!”, akinek a nevével mondja a mondatot, annak a gyerekeknek kell mellé ülnie, és így folytatódik a játék tovább.)

*A játék folyamán az óvónő kiemelte a gyerekeknek, hogy olyanokat próbáljanak választani, aki még nem volt. A játékba az óvónő is bekapcsolódott és közösen játszott a gyerekekkel.*

A játék végeztével a körben maradtak, és az ősziről beszélgettek. „Mi az avar? A fák alatt lévő levélszőnyeg. Hogy hívjuk azokat a fákat, amelyek lehullatják leveleiket? Lombhullatók.” Az óvónő felolvasott egy szöveget egy könyvből, ami az ősziről szólt, és a rá jellemző tulajdonságok voltak benne. A gyerekek közben elmondták saját élményeiket a témával kapcsolatban. „Melyik az a versünk, ami az ősziről szól?” A gyerekek több verset is mondtak, és mindegyiket közösen elmondták. Pl.: Kányádi Sándor: Az őszi; Fésűs Éva: Őszi kirándulás; Osváth Erzsébet: Síró rívó november. A versekkel kapcsolatban felmerültek kérdések, amelyeket megbeszéltek. „Milyen csapadék van ősszel? Mely madarak költöznek el?” Miután átismételték az őszi verseket, az óvónő állításokat mondott a gyerekeknek az ősziről, és meg kellett mondaniuk, hogy igaz vagy hamis. „Száras falevelek zizegtek a talpam alatt. Egyszer csak egy vadgesztenye pottyant a fejemre. Az erős szél lefújta a kalapomat. Hógolyóztam. Fürödtem a tóba.” A válaszokat mindig közösen mondták, majd megbeszéltek. „Milyen őszi dalokat ismertek?” A gyerekek mondták a dalok címét, néha az óvónő segítségével és közösen elénekelték őket. Pl.: Mókus, mókus mit csinálsz? Kiszáradt a diófa.

Ez után az óvónő meghallgattatta velük Gryllus Vilmostól A mi diófánk című éneket, amit a gyerekek nagyon szeretnek.

*A nap folyamán majdnem minden tevékenység előkerült az ősz témába ágyazva, ami ritkán szokott előfordulni az általunk ismert óvodákban.*

Mivel a gyerekek már sokat ültek egy helyben, testmozgásra került sor. Ehhez nem öltözetek át csak átrendezték a csoportszobát, hogy legyen hely. Körbe járás mondókákra: Dombon törik a diót, 1 2 3 4 te kis cipő hová mész. Óriásjárás, ha az óvónő azt mondja, hogy: hegy; törpejárás, ha azt mondja: völgy. Gólyajárás, medvejárás. Futás, futás sarokemeléssel. Ha az óvónő napot mutatott (síkbáb segítségével), akkor futottak a gyerekek, ha felhőt mutatott, akkor meg kellett állniuk, és tetőt tartaniuk a fejük fölé. Futottak tovább, ha meghallották a csörgődob hangját, akkor fává változtak, és az óvónő megkérdezte, hogy ki milyen fa pl.: cseresznye, tölgy, almafa, diófa stb. A következő csörgődobra palacsintává váltak, és akkor mindenki megmondta, milyen ízű palacsinta. Gimnasztikához szétszórt alakzatban álltak fel. A malomkörzés: Mit öröl a molnár kezdetű mondókára. Vállemelgetés: Repülnek a madarak mondókára. Mellkas előtt fűrészelés. Tölcsérkörzés, könyök és karhúzás hátra, lábemelés és taps a comb alatt. Testrészek mutatása: Itt a szemem, itt a szám kezdetű mondókára. Végtagok megmozgatása: Előre a kezemet, utána hátra kezdetű éneke. Ülésben biciklizés, lábemelés. A végén játék a gyerekek kívánságára: Róka és a kiscsibék. Az óvónő a róka, a gyerekek a kiscsibék, és az óvónőnek el kellett kapnia őket. Végül levezető járás mondókára. Lerázták a végtagjaikat, mint kutya a bundáját. Rakétát lőttek ki, és lufit fújtak, mellyel vége a foglalkozásnak.

