

Játékbarát iskolák támogatása

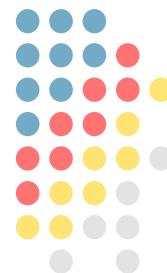
A Játékbarát Iskola cím

Kézikönyv iskolák részére



Funded by the
Erasmus+ programme
of the European Union

A kiadvány adatai



Projekt: Játékbárát iskolák támogatása (CAPS)
Tevékenység: IO3 – Útmutató és kézikönyv
Szerzők: Vastag Zsuzsa, Suhajda Éva Virág, Wendy Russell, Leonie Burton, Kelly Conibere
Dátum: 2019. július
ISBN:

Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. A projekt azonosítószáma: 2017-1-UK01-KA201-036679

Köszönetnyilvánítás:



Köszönet Michel Follettnak az Outdoor Play and Learning (OPAL) alapítójának a CAPS projektben betöltött tanácsadói munkájáért és a kézikönyvhöz rendelkezésünkre bocsájtott kiegészítő anyagokért.



Köszönet Bob Hughesnak (PlayEducation), hogy engedélyt kaptunk a 6. fejezet, 6.5 bekezdésében található lista használatához.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. A kiadvány a szerzők nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért.

A Játékbarát iskola cím elnyerését segítő kézikönyv az Európai Unió Erasmus+ programja által finanszírozott CAPS (Children's Access to Play in Schools), Játékbarát iskolák támogatása projekt részeként jött létre (2017-2020) az Egyesült Királyságban, Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban, Lengyelországban és Ausztriában azzal a céllal, hogy segítse az iskolákat, hogy játékbarátabbá válhassanak. A projektben résztvevő partnerek:



University of Gloucestershire

Egyesült Királyság

www.glos.ac.uk



Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány

Magyarország

www.rogersalapitvany.hu



Gesellschaft für Sozialforschung und Bildung

Ausztria

<http://www.gesob.at>



Palacký University
Olomouc

Palacký University Olomouc, Faculty of Physical Culture

Csehország

<http://www.upol.cz/>



Gedania 1922 Association

Lengyelország

<http://www.gedania1922.pl>



TANDEM n.o.

Szlovákia

<http://www.tandemno.sk>

Tartalomjegyzék:

Első fejezet: Bevezetés a kézikönyvhöz	9
1.1 Mi is A Játékbarát Iskola cím – Kézikönyv iskolák részére?	9
1.2 Miért számít, hogy egy iskola játékbarát-e?	10
1.3 A játékmunkás szellemiség	11
1.3.1 A Játékmunka alapelvei.....	12
1.4 A kézikönyv tartalmának áttekintése.....	13
Második fejezet: Az iskolai játék	15
2.1 Ausztria	15
2.2 Csehország	17
2.2.1 Háttér	17
2.2.2 Csehország-specifikus tényezők.....	17
2.3 Magyarország.....	18
2.4 Lengyelország.....	19
2.5 Szlovákia.....	20
2.6 Egyesült Királyság.....	22
2.6.1 Játék alkotórészekkel	22
2.6.2 Kültéri játék és tanulás.....	22
2.6.3 Komolyan venni az iskolai játékot (TOPS)	23
2.6.4 Az iskolai udvar használata játékra a tanítási időn kívül	23
2.6.5 Jövőbeli fejlesztések az Egyesült Királyságban	23
2.6.6 Kockázat és Játék	24
Harmadik fejezet: Első minősítési kritérium – Az iskolának olyan vezetői struktúrája van, mely támogatja a gyermekek játékát.	25
3.1 A jó stratégiai és operatív vezető fontossága	25
3.2 A teljes iskola megközelítés fontossága.....	26
Negyedik fejezet: Második minősítési kritérium – Az iskolának van egy megírt stratégiája arról, hogy miként támogatja a játékot.....	28
4.1 A PARK keretrendszer használata az írásos stratégiai nyilatkozat létrehozásának folyamatában	28
4.2 Irányelvek.....	29
4.2.1 Kik lehetnek az érintettek?	29
4.2.2 Néhány szó a gyerekek részvételéről.....	29

4.2.3 Mit tartalmazzon a nyilatkozat?	31
4.3 Tudás: elmélkedés a játékról	31
4.3.1 Mit értünk játék alatt?	31
4.3.2 Hogyan történik meg a játék: játéktípusok és a játékciklus.....	34
4.3.3 A játék értékének vizsgálata	36
4.3.4 Az értékháromszög	38
4.3.5 A játék kifejtése az írásos stratégiai nyilatkozatban	38
4.4 Hozzáférés.....	39
4.5 Kockázat	40
4.5.1 Kockázatelemzés	40
4.5.2 Kockázat-előny elemzés.....	41
Ötödik fejezet: Harmadik minősítési kritérium – A gyermekeknek van elegendő idejük a játékra	43
5.1 17. számú általános kommentár az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 31. cikkelyéhez. ...	43
5.2 A meghosszabbított játékidő fontossága.....	44
5.3 A játékidő tiszteletben tartása	45
5.4 Játékos pedagógiák és azok velejárói	46
5.5 Játékos pillanatok az iskolában töltött idő során.....	47
Hatodik fejezet: Negyedik minősítési kritérium – Van a játékhoz megfelelő tér a gyerekek számára.	49
6.1 Gondolkodás a térről	50
6.2 A tér létrejötte	51
6.3 Affordanciák.....	51
6.4 Az alkotórészek elmélete (theory of loose parts)	53
6.5 IMEE és téraudit.....	55
Első lista: Minőségi játéktér: a gyermek nézőpontjából.....	56
Második lista: Minőségi játéktér: a felnőtt nézőpontjából.....	56
Harmadik és negyedik lista: Minőségi játéktér: gyerekközpontú kérdések	56
Ötödik és hatodik lista: Tartalmi és hangulati mutatók.....	57
6.6 Kritikai kartográfia.....	57
6.6.1 Dokumentációs lehetőségek.....	58
6.7 A tér tervezése: a gazdag játékkörnyezet kialakítása	60
Hetedik fejezet: Ötödik minősítési kritérium – Az iskola kultúrája támogatja a gyermekek játékát ...	61
7.1 A teljes iskola megközelítés: folyamatban lévő munkálatok	61
7.2 Játékos hangulat	62
7.3 A játékmunkás megközelítés	62

7.4	Beavatkozás és „felnőtttesítés”	63
7.5	A feszültségek tudatos kezelése	66
Nyolcadik fejezet: Hasznos források		68
8.1	Hasznos weboldalak és szervezetek	68
8.2	Angol nyelvű bibliográfia	69

Első fejezet: Bevezetés a kézikönyvhöz

1.1 Mi is A Játékbarát Iskola cím – Kézikönyv iskolák részére?

A Játékbarát Iskola cím – Kézikönyv iskolák részére a Játékbarát iskolák támogatása (CAPS) projekt keretében készült dokumentum. A CAPS, egy 3 éves Erasmus Plus projekt, amely 2017. és 2020. között valósul meg az Egyesült Királyság, Magyarország, Szlovákia, Csehország, Lengyelország és Ausztria részvételével. A projekt az iskolák játékbarátabbá alakítását célozza meg. A folyamat során a következő két egyesült királyságbéli módszer tudásátadása történt meg:

- A játékmunka módszere, amely során a gyerekekkel dolgozók a játékot a játszásra alkalmas terek kiépítésével és fenntartásával támogatják. Illetve,
- Az Egyesült Királyságban létrehozott, a kültéri játékot támogató OPAL program, ami egy mentorok által kísért iskolafejlesztési program.