*A gyerekek a legtöbb gyakorlatot valamilyen mondókára vagy énekekre végezték, így ők is jobban élvezték a mozgást. Az óvónő folyamatosan mutatatta, hogy mit kellett csinálniuk, és a játékba is bekapcsolódott, ami ritkán fordul elő más óvodákban tapasztalataink szerint.*

A gyerekek kimentek a mosdóba, majd akik nem szerepelnek a Brémai muzsikások mesében azok kimentek az udvarra, míg a többiekkel az óvónők eljátszották a mesét, mert pénteken lesz a bemutatója.

## 5. számú melléklet: Lisszaboni kompetenciák

<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (2009. június 17.)

| Kompetencia                                                  | Meghatározás                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anyanyelvi kommunikáció                                      | A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Idegen nyelvű kommunikáció                                   | Az idegen nyelvű kommunikáció nagyjából ugyanazokat a fő területeket öleli fel, mint az anyanyelvi kommunikáció: a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének alapja (szövegértés, beszéd, olvasás és írás) a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az egyén igényei vagy szükségletei szerint. Az idegen nyelvű kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. A nyelvtudás foka a négy dimenzióban, a különböző nyelveken, valamint az egyén nyelvi környezetétől és örökségétől függően eltérő lehet. <sup>15</sup> |
| Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák | A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken. A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja.                                                        |
| Digitális kompetencia                                        | A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.                                                                                                            |
| A tanulás tanulása                                           | A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részt                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 | <p>képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.</p>                            |
| <p>Személyközi állampolgári kompetenciák és</p> | <p>A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.</p>                                                     |
| <p>Vállalkozói kompetencia</p>                  | <p>A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.</p> |
| <p>Kulturális kompetencia</p>                   | <p>A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.</p>                                                                                                                                                                                                                                                        |

## 6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja

| <i>Személyes kompetenciák</i>   |                                                                                                |                                                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tartalmak</b>                | <b>1 szint</b>                                                                                 | <b>2 szint</b>                                                                                                        | <b>3 szint</b>                                                                                                               | <b>4 szint</b>                                                                                           |
| <i>1. Fizikai tulajdonságok</i> |                                                                                                |                                                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                          |
| - erőnlét                       | gyenge                                                                                         | fáradékony                                                                                                            | terhelhető                                                                                                                   | Átlagon felül terhelhető                                                                                 |
| - kitartás                      | Mozgásos feladat nem köti le                                                                   | Kérésre rövid ideig bevonható                                                                                         | Huzamosabb ideig képes mozgásos feladatot végezni                                                                            | Nagy aktivitással, a szabályok betartása mellett, kitartással vesz részt a feladatokban                  |
| - edzettség, egészség           | Keveset jár óvodába                                                                            | Gyakran beteg                                                                                                         | Ritkán beteg                                                                                                                 | Egészséges                                                                                               |
| - nagymozgások                  | Összerendezetlen                                                                               | Bizonytalan, pontatlan                                                                                                | Pontos végrehajtásra törekszik                                                                                               | Magabiztos, pontos, összerendezett                                                                       |
| - finommotorika                 | Kialakulatlan, az eszközöket gyakran elejti, feldönti, a kanalat marokra fogja, nagy térigényű | Az eszközöket olykor görcsösen fogja, de rendeltetésszerűen használja, nagylyukú gyöngyöt fűz                         | Ollóval vág, az eszközöket helyesen fogja, használja, gombol, kezdetlegesen köt                                              | Biztos önálló eszközhasználat, cipőt fűz, köt                                                            |
| - ceruzafogás                   | Nem használ ceruzát                                                                            | Görcsös, merev, helytelen ceruzafogás                                                                                 | Helyes ceruzafogás                                                                                                           | Biztos, könnyed ceruzafogás                                                                              |
| - egyensúlyérzék                | Nagyfelületű tárgyakon sem mozog biztonságosan                                                 | Labilis, pontatlan, bizonytalan                                                                                       | Kialakult, stabil                                                                                                            | Magas szereken is biztonsággal mozog                                                                     |
| - tájékozódás- <b>testen</b>    | Főbb testrészeit nehezen ismeri fel, nevezi meg                                                | Főbb testrészeit segítséggel megnevezi és megmutatja                                                                  | Legtöbb testrészét biztonsággal megnevezi és a részletekre kitérően meg is mutatja                                           | Minden testrészét biztonsággal felismeri, megnevezi és tudja azok funkcióját, ismeri a jobb és bal kezét |
| - tájékozódás- <b>térben</b>    | Kezdetleges, gyakran téveszt                                                                   | Segítséggel követi a mindennapi életével kapcsolatos leggyakoribb irányokat (alá, fölé, mellé, mögé), gyakran téveszt | Tájékozódási pontok segítségével sikeresen tájékozódik, Ritkán téveszt.                                                      | Helyhatározókkal képest társait irányítani. Önállóan tájékozódik ismert környezetben.                    |
| - tájékozódás- <b>síkban</b>    | Iránymeghatározása kezdetleges, pontatlan                                                      | Segítséggel, irányítással tájékozódik csak az irányok között                                                          | Tájékozódási pontok megadásával, kis segítséggel tevékenységében és beszédében is alkalmazza az irányokat                    | Önállóan képes síkban megjelölni az irányokat és szóban meghatározni azokat                              |
| <i>2. Perszonalitás</i>         |                                                                                                |                                                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                          |
| - önállóság                     | Segítséggel, állandó felügyelet mellett, megerősítések igényével végzi a feladatot             | Kérésre elvégzi a rábízott feladatot, felnőtt kontrollja kíséretében                                                  | Segítség nélkül, önállóan alkalmanként felnőtt kontroll végzi a tevékenységet                                                | Belső késztetésből fakadóan vállal feladatot és azt önállóan oldja meg és fejezi be                      |
| - önismeret, önbizalom, énkép   | Passzív, vagy biztatást igényel                                                                | Labilis, szeszélyes, segítséget elváró. A jutalmazás az, ami érzelmeit mozgatja                                       | Kiegyensúlyozott, nyitott, stabil a tevékenységében, a pozitív személyiségjegyek mellett, tisztában van a negatívumokkal is, | Magabiztos, a változásért képes erőfeszítést tenni. A reális önismeret megjelenik nála.                  |

## 6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja

|                 |                                                   |                                                                 |                                                                        |                                                                                            |
|-----------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |                                                   |                                                                 | de még nem képes minden alkalommal uralkodni rajtuk                    |                                                                                            |
| - siker- kudarc | Kudarcűrőse kialakulatlan, regresszióval válaszol | Kivárára még nem képes és a kudarckezelés módját még nem ismeri | A kudarcot rövid ideig képes elviselni, feloldásban segítséget igényel | Apró vesztesre, kudarc elviselésére képes, reakciójában jó megoldásra törekvő              |
| - önfegyelem    | Érzelmén nem képes uralkodni                      | Érzelmén csak felnőtt jelenlétében képes uralkodni              | Törekszik érzelmei kontrollálására                                     | Képes a csoportnormák tiszteletben tartásával saját érzelmi- akaratí állapotát szabályozni |