A projekt során minősítési kritériumokat határoztak meg, amelyek mentén az iskolák a játékbarát iskola cím elérése felé haladhatnak, illetve kidolgoztak egy képzést és a képzést támogató anyagokat az iskolai dolgozók számára, amelynek része ez a kézikönyv is.

A kézikönyv fő célja, hogy segítse azokat az iskolákat, amelyek szeretnék végigjárni a játékbarát cím eléréséhez vezető utat. Bemutatja az összes minősítési kritériumot, háttérinformációt kínál, kutatási eredményeket sorakoztat fel, fogalmi és gyakorlati eszközöket biztosít az iskolák számára. **A kézikönyv a Minősítési kritériumrendszer dokumentummal együttesen használandó**, mely utóbbi részletesebben tárgyalja az elért eredményeket és javaslatokat tesz a cél eléréséhez szükséges lépésekre.

A kézikönyvvel egy használható dokumentumot szerettünk volna adni gyerekek iskolai játékát kísérő pedagógusok kezébe. Ezen túl, a kézikönyv inspirációt és gyakorlati információt is szolgáltat azok számára, akik rászánják magukat és fejlődni szeretnének abban, amit csinálnak.

A kézikönyv útmutatóként szolgálhat a gyerekek iskolai játékát kísérő pedagógusok számára. Ezen túl inspirációt és gyakorlati információt is nyújt azok számára, akik fejlődni szeretnének a tevékenységi körükön belül. El kell ismernünk, hogy komoly fejlődés ment végbe az utóbbi években az iskolai játék változatosságának és minőségének tekintetében. Az is tagadhatatlan, hogy a gyerekek manapság egyre növekvő nyomásnak vannak kitéve, az iskolák pedig igyekeznek minél jobb játékkörülményeket biztosítani a gyerekek számára, próbálják minél gondtalanabbá és örömtelibbé tenni számukra az iskolában töltött időt.

A kézikönyv a Játékbarát Iskola kurzus megtervezéséhez is használható. A 8. fejezet összekapcsolja a kézikönyv tartalmát a kurzus moduljaival. A legújabb kutatásokat és fejlesztéseket bemutató internetes oldalakról, illetve új és jelenleg is futó iskolai projektekről, kezdeményezésekről, többek között az OPAL projektről is szolgáltat információt. A kézikönyv megírása során a CAPS hálózatról és azon kívülről is rengeteg információt használtunk fel. A konkrétan megnevezhető forrásokra a szövegben belül hivatkozunk. A kézikönyv az Európa-szerte és Európán kívüli országokban dolgozó

gyakorlati szakemberek számára is tartalmaz felhasználható ötleteket. További információ a „Játékbarát iskolák támogatása” projekt honlapján található: www.playfriendlyschools.eu

1.2 Miért számít, hogy egy iskola játékbarát-e?

A gyermek életében a játék központi szerepet tölt be. A játékot kutató tudósok kimondják, hogy a játék a gyerek alap működési formája, azon keresztül kapcsolódik a világhoz. Hozzásegíthet a rezilienciát fejlesztő tényezőkhez, így az érzelmek szabályozásához, a stressztűrő képesség fejlesztéséhez, illetve segít, hogy erős kapcsolatokat tudjanak kialakítani a társaikkal, és a nevelőikkel, és hogy nyitottabbak legyenek a tanulásra. Peter Blatchford a University College London Institute of Education pszichológia és pedagógia professzora 1995 óta tanulmányozza a gyerekek viselkedését az iskolai szünetek során. Azt mondja:

A gyerekek közötti interakciók és kapcsolatok jelentősek. Az a mód, ahogyan fenntartják a figyelmet egy tevékenység közben, ahogy barátságokat kötnek, hűséget és bizalmat építenek, megküzdnek a konfliktusokkal, mind olyan képességek, amiket el kell sajátítaniuk a gyerekeknek ahhoz, hogy osztálytermi keretek között és csapatjátékosként is helytálljanak. Szükségük van arra a nem szervezett játékidőre, ami lehetőséget ad a játék alatti spontán szociális viselkedésre és ez elsősorban a szünetekben biztosított az iskolákban.¹

A játék vitalitást és örömet visz az életbe. Ez több mint egy luxus: a játék segít, hogy örülni tudjunk annak, hogy élünk. Azok a gyerekek, akinek lehetőségük, idejük és terük van a szabad játékra nagyobb valószínűséggel lesznek boldogok, nyugodtabbak és az iskola egyéb tevékenységeihez is jobban tudnak kapcsolódni. A jólléten kívül a minőségi játékot biztosítani tudó iskolákban azt tapasztalták, hogy kevesebb a magatartási probléma, ritkábbak a balesetek, így a tanároknak és az iskola vezetésének is több ideje marad más dolgokra.

Az OPAL projekten dolgozó kollégáink és barátaink arról számoltak be, hogy az egyesült királyságbeli iskolákban a gyerekek átlagosan az idejük 20%-át töltik a tanórán kívül – ami potenciális játékidőnek számít. Ez már elég nagy arány ahhoz (összesen 1.4 év az általános iskolai évekből), hogy érdemes legyen komolyan elgondolkodni rajta, hogy hogyan töltsék ezt az időt. Több mint 500 ezer gyerek játékanak vizsgálata során úgy tapasztalták, hogy azokban az iskolákban, amelyekben futott az OPAL projekt, a gyerekek:

- jobban élvezték a játékidőt;
- könnyebben tudtak visszahelyezkedni a tanulási helyzetekbe – a tanárok arról számoltak be, hogy 20 perccel hosszabb órákat tudtak tartani az ilyen szünetek után;
- jobban elmélyülnek a tanulásban;
- jobb a tanár-tanuló viszony;
- kevesebb magatartási problémával szembesülnek;
- a gyerekek ritkábban kérnek segítséget összetűzések és balesetek kapcsán;
- kevesebb a baleset, kevésbé van késztetésük az össze-vissza rohangálásra;
- a gyerekek fizikailag aktívak;
- fejlődik a fizikai felkészültség és az olvasási készség;

¹ Interjú Peter Blatchforddal, TES, 2018 július:

https://england.magazine.tes.com/editions/edition_edition_edition_5310.england/data/383715/index.html

- a gyerekek számos játékfajtaát játszanak egymással és olyan gyerekek is játszanak együtt, akik korábban sohasem;
- összességében véve jobb az iskolában lenni, mint korábban volt.

Általánosságban véve a gyerekek vidámak, nyugodtabbak, jó mentális és fizikai egészség jellemzi őket és nyitottak a tanulásra. Tehát kijelenthetjük: a játékra adott idő és tér **nemcsak, hogy nem akadályozza, hanem komolyan elősegíti** a gyerekek hatékony oktatását.

Egy olyan programot támogatni, amiből vidám és magukat jól érző gyerekek kerülnek ki, már eleve jó dolog, de a játéklehetőségek megteremtését a gyerekek jogairól szóló törvény miatt is komolyan kell venni. Az ENSZ gyerekek jogairól szóló törvényének **31. cikkelye** kimondja, hogy a gyerekeknek és fiataloknak joguk van a pihenéshez, és a játékban, a rekreációs tevékenységekben, a kulturális és művészeti életben való részvételhez. 2013-ban az ENSZ gyermekjogi bizottsága a 31. cikkelyhez egy általános kommentárt fűzött (17. általános kommentár), amely hivatalos nyilatkozatot a nemzetek kormányainak címeztek, és kifejtik benne a 31. cikkely lényegét, kihangsúlyozzák a fontosságát, a kormányok felelősségét, illetve iránymutatást adnak a végrehajtáshoz. A kommentár kimondja, hogy a 31. cikkelyben foglaltak szerint a gyerekeknek a következő jogai vannak:

A gyermekek jogai alapvető részei a minőségi gyerekkornak, és a gyerekek optimális fejlődésének biztosításához, a reziliencia fejlesztéséhez és más jogok gyakorlásához... A játék és a rekreáció alapvető a gyerekek jóllétéhez, fejleszti a kreativitást, a képzelőerőt, az önbizalmat, a hatékonyságot, a fizikai, kognitív és érzelmi erőt, illetve készségeket. Hozzájárul a tanulás minden fajtájához. A játék és rekreáció a mindennapi életben való részvétel egy módja, önmagáért értékes a gyerek számára, tisztán az élvezetért és öröméért, amit nyújt.

A 17. kommentár megfogalmazza, hogy a 31. cikkelyben felvázolt jogok elismerése, tiszteletben tartása és érvényesítése a kormányok feladata is, és ezzel együtt kijelenti, hogy a legjelentősebb szerepet az iskolák játszanak a szabad játék biztosításában. Ehhez hozzá tartozik, hogy sokféle játékforma biztosításán keresztül minden gyermek számára elérhetővé váljon a szabad játék és, hogy az iskolai napot úgy strukturálják, hogy **elegendő időt és teret** hagyjanak a szabad játékra.²

1.3 A játékmunkás szellemiség

Az Egyesült Királyságban megalakult játékmunkás szakmának része a gyerekek számára megfelelő játékterek létrehozása és fenntartása. A játékmunkába tartozik ezen kívül a gyerekek szabad játékának nem tolaakodó módon való támogatása. A játékmunkások segítenek a gyerekeknek, amennyiben az szükséges, de igyekeznek ezt minél kevésbé észrevehetően tenni, úgy, hogy a gyerekek továbbra is azt éljék meg, hogy saját maguk irányítják a játékukat. Egy tapasztalt játékmunkás képes rá, hogy a gyerekek játékélményét a fizikai környezet formálása, alkotórészekkel való ellátása, és a játéktér szellemisége és kultúrája által biztosítsa.

A játékmunka Európából ered. A második világháborút követően megfigyelték, ahogy a gyerekek a lebombázott épületek romjai között játszottak, a törmelékeken mászkáltak, bunkereket építettek, és

² A 17. általános kommentárról bővebben az 5. fejezetben lesz szó.

Az angol nyelvű összefoglaló elérhetősége: http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2013/11/IPA-Summary-of-UN-GC-article-31_FINAL1.pdf

az ott talált tárgyakat használták fel a játékaikhoz. A dán tájépítész C. Th. Sorenson felismerte, hogy a gyerekek jobban szeretnek az alkotórészekkel, botokkal, kövekkel, dobozokkal, kötelekkel és más, nem erre kitalált anyagokkal játszani, mint az előre, játék céljára felépített játszóterek játszóeszközein. 1943-ban tervezett egy újfajta játszóteret a dániai Emdrup-ban, amit hulladékjátszóternek hívott. A koncepció az volt, hogy egy olyan helyet hozzon létre, ahol a gyerekek bármit meg tudnak építeni, amit a képzeletükben megalkotnak. Sorensonnal egyidőben Allen of Hartwood báróné Angliában a gyerekek életének jobbá tételén munkálkodott. Lady Allen tovább vitte a játszóter ötletét Angliába, ahol kalandjátszótereknek nevezte el őket. Felnőtt segítők alkalmazott, akiknek az volt a feladatuk, hogy irányítás és beavatkozás nélkül támogassák a gyerekek szabad játékát és ellássák őket a szabadon használható anyagokkal. Bár korábban is dolgoztak felnőttek a gyerekek játékaának jobbá tételén, a kalandjátszótereket és a játékmunkás koncepciót tartjuk a mai játékmunkás szellemiség első alapköveinek.

Az Egyesült Királyság területén napjainkban számos olyan helyet találunk, ahol a játékmunkás megközelítést alkalmazzák. Szabadidős játszóhelyek, kalandjátszóterek, kórházak játszótermei, iskolán kívüli játéklklubok, és különböző játékmunkás projektek, amelyekben a játékmunkások parkokban, és mobil játszóbuszokban dolgoznak. A közös ezekben a különböző felépítésű, játékra alkalmas helyekben az Egyesült Királyságból kiinduló játékmunkás szemlélet, amelyet nyolc alapelv jellemez. Ezeket nevezzük a Játékmunkás Alapelveknek.

Ezek, az alábbiakban bemutatott alapelvek biztosítják a játékmunkás szellemiség szakmai és etikai kereteit. Azok az iskolák, amelyek a játékbarát iskolává válásért küzdenek, jó, ha a játékmunka szellemiségét is magukévá teszik. A Játékmunka alapelveit használtuk a Játékbarát Iskolák Minősítési Kritériumrendszerének megalkotásánál, illetve a Tréneri Útmutató és e kézikönyv tartalmának összeállításánál is.