## 6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja

| <b><i>Szociális kompetenciák</i></b>                                      |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tartalmak</b>                                                          | <b>1 szint</b>                                                                                                                                                                                | <b>2 szint</b>                                                                                                                   | <b>3 szint</b>                                                                                                                                                   | <b>4 szint</b>                                                                                                                                                              |
| - kapcsolatteremtés, kapcsolattartás                                      | Passzívan, de érdeklődéssel figyeli társait. A felnőttekkel, társaival elfogadó. Nem kezdeményez                                                                                              | Az őt körülvevő társakat, felnőtteket elfogadja, szükségleteit közli velük. Társaikhoz közeledik, bevonható a tevékenységbe      | A kapcsolatteremtésben együttműködő. Ismeri a viselkedési normákat, konfliktusait felnőtt segítséggel oldja meg.                                                 | Társas kapcsolatokban kezdeményező, ötleteit bátran közli. Konfliktusait konszenzussal igyekszik megoldani. Környezetével empátikusan viselkedik, képes az együttműködésre. |
| - feladattudat, feladattartás                                             | Erős érzelmi motivációra, befolyásoltsággal végzi a kért feladatot. Bármely külső inger eltereli a figyelmét, nem viszi végig. Állandó felnőtt irányítást igényel. Szétszór.                  | Motiváció hatására dolgozik. Bizonytalan, megerősítést vár. Feladatvégzése nehézkes, segítséget igényel.                         | Kevés motivációra van szüksége, együttműködő, jó megoldásokra törekvő.                                                                                           | Önálló, a kéréseket örömmel teljesíti. Törekszik a jó megoldásra, él a hibajavítás lehetőségével.                                                                           |
| - szabálytudat                                                            | Ismerkedik a szabályokkal                                                                                                                                                                     | Ismeri a szabályokat, felnőtt kontrollja mellett azokat be is tartja.                                                            | Szabálytudata kialakult, törekszik azok betartására, tisztában van a szabályok be nem tartásának következményeivel                                               | A szabályokat ön maga és mások biztonsága érdekében alkalmazza. Másokat is figyelmeztet azok betartására.                                                                   |
| <b><i>Kognitív kompetenciák</i></b>                                       |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                             |
| - ismeretszerzési igény-<br>érzékelés, észlelés, megismerés, kíváncsiság, | Saját világából nehezen lehet kimozdítani, a környezete alig kelti fel kíváncsiságát. Kevésbé kérdez, ritkán utánozza a felnőtteket. Magányosan manipulál, érzékszervein keresztül ismerkedik | Az ismeretszerzési igénynek már van jele. Megfigyel, de közben ritkán kérdez, leginkább szemlélődő.                              | Kíváncsisága megfigyelhető, érdeklődik az ismeretlen dolgok iránt. Gyakori kérdéseivel egyre inkább meg akarja ismerni a környezetét, saját magát és képességeit | Tervez, kipróbál, célok alapján tevékenykedik. Sokirányú kérdései analízishez, szintetizáláshoz, csoportosításhoz, általánosításhoz vezetnek.                               |
| - érdeklődés                                                              | Rövid ideig tartó cselekvések közben ritkán kérdez, alig érdeklődik a körülötte lévők tevékenysége iránt                                                                                      | Érdeklődését ugyanazon cselekvés köti le, mellyel már hosszabb ideig képes manipulálni.                                          | Szinte minden új dolog iránt érdeklődik, a tevékenységek aktív résztvevője.                                                                                      | A környezet iránti érdeklődése széles körű. Érdeklődési folyamatában is képes érzelmeit irányítani. A tevékenységekben kitartó.                                             |
| - képzelet                                                                | Csapongó érzelmei mellett a képzeletének még nincs szerepe.                                                                                                                                   | Az elképzelt dolgok valóságértéket kapnak képzeletében, mely még szegényes. A valóság és a képzelet közötti különbség keveredik. | Maga is képes egyszerű történeteket elképzelni és alkotni, fantáziáját működtetni. Játékában, tevékenységében kezd tükröződni                                    | Különbséget tesz a valóság és a képzelet között. Alkotó képzelete a játékában, tevékenységeiben is gazdagon, színesen jelenik meg.                                          |