1.3.1 A Játékmunka alapelvei

A Játékmunka 8 alapelve alkotja a játékmunkás szektor etikai keretét. A gyakorló szakemberekből, trénekből és oktatókból alakult vizsgáló csoport fogalmazta meg őket, 2005-ben. A munkát a játékmunkásokkal való folyamatos konzultáció kísérte. Nagyon nagy befolyást tudtak gyakorolni a szektorra, mivel nem csak azokat a dolgokat vették figyelembe, amit a játékmunkás szektor ért játék alatt, hanem a dolgozók, a terek és körülmények létrehozásáért felelős emberek legfőbb emberi tulajdonságaira is kitértek. A Játékmunka Alapelvei kiemelték a szakmai képesítés és tudás fontosságát az alapidokumentumokban. Az alapelvekben megfogalmazták, hogy szükség van olyan szakértőkre, a szabad játékot képviselő emberekre, akik kiállnak a szabad játékért akkor is, amikor más, felnőttek által fontosabbnak ítélt tevékenységek kerülnek előtérbe. A szabad játékot képviselő szakemberek odafigyelnek rá, hogy a gyerekekkel dolgozók biztosítsák a szükséges engedélyt arra, hogy a gyerekek szabadon játszhasanak és támogassák a gyerekeket a szabad játékukban.

1. Minden gyermeknek és fiatalnak szüksége van a játékra. A játszási vágy velünk születik, biológiai és fiziológiai szükséglet, mind egyéni, mind közösségi szinten az egészséges fejlődés és jóllét nélkülözhetetlen része.
2. A játék olyan folyamat, amely szabadon választott, személyesen irányított és belsőleg motivált. Vagyis a gyermekek és a fiatalok kizárólag belső indíttatásuk, ötleteik és

érdeklődésük alapján határozzák meg a tartalmát és a célját. A saját módjukon játszanak, és a saját céljaik mentén.

3. A játékmunka elsődleges fókusz a játék folyamatának elősegítése és támogatása. Ebbe beleértendő a játékkal kapcsolatos szakpolitika, stratégia, oktatás és képzés területén végzett munka is.
4. A játékmunkások hisznek a játék szabad folyamatában, és a játék szószólóiként lépnek fel a felnőttek által meghatározott keretek között is.
5. A játékmunkás feladata, hogy segítse a gyermekeket és a fiatalokat a játék terének, kereteinek kialakításában.
6. A játékmunkás mindennemű beavatkozása a gyermekek és fiatalok játékába csak és kizárólag a játékfolyamat alapos és friss ismeretén alapulhat.
7. A játékmunkásnak fel kell ismernie, személye milyen módon hat a játék kereteire, és annak is tudatában kell lennie, hogy a gyermekek és fiatalok játéka milyen módon hat rá vissza.
8. A játékmunkásnak olyan beavatkozási módokat kell találnia, amely nem szűkíti, hanem tágítja a gyermekek és fiatalok játékának szabadságát. Minden beavatkozásnál szem előtt kell tartani a kockázatok és előnyök egyensúlyát, és a gyermekek jóllétének elsődlegességét.

„The Playwork Principles” című videó – a “why we do what we do” (miért tesszük azt, amit teszünk) az alábbi elérhetőségen tekinthető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=-VGq83lPPn8>

1.4 A kézikönyv tartalmának áttekintése

Második fejezet: Az iskolai játék

A második fejezetben a partnerországok játékkal kapcsolatos szakpolitikai és gyakorlati információit osztjuk meg, amikről úgy véljük, hogy minden partnerország számára hasznos lehet a Játékbarát iskolák kialakításának folyamata során. Áttekintjük továbbá azokat a nemzetközi szervezeteket, amelyek az iskolai szabad játék támogatásán dolgoznak.

Harmadik fejezet: 1. Minősítési kritérium: Az iskolának olyan vezetői struktúrája van, mely támogatja a gyermekek játékát

A harmadik fejezetben arról lesz szó, hogy miért fontos, hogy a vezető pozícióban lévő személyek mind stratégiai, mind operatív szinten támogatni tudják a Játékbarát Iskola kialakítását és fenntartását. A teljes iskola megközelítés fontosságára is kitérünk ebben a fejezetben.

Negyedik fejezet: 2. Minősítési kritérium: Az iskolának van egy megírt stratégiája arról, hogy miként támogatja a játékot

A negyedik fejezetben részletesebben megvizsgáljuk a Játékbarát Iskola által megfogalmazandó írásos stratégiai nyilatkozat megalkotásának folyamatát és tartalmi elemeit. Ezután bemutatunk a gyerekek játékára vonatkozó elméleteket, illetve kitérünk a játékidőhöz és játéktérhez való hozzáférés fontosságára, valamint a játékban rejlő kockázatok témájára.

Ötödik fejezet: 3. Minősítési kritérium: A gyermekeknek van elegendő idejük a játékra

A fejezet elején az ENSZ Gyermek jogairól szóló törvényének 31. cikkelyéhez tartozó általános kommentárról szólunk, aminek témája, hogy az iskolák biztosítsanak elegendő időt a szabad játékra az iskolai nap keretein belül. Azután szó lesz a meghosszabbított játékidőről, illetve, a szabad játékra dedikált idő fontosságáról, majd pedig rátérünk a játékos pedagógiákra és az iskolai nap során megjelenő játékos pillanatok felismerésére.

Hatodik fejezet: 4. Minősítési kritérium: Van a játékhoz megfelelő tér a gyerekek számára

A fejezetben bemutatunk néhány elméletet, amelyek megalapozzák a játékterek auditálásának és a terek működésének dokumentálását. Bemutatjuk azt az elgondolást, hogy a terek, ahelyett, hogy élettelen, semleges tárolóhelyekként lennének eleve jelen, dinamikus alakulnak ki, formálódnak meg. Majd szó lesz az „affordanciákról” és az „alkotórészek” elméletéről is. A terek vizsgálatára és feltérképezésére két metódust mutatunk be, amik hasznosak lesznek a minősítési kritériumok teljesítéséhez szükséges dokumentumok létrehozásához. A fejezetet azzal zárjuk, hogy megnézzük, mi az, amit már most tudunk az optimális játékterek tervezéséről.

Hetedik fejezet: 5. Minősítési kritérium: Az iskola kultúrája támogatja a gyerekek játékát

Ebben a fejezetben újra kitérünk a teljes iskola megközelítés fontosságára és az általános játékos hangulatra. Ezután részletesebben bemutatjuk a gyerekek játékidejében használatos játékmunkás megközelítést, különös fókusszal a beavatkozás és felnőttetés témájára, illetve arra a feszültségre, amit ezek az elméletek kelthetnek.

Bár a kézikönyv használható önálló forrásként is, a Játékbarát Iskola Cím megszerzésére való felkészüléshez, semmi sem helyettesíti azt a szakmai felkészítő tréninget, amit szakértőink tartanak az iskolákban. A Magyarországon elérhető tréningekről honlapunkon tudnak tájékozódni (<http://www.rogersalapitvany.hu/hu/kepzesek>). Az egyes iskolák helyzete eltérő és a lehetőségek és megoldandó dolgok is hely és személyfüggők. A tevékenységeket, az erőforrásokat, az irányelveket és az iránymutatásokat is az egyes iskolák kontextusában szükséges vizsgálni. Használják bátran, alakítsák a kézikönyvet az iskola számára legjobban használható módon, további információért pedig forduljanak az itt felsorolt forrásokhoz.

Második fejezet: Az iskolai játék

Ebben a fejezetben a projektben résztvevő országok iskolarendszereit fogjuk röviden bemutatni, a játék és az iskola kapcsolatának nézőpontjából. Úgy gondoljuk, hogy ezek ismerete hasznos lehet azok számára, akik iskolájukat Játékbarát Iskolává szeretnék alakítani. Nemzetközi szinten egyre nagyobb az érdeklődés az iskolai játék szerepe és a kültéri foglalkozások iránt. Itt két esetet mutatunk be:

- Az iskolai udvarok ügyét felkaroló School Grounds Alliance (ISGA) számos iskolát tömörítő hálózat, amely világszerte azon dolgozik, hogy az iskolaudvarokat úgy alakítsák ki, hogy a gyerekeket játékra és tanulásra inspirálják.³
- A szintén nemzetközi kültéri iskolai nap (Global Outdoor Classroom Day) pedig egy világszintű kampány, amely a kültéri tanulást és játékot élteni és promotálja. Ezen a napon iskolák ezrei tartanak az iskolaépületen kívüli órákat, illetve ezen a napon előnyt élvez a játékidő a tanulási idővel szemben. 2018-ban több, mint 100 országból 3,5 millió gyereknél is többen vettek részt ebben a kezdeményezésben.⁴

2.1 Ausztria

Az osztrák iskolák mindennapjaiba könnyen beilleszthető a szabad játék, amely Ausztriában az alaptanterv szerves részét képezi. Az egész napos iskolákban különösen nagy szükség van a pihenőidő megszervezésére. Ez főként az általános iskolák alsó tagozataira, illetve kisebb mértékben a felső tagozatokra, vagy az alsóbb gimnáziumi osztályokra (ami nálunk a 7-8. osztálynak felel meg) is igaz.

Az általános iskolai tantervben a játék általi tanulás a tanulás leginkább javasolt formája. A játék tehát az iskolai rendszerű tanulásba való belépés fontos alapkövét képezi. A tanulás játék-központú megközelítéseire építő iskolákban a cél, hogy a gyerekek egyre inkább képesek legyenek tudatos, független és célorientált tanulásra. Az óratervekbe már az éves terv részeként be kell építeni a szabad játékra és szabad tanulásra szánt időt.

Az iskolák nagy részének pedagógiai programjában lehetőséget biztosítanak az önirányított és szabad játékra. A magániskolákra jellemző, hogy az iskola fókuszát és keretrendszerét az önálló intézmények és maguk az iskolák határozzák meg, természetesen betartva a tanulási célokat és a különböző osztályoknak megfelelő követelményrendszert. Ami az iskola önállóságát illeti, az állami iskolák iskolai ügyintézőinek is lehetősége van a játék megfelelő körülményeinek megteremtésére.

A játékot érintő központi kérdések a mindennapi iskolai életben a következőképpen fogalmazhatóak meg:

³ <http://www.internationalschoolgrounds.org/>

⁴ <https://outdoorclassroomday.com/>

Mi teszi olyan nehézé a felnőttek számára, hogy engedjék a gyerekeket szabadon játszani? Megfeledeztünk a gyerekkorunkról? A játék örömről? Mindkét kérdés összefüggésben van a következővel: hogyan készülnek fel a gyerekek az életre?

Rebeca Wild pedagógus a következőket mondja:

Ha megfigyeljük a gyerekeket az ő sebességükkel, a kapcsolatokra való igényükkel, a szabadon folyó időre, a rituális időre, az érzékek megtapasztalására, vagy egyszerűen csak az egyik pillanatról a másikra megtörténő eseményekre való szükségleteikkel együtt, akkor egyértelműen láthatjuk, hogy mi felnőttek, olyan világot hoztunk létre, ami egyáltalán nem kedvez nekik.

Az ambiciózus szülők gyakori felvetése, hogy a „gyerekek túlságosan sokat játszanak”. Bár láthatóan kreatívak, boldogok, kezdeményeznek, jó szociális készségekkel rendelkeznek, egyszer mégis csak abba kell majd hagyniuk a játszást. Meg kell tanulniuk egyhelyben ülni, csöndben maradni, és olyan dolgokkal is foglalkozni, amik nem érdeklik őket. Hogy fogják így megállni a helyüket a társadalomban?⁵

Fred Donaldson, aki az „eredeti, ősi játékot”⁶ kutatja, így számol be saját tapasztalatairól:

Volt egy pont, ahol feladtam a játékosságot, hogy komoly és produktív tudományos munkával foglalkozzak. Sok-sok iskolai év alatt egy különleges perspektívából tanultam meg látni és megragadni a világot. Anélkül, hogy észrevettem volna, elfelejtettem, hogy milyen rácsodálkozni valamire és a világ részének lenni. Jelenleg az életemet folyamatosan gyerekek és az állatok teszik teljessé, akik emlékeztetnek rá, hogy a gyerekkor pozitív élményei alapvető fontosságúak az életben. A mi felelősségünk, hogy ezeket a tulajdonságokat minél jobban ki tudjuk hozni a gyerekekből.⁷

Donaldsonnak egyre inkább meggyőződésévé vált, hogy az ősi ösztönök és a vadság alapvető része a gyerekek játékának. Ha élnünk kell, és otthon is érezni magunkat egy olyan világban, amiben igazán érdemes léteznünk, újra el kell sajátítanunk a kötődés, az ártatlanság, és a fogékonyság ősi, természetes formáit. Donaldson a biztonságot, a valahová tartozást és az együttérzést adó élet jövőképét és az annak megvalósításához szükséges útmutatót is eléink tárja. Ezek azok összetevők, amik szükségesek ahhoz, hogy az ember békében tudjon élni.