## 6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja

|             |                                                                                                          |                                                                                                                                      |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                              |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                                                                                                          |                                                                                                                                      | képzelete.                                                                                                                          |                                                                                                                                                              |
| - figyelem  | Rövid ideig figyel. Szemlélődés közben minimális más inger is eltereli a figyelmét az adott feladról     | Elsősorban a játék köti le. Érzelmi motiválás szükséges a tartósabb figyelemhez. Változó az adott tevékenység iránti összpontosítása | Összehasonlításra képes, figyelme tartós, koncentrált. Külső zavaró ingerek kevésbé befolyásolják annak tartósságát.                | Figyelmét akaratával befolyásolni tudja, melynek jellemzője a kitartás. Apróbb részletekre is figyel. Képes az összpontosításra és önellenőrzésre.           |
| - emlékezet | A spontán emlékezet érzelmi telítettségű cselekvésekbe ágyazott emlékképek 1-2 mozzanatára korlátozódnak | A mechanikus emlékezet érzelemhez, mozgáshoz, tevékenységhez kötött                                                                  | A rövidtávú memóriája képek, tevékenységek, beszélgetések hatására előhívódik. Élmények hatására a hosszú távú emlékezet is működik | Szándékos emlékezettel a régebben történt eseményeket, meséket logikusan, részletesen fel tud idézni. Az időrendiségben eligazodik, alkalmazni is tudja azt. |

## 6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja

| <b>Kognitív kompetenciák</b>                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tartalmak</b>                                                                                                                                      | <b>1 szint</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>2 szint</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>3 szint</b>                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>4 szint</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| - gondolkodás<br>- Csoportosítás, osztályozás<br>- Analízis- szintézis<br>- Problémamegoldás<br>- Ok- okozati összefüggések<br>- Kritikai gondolkodás | „Mi ez” korszak.<br>Számfogalma kialakulatlan. Tárgyakat szétszed, de még nem érti a rész- egész kapcsolatát. A felmerült problémát nehezen érti, a megoldást nem látja. A dolgokat kezdi összehasonlítani, de szóban még nem tudja megfogalmazni tapasztalatait. Szemléletes cselekvő gondolkodás | „Miért” korszak.<br>Tevékenységek közben kezdi keresni az összefüggéseket, mely elsősorban kérdésekben nyilvánul meg.<br>A probléma megoldásához segítséget igényel.<br>Szemléletes- cselekvő szintű gondolkodás | Számfogalma 5 szk.-ben kialakult. Elemi összefüggések megfogalmazására képes. Gyakran hasonlítja össze a dolgokat. Kezd indokokat hozni és kívánja megvitatni az összefüggéseket. Ismert szempont szerint válogat, összerendez.<br>Szemléletes- képszerű szint | Számfogalma 6-os szk.-ben stabil. A tevékenységekben képes a gondolkodási műveletek alkalmazására. A bonyolultabb szabályokat megérti. Képes a dolgokat összefüggéseiben szemlélni és következtetéseket levonni. Állításai igazságtartalmát megítéli, tévedést javít. Saját szempontot is használ a válogatásban, sorba rendezésben.<br>Elvont fogalmi szint. |
| <b>Nyelvi- kommunikációs kompetenciák</b>                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| - Beszédértés, beszédészlelés                                                                                                                         | Kommunikációja elkezdődik                                                                                                                                                                                                                                                                          | Főképpen kétszemélyes kapcsolatban érti a beszédet, befolyásolják a környezet elterelő ingerei.<br>Képes a visszakérdezésre.                                                                                     | A közléseket megérti, felfogja, teljesíti. Pontosan megismétli az olyan szavakat is, amelyeknek a jelentését nem ismeri.                                                                                                                                       | Gyorsabb tempó és elterelő ingerek mellett is megérti a hozzá intézett kérdéseket, melyekre logikus választ ad.                                                                                                                                                                                                                                               |
| - Beszédfegyelem                                                                                                                                      | Közlései fegyelmezésére még nem képes, kontrollja még nem működik. Kezdeti kommunikációja mellett jellemzője a zárkózottság.                                                                                                                                                                       | Még nem képes uralkodni vágyain gyakran más beszélők szavába vág. Felszólításra is csak rövid ideig képes az óvónőre és társaira csendben figyelni.                                                              | Képes a felnőtt és a társ rövid mondanójának végighallgatására, a kivárára.                                                                                                                                                                                    | A másik közlésének kivárára képes. Más beszédébe nem szól bele.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| - Beszédkedv, szókincs                                                                                                                                | Keveset beszél, 1-2 szavas válaszokat ad.                                                                                                                                                                                                                                                          | Társaival kommunikál. Kérdésekre válaszol, rövidebb beszélgetésekbe bocsátkozik az öt körülvevőkkel. Ismeretei gazdagodásával egyre könnyebben fejezi ki magát.                                                  | Spontán és szívesen beszél élményeiről. Mondatai összefüggőek. Beszéde függetlenedik cselekedeteitől. Kifejezései árnyaltabbak. Egyre kevesebb hanghordozási problémával küzd mondatfűzése.                                                                    | Érzéseiről, gondolatairól belső késztetésből adódóan összefüggően és szívesen beszél. Önként, aktívan vállalkozik ismeretei visszaadására.                                                                                                                                                                                                                    |
| - Beszédhiba, beszédzavar                                                                                                                             | Beszéde sokszor alig érthető a különböző élettani beszédhibák következtében. Nem megfelelően használja a hangerőt                                                                                                                                                                                  | Bizonyos helyzetekben beszédhibák fordulnak elő (dadogás, légzéstechnikai hibák, pöszeség). Beszéde tisztul.                                                                                                     | Képes figyelni a helyes ejtésre, alkalomadtán önmagát kijavítja.                                                                                                                                                                                               | Hangképzése tiszta, szóejtése tagolt, mondatfűzése szabályos. Artikulációja helyes, hangerejét a szituációnak megfelelően képes szabályozni.                                                                                                                                                                                                                  |