Gerhard Hüther⁸ neurobiológus úgy tartja, hogy a szülők és a gyerekekről gondoskodó felnőttek által túlszabályozott világunkban a sikerességhez szükséges tulajdonságokat könnyen elfelejthetjük. Ilyen tulajdonságok az anatómiai felépítés, az önmeghatározás, a felelősségtudat, a kockázatkezelés képessége, a képzelőerő és alkotóerő megnyilvánulása, a kreatív gondolkodás, az emberekhez és a világ teremtményeihez való spontán viszonyulás. Ezeknek a tulajdonságoknak és készségeknek kellene jelezni az érett felnőtté válás kezdetét és a szülői nevelés végét. Figyelemreméltó, hogy a

⁵ Wild, R. (2003) *Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag (saját fordítás)

⁶ <https://originalplay.eu/>

⁷ Donaldson, F. (2012) *Von Herzen spielen: Die Grundlagen des ursprünglichen Spiels*, Freiamt: Arbor Verlag (saját fordítás)

⁸ Hüther, G. und Renz-Polster, H. (2016) *Wie Kinder heute wachsen, Natur als Entdeckungsraum*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

gyerekek éppen ezeket a minőségeket és képességeket keresik. Ösztönösen tudod, hogy mi a jó, és érzed, hogy mi a megfelelő táplálék. Jobban meg kéne becsülnünk ezeket a tulajdonságokat, ehelyett egyre inkább elzárjuk a gyerekeinket attól, hogy saját maguk kifejlesszék ezeket a vadság, a tervezetlenség, és a szabályozatlan időtöltés természetes megélésével.

Jesper Juul⁹ dán családterapeuta kihangsúlyozza, hogy az életminőségről és a kapcsolataink minőségéről alkotott képünket az határozza meg, hogy aktívan felelősséget vállalunk-e ezekért, vagy hagyjuk, hogy teljes egészében más emberek, vagy társadalmi és kulturális elvárások befolyásoljanak. A többi ember szükségletei és elvárásai természetesen fenyegetik a személyes felelősségünket. A személyes felelősség kifejlesztése az elnyomás és a megalázás kiváló alternatívája lehet. Elengedhetetlen része a kapcsolatoknak és a felelős közösségek biztosítékaként szolgál.

A játék és a játék által fejlesztett személyes felelősség, az iskolai bántalmazás megelőzésében is szerepet játszik. Az iskolai bántalmazás esetén nagyon fontos a korai beavatkozás, ahogy Christa Kolodej a téma osztrák szakértője állítja.

2.2 Csehország

2.2.1 Háttér

A testnevelési tanszék által képviselt Palacky University Olomouc is részt vett a 3 éves, 2017-ben elindult nemzetközi CAPS programban. A CAPS, a 2013-2015 közötti időszakban az Európai Erasmus+ projekt keretei között zajló VIPER 'Volunteers in Play - Employment Routes' folytatása.

- Mivel a játékmunka szemlélete kevésbé ismert Csehországban, együttműködést kezdeményeztünk a ZŠ a MŠ Svatoplukova 11, Olomouc általános iskolával;¹⁰
- Az elképzelés az volt, hogy az iskola példát mutat majd a jó gyakorlatra, az egyetem (Faculty of Physical Culture UPOL¹¹) pedig az elméleti háttérrel biztosítja és tájékoztat a képzési lehetőségekről.

2.2.2 Csehország-specifikus tényezők

- A cseh általános iskolákban **nem ütközik jogi akadályba** a CAPS program megvalósítása
- A programot elsősorban a tanítási időt követő **délutáni iskolai** időszakra tervezték, melynek során, a cseh iskolarendszer sajátosságai miatt adódóan, a gyerekek 80%-a jelen van. A délutáni iskola irányítás szempontjából nem válik szét a tanítást biztosító intézménytől és az alapoktatás kötelező részét képezi. Ebben az időszakban lehetőség nyílik, hogy a szabad játékokra kialakított területeket megosszuk az óvodásokkal, mivel Csehországban jellemzően az általános iskolák és óvodák összekapcsolva működnek.

⁹ Juul, J. und Jensen, H. (2009) Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

¹⁰ <http://www.zssvatoplukova.cz/>

¹¹ <https://ftk.upol.cz/>

- Csehország éghajlati adottságaiból adódóan **mind a külső, mind a belső tereket adaptálni kell a szabad játékhoz**. A 4.4. bekezdésben tárgyaljuk részletesebben a külső terek négy évszakos használatának témáját.
- Az iskolának **az alaptantervben és a délutáni iskola tantervében is változtatásokat kell eszközölnie**. Ezek a módosítások az egyes iskolák és iskolaigazgatók hatáskörébe tartoznak.
- **A teljes iskolai személyzetnek tisztában kell lennie a szabad játék koncepciójával és el kell sajátítania annak támogatási módjait**. A szülőket is képezni kell. A játékbarát iskola program megkezdése előtt az iskolai dolgozók legalább felét képzésben kell részesíteni a programot illetően. A projekt hosszú távú működéséhez pedig feltétlenül szükséges, hogy a pedagógusokkal és a szülőkkel is együtt dolgozzunk a közös ügy megvalósításán. Nézzük meg, hogy milyen lehetőségeket kínál az UPOL testnevelési tanszéke.
- Az iskoláknak tanácsokra van szüksége az alkotórészek fellelhetőségét illetően. A lehetőségekhez tekintsük meg a www.zssvatoplukova.cz honlapot.

2.3 Magyarország

Magyarország nem rendelkezik állami szintű játék-stratégiával. A közoktatást a 2011. évi CXC köznevelési törvény¹² szabályozza. Az iskolák által betartandó követelményrendszert a Nemzeti Alaptantervben határozzák meg. Az Alaptantervben számos helyen említik a játékot, de sokkal inkább a fejlesztő jellegére, mint a játék által okozott öröme vonatkozóan. Szabad játékról egyetlen helyen sem esik szó.

A szabad játékot az óvodai nevelés fontos részének tartják Magyarországon. Az iskolákban már csak másodlagos tevékenységként tartják számon, a játékos tevékenységeket pedig általában a tanárok irányításával, valamilyen pedagógia célt szem előtt tartva végzik a gyerekek. Ennek a megközelítésnek következtében a játékpédagógia az óvodapedagógusok képzésében nagy szerepet, kap, azonban a tanítók képzésében már nem fektetnek rá jelentős hangsúlyt. Pozitív példaként szolgál az ELTE Tanítóképző Kara, ahol játék-mentor kurzusokat indítottak, melyek a tanítók, konduktorok és pszichológusok számára is elérhetőek. A játék-mentor kurzus a játszásról szerzett tudást igyekszik gyarapítani és arra buzdítja a hallgatókat, hogy a megszerzett ismereteket alkalmazzák a 6-18 éves gyerekekkel való tanítási gyakorlatuk során.

A szabadidő-szervezés szintén része a magyar iskolák pedagógiájának. Egyes iskolák komoly erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a diákok értelmesen töltsék el a szabadidejüket. A szabad játék és a spontaneitás azonban nem jellemzők ebben a kontextusban. A szabadidőt általában előre eltervezett programokkal strukturálják. Iskolai kirándulásokkal, kulturális és többféle tevékenységet ötvöző programokkal, vagy fejlesztő játékokkal, tevékenységekkel.

Ezeket túl a játék-alapú tanulás és a gamifikáció is egyre ismertebbek és népszerűbbek a haladóbb nézeteket valló iskolákban.