**6. számú melléklet: A kísérleti SzÓvÁl Óvodájának mérőlapja**

|                             |                                                         |                                                                     |                                                      |                                                                          |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| - Nem verbális kommunikáció | Közömbös, illetve nem érti a metakommunikációs jeleket. | Érti, de nem használja, vagy félreérti a metakommunikációs jeleket. | Érti és kezdi használni a metakommunikációs jeleket. | Ismeri és használja a gesztusnyelvet. Elég 1-1 jel a figyelemfelhívásra. |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|

| <i>Speciális kompetenciák</i>                                                                                                          |                                                      |         |         |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------|---------|---------|
| Tartalmak                                                                                                                              | 1 szint                                              | 2 szint | 3 szint | 4 szint |
|                                                                                                                                        | Magasan kiemelkedik a csoport fejlettségi szintjéből |         |         |         |
| - előadói képesség<br>Mesélés, verselés, bábozás, dramatizálás                                                                         |                                                      |         |         |         |
| - zenei képesség<br>hallás, ritmus, éneklés                                                                                            |                                                      |         |         |         |
| - mozgásképeség<br>gyorsaság, ügyesség, hajlékonyság, ritmusképesség                                                                   |                                                      |         |         |         |
| - improvizációs képesség<br>szöveg, ritmus, dallam, mozgás                                                                             |                                                      |         |         |         |
| - vizuális képesség<br>térben: építés, barkácsolás, mintázás, konstruálás<br>síkban: rajzolás, egyéb vizuális technikák, pl.: díszítés |                                                      |         |         |         |
| - logikai képesség<br>összefüggések felismerése, problémamegoldás, számfogalom                                                         |                                                      |         |         |         |

## **7. számú melléklet: A DICE - féle kulcskompetenciák**

### **Anyanyelvi kommunikáció:**

Definíció: Az anyanyelvi kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján –az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben. (DICE; 2010.19)