A szabad játék bevezetését illetően vannak jó lehetőségek. Az általános iskolákban, mely a 6-14 éves korosztályt jelenti, egész napos oktatást folytatnak, ennek értelmében a gyerekek jellemzően reggel

¹² 2011. évi CXC köznevelési törvény - https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

nyolc és délután négy óra között az iskolában tartózkodnak. A tanítási idő utáni délutáni órák beosztása általában az iskolákra van bízva, de gyakorlatban ezeknek az időeknek egy jó részét a házi feladat elkészítése, vagy iskolai szakkörökön való részvétel tölti ki, azaz a tanulás folytatása egy kicsit más formában. A megkérdezett tanítók és tanárok azt mondták, hogy az iskolai kultúrát leszámítva nincs különösebb akadálya a szabad játékra dedikált idők bevezetésének a magyar iskolákban.

Van olyan elképzelés is, hogy a tornaórákba lehetne a játékidőket beágyazni. A köznevelési törvény előírja a kötelező testnevelés órákat napi szinten, ami komoly logisztikai nehézségek elé állítja azokat az iskolákat, ahol nincs elegendő hely rá, hogy egy időben több testnevelés órát tartsanak. Ez gyakran, ideálisnak egyáltalán nem mondható helyzeteket eredményez, például, hogy egy teljes tanórát töltenek a lépcsőházban a tanulók, vagy hogy sportelméletet hallgatnak az osztályteremben ülve. A játékidők bevezetése erre is megoldásként szolgálhat, hiszen olyankor akár több osztály is játszhat együtt, egy területen.

2.4 Lengyelország

Habár egyszerű lenne azt mondani, hogy a lengyel oktatási rendszerben nem esik szó a játékról, ez a valós helyzet túlzott leegyszerűsítése lenne. Számos iskola tesz erőfeszítéseket a játék bizonyos elemeinek, mint oktatási módszernek, a tanításba való beemelésére. Mindezen próbálkozások az iskolai órákra vonatkoznak – a gyerekek szabadidejében történő játékot azonban már nem támogatják az iskolák. Számos lengyel iskola egyáltalán nem szervezi meg a gyerekek iskolai szabadidejét, és az órákon való játékos tevékenységek is ritkák. Mindemellett érdemes megjegyezni a pedagógus-képzéseket illetően, hogy számos egyetem mutat be játékos pedagógiai módszereket. A diákok megismernek olyan újszerű módszereket az órák tervezésére és levezetésére, melyek egy informális tanulási modell kereteibe illeszkedve a gyerekek érdeklődésének fejlődésére összpontosítanak. A fiatal, frissen végzett tanárok sokszor kísérleteznek ezekkel a megoldásokkal, a régóta a közoktatásban dolgozó tanárok azonban gyakran már kiábrándultak. Ez sok esetben annak köszönhető, hogy túl sok olyan iskolai programnak kell megfelelniük, amelyek már nem illeszkednek a modern világ elvárásaihoz, a diákokra vonatkozó követelmények pedig leginkább az elméleti tudás átadására fókuszálnak. A tanároknak emellett hatalmas mennyiségű papírmunkát és adminisztrációs feladatokat kell ellátniuk, ami azzal jár, hogy sokan elvesztik a motivációjukat a saját továbbképzésüket illetően. Szintén érdemes megjegyezni, hogy a kormány meglehetősen arrogáns módon reagált a tanárok saját helyzetük javítására és a tanári szakmak tiszteletének visszaállítására vonatkozó próbálkozásaira, amely egy sztrájk kirobbanását eredményezte 2019-ben, amelyben több tízezer iskola résztvett szerte Lengyelországban.

A játékot, illetve annak aktiváló hatású elemeinek használatát gyakran láthatjuk az általános iskola alsóbb osztályaiban, a felsőbb osztályokban azonban egyre inkább ritkul az alkalmazásuk. Ahogyan azt fentebb is említettük, habár az egyetemi szinten egyre inkább elterjed a szórakoztató és kreatív megközelítések oktatása a jövőbeli tanárok képzésében, nem mindenki használja ezeket a gyakorlatban. Ez nagyban függ a tanár személyiségétől, a munkamódszerétől, valamint attól, hogy az intézmény hogyan tekint a kreatív oktatási módszerekre.

Az iskolai környezet és a munkamódszer jelentősen befolyásolja a szórakoztató módszerek használatát. Azok az iskolák amelyek úgy tekintenek a játékra mint a gyerekek fejlődésének fontos részére nagyobb eséllyel alkalmaznak innovatív és alternatív módszereket.

Az iskolai szünetek és az iskola utáni programok nagy jelentőségűek a szórakoztató tevékenységeket illetően. A megközelítések meglehetősen eltérőek az egyes intézményekben, a szigorú, konzervatív hozzáállástól, amely szerint a szünet elsősorban a következő órára való felkészülés ideje, egészen a kreatívabb megközelítésekig, amelyek aktívan törekednek a pihenésre, a szórakozásra és a társas programokra való feltételek megteremtésére. Vannak iskolák kialakították relaxációs területeket a tanulók számára. Más iskolák hosszabb ebédszüneteket vezettek be, amelyek alatt a diákok a szabadban lehetnek, az iskolaudvaron vagy a játszótéren. Ezalatt az idő alatt pihenhetnek vagy használhatják az iskolai felszereléseket. Bizonyos iskolák további sportolási lehetőségeket kínálnak a tanulóknak az órák után – ezért a szülők külön fizetnek.

Lenyelországban nincs hagyománya a játék támogatásának, és így nincs is kellőképpen elismerve annak fejlődésre gyakorolt hatása. A társadalom szemében a játék továbbra is időpazarlásnak minősül, amely az iskolai munka elvégzése utáni jutalomként funkcionál. Ez a megközelítés azonban alapvetően hibás, mivel tudományos kutatások is bizonyították, hogy a játék során fejlődnek a diákok olyan kompetenciái, mint például a problémamegoldás, a személyközi kapcsolatok kezelése, emellett pedig megnyugtató hatású, így a stressz kezelésére is kiváló. A játék a gyermekek életének a része egészen a kisgyerekkoruktól fogva.

Épp emiatt rendkívül fontos, hogy megváltozzon a játékról alkotott kép – mind a szülők, mind pedig a tanárok és az oktatási hatóságok szemében, hogy így a szórakozás az iskolai élet részévé válhasson és komolyan vegyék. Vannak szülők, akik szerint ez csak időpazarlás, és akik szerint a gyerekeknek ilyenkor is tanulniuk kellene. Segíthet ennek az attitűdnek a megváltoztatásában, ha bemutatjuk a szülőknek a játékban rejlő lehetőségeket, a gyerekek fejlődésére gyakorolt hatásáról.