### **A tanulás tanulása:**

Definíció: a tanulás tanulása a kitartó tanulás képessége. Az egyénnek képesnek kell lennie saját tanulásának megszervezésére, az idő és információ hatékony kezelésére mind egyénileg, mind pedig csoportosan. A kompetencia magában foglalja a tanulási folyamat és egyéni szükséglet tudatos kezelését, felismerve a lehetőségeket, és az akadályok kezelését a sikeres tanulás érdekében. Gyarapodást, feldolgozást és az új ismeretek és készségek asszimilálását jelenti, valamint útmutatás keresését és használatát. A tanulás tanulása azt is jelenti, hogy a tanuló képes a korábban tanultakra és tapasztalataira építeni annak érdekében, hogy a tudást és készségeket egy sor helyzetben – otthon, a munkában és az iskolában- használni és alkalmazni tudja. Ehhez a kompetenciához a motiváltság és az önbizalom feltétlenül szükségesek. (DICE; 2010.19)

### **Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia:**

Definíció: Ezekbe a kompetenciákba tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékonyan és konstruktív módon részt venni a társadalmi és a munkahelyi életben, különösen az egyre sokszínűbb társadalmakban, és szükség esetén meg tudja oldani a felmerülő konfliktusokat. Az állampolgári kompetencia felkészíti az egyént a polgári életben való részvételre; ez a kompetencia a társadalmi és politikai fogalmak és struktúrák ismeretén alapul, és beletartozik a társadalmi életben való aktív és demokratikus részvétel iránti elkötelezettség is. (DICE; 2010.19)

### **Vállalkozói kompetencia:**

Definíció: A vállalkozói kompetencia arra utal, hogy valaki képes az elképzeléseit megvalósítani. Magában foglalja a kreativitást, az innovációt és a kockázatvállalást, valamint azt a készséget, hogy valaki a célok elérése érdekében képes megtervezni és végigvinni egy projektet. Ez a készség mindenki számára hasznos a mindennapi életben otthon és a társadalomban. A munkavállalókat abban segíti, hogy tisztában legyenek azzal a környezettel, amelyben munkájukat végzik, és meg tudják ragadni a kínálkozó lehetőségeiket. Ez az alapja azoknak a sajátos készségeknek és tudásnak, amelyekre a vállalkozóknak a társadalmi és a kereskedelmi tevékenységük megvalósításához szükségük van. (DICE; 2010.19)

**Kulturális kifejezőkészség:**

Definíció: Elismerni az ötletek, tapasztalatok és érzelmek egy sor médiumon keresztül való kreatív kifejezésének fontosságát, beleértve a zenét, előadóművészetet, irodalmat és vizuális művészeteket.

Készségek: Önkifejezés különböző médiumokon keresztül ... . A készségek része az a képesség, hogy valaki a saját kreatív és kifejező nézőpontjait összefüggésbe tudja hozni mások véleményével. Attitűd: Az erős öntudat a változatos kulturális kifejezés iránti tisztelet és nyitott hozzáállás alapja. (DICE; 2010.20)

A projekt résztvevői az előzőekhez hozzátettek egy hatodik kompetenciát is, ami némileg furcsának tűnhet, de gyűjtőneve tulajdonképpen jól mutatja a szakmai vagy speciális kompetencia sajátosságait.

**Mindez és még több....:**

Definíció: Ez a kompetencia magában foglalja a másik ötöt, és egy új dimenzióval is bővül, mivel arra az egyetemes kompetenciára vonatkozik, hogy mit is jelent embernek lenni. A társadalmi összetartozásra és a fejlődő demokráciában való polgári létre irányuló egyre növekvő figyelem közepette olyan morális iránytűre van szükségünk, melynek segítségével megtaláljuk helyünket és egymás helyét a világban, és elkezdhetjük újragondolni meglévő értékeinket, sőt új értékeket hozhatunk létre. Ki kell találnunk és el kell képzelnünk egy olyan társadalmat, amiben érdemes élni, ahol jobban érzékeljük, merre tartunk, és meggyőződéssel tudjuk, hogy milyen emberekké akarunk válni. (DICE; 2010.19)