2.5 Szlovákia

Könnyű volna kijelenteni, hogy a szabad játék nem képezi a szlovák iskolarendszer részét, de ennél azért összetettebb a helyzet. Erőfeszítéseket teszünk, hogy bizonyos, részvételen alapuló, vagy kísérleti játékos pedagógiai módszerek be tudjanak épülni az iskolarendszerbe. Vannak iskolák, amelyek támogatják a gyerekek szabad játékát a tanórák közötti szünetekben, illetve a tanítási időn túl. Végül pedig, hagyományosan az alap oktatási rendszert is számos szabadidős tevékenység egészíti ki. Az iskolai napnak ezt a részét az informális, a gyerekek és fiatalok érdeklődésének megfelelő tevékenységek, számos szervezett és szabad időtöltési lehetőség jellemzi. Látható, hogy a szlovák iskolarendszer teret biztosít a szabad játéknak, viszont ez nincs hivatalosan megfogalmazva és nem írja elő semmilyen törvényi kötelezettség. A szabad játék legnagyobb támogatottsága még mindig az Egyesült Királyságból jön.

A játék és a játékos megközelítés, mint kísérleti pedagógiai módszerek az alsóbb általános iskolai oktatásra jellemzők, ahogy haladunk a felsőbb osztályok felé, csökken a szerepük. Bár a játékos és kreatív kísérleti pedagógiák részei a tanító- és tanárképzésnek Szlovákiában, nem feltétlenül, vagy eltérő mértékben alkalmazzák őket a tanítók és tanárok a pedagógiai gyakorlatuk során.

Alkalmazásuk nagymértékben függ a tanár személyiségétől, munkamódszereitől, pedagógiai képességeitől és hogy mennyire van tisztában a játékos megközelítés fontosságával és értékeivel. A környezetnek és a teljes iskolai kultúrának is meghatározó szerepe van. Azok az iskolák, melyekre eleve a játékosabb megközelítés és az alternatív és innovatív pedagógiák jellemzők, hajlamosabbak lesznek a játékos módszerek befogadására is.

A szlovák iskolákra az jellemző, hogy a játék leginkább a tanórák közti szünetekben, illetve a tanítási idő után, délután jut nagyobb szerephez. A szigorú, konzervatív megközelítésű iskoláktól, amelyekben a szünet elsősorban a következő tanóra való felkészülés ideje, a tudatos pihenésre, relaxálásra, társas kapcsolatok építésére alkalmas idő megteremtésének fontosságát kihangsúlyozó iskoláig minden megtalálható. Vannak olyan iskolák, ahol relaxációs zónákat, pihenősarkokat különítettek el, sőt relaxációs órákat is tartanak. Egyes iskolák aktív szüneteket vezettek be, ezeken a helyeken a tanulók csocsót, hordozható kosárpálánkot, pingpongütőt és egyéb sporteszközöket kölcsönözhetnek a nap egy meghatározott részében, vagy ha az időjárás engedi, az iskolaudvaron sportolhatnak, játszhatnak. Bizonyos iskolákban klubhelyiségeket hoztak létre, amelyek védett helyekként funkcionálnak, ahol tanítási idő után szabadon tölthetik a tanulók az idejüket, játszhatnak, beszélgethetnek, saját maguk által kitalált tevékenységeket folytathatnak. Egyes iskolák lehetővé teszik a diákjaik számára, hogy a tanítási időt követően, az iskolaudvart játékokra, szabadidős tevékenységekre használhassák.

Szlovákiában a szabadidő hasznos eltöltését érintő nevelés nagy múltra tekint vissza. A szabadidős tevékenységeket általában az iskola vagy más oktatási egységek, mint szabadidőközpontok, alapfokú művészeti oktatási intézmények, szabadidős iskolaközpontok, illetve civil, non-profit szervezetek biztosítják. Szabad játékokra idő és tér elsősorban az első osztályosok számára biztosított a tanítás utáni iskolai klubokban. A klubok a lazítás, feltöltődés, játék, szabadidős tevékenységek biztosítására jöttek létre. Ezek a tevékenységek a klubhelyiségekben és az iskolaudvarokon zajlanak. Mindezekon túl az iskolák a felsőbb éves diákok számára is biztosítanak olyan klubokat és szabadidős tevékenységeket, amelyek kidolgozásában a játékos megközelítés a fő irányelv.

Annak ellenére, hogy megfigyelhető ez a pozitív irányú változás, a szlovák iskolákra egyelőre a szigorúbb időbeosztás, hierarchikus berendeződés jellemző, amelybe a strukturálatlan, nem szabályozott játék nem illik bele. A felvilágosult és aktív iskolavezetőknek, egyes iskolafenntartóknak, önkormányzatoknak, szülőknek, gyerekeknek és fiataloknak köszönhetően, a javuló tendencia és a változások megfigyelhetők, főként az iskolai szintű iskolatanácsokban, amelyek a tanulók érdekeit képviselik.

Végül, de nem utolsósorban, a történetet pozitívan befolyásolja számos innovatív, vagy alternatív megközelítés, pedagógia, tanulási -és iskolairányítási példa. Az utóbbi időkben számos tudományos eredmény született a neurobiológia területén, amely megvilágítja, hogy hogyan működik a gyerekek és fiatalok agya, vagy azt, hogy hogyan tanulnak, és bemutatja természetes szükségleteiket felhívva rá a figyelmet, hogy a szükségleteik kielégítése pozitív irányú változásokat idéz elő. A játék, a mozgás és a természet olyan erővel támogatják a személyiség fejlődését, a gyerekek és fiatalok előrehaladását, hogy úgy gondoljuk, az információk ismeretében ezek a pozitív példák egyre gyarapodni fognak.

2.6 Egyesült Királyság

A 2019-es „Playtime matters”¹³ azaz a játékidő fontosságáról szóló tanulmányban kiemelték, hogy az Egyesült Királyságban az általános iskolák alsóbb osztályainak alig több, mint a fele (51%) esetében áll rendelkezésre legalább egy óra összefüggő kültéri játékidő, pihenőidő a gyerekek számára. Az iskolák egy hatodának esetében viszont kevesebb, mint 30 perc zavartalan játékidőjük van a gyerekeknek egy iskolai nap során. Az Egyesült Királyságban egyértelműen zajlik egy folyamat a játékidő csökkenésének megállítására és visszafordítására az iskolákban, és a számos kezdeményezésnek köszönhetően sikerült is eredményeket elérni az elmúlt 12 év során. Bemutatunk néhányat ezek közül a kezdeményezések közül:

2.6.1 Játék alkotórészekkel

Az angol nemzeti szerencsejáték alap összegyűjtött bevételeiből bizonyos összeget minden évben „jó célokra” használnak fel. Így nyert a „Játékos Ötletek” program 16 millió angol fontot a 2006-os évben. Ez az összeg lehetővé tette a játékmunkás szektor számára, hogy komoly eredményeket érjen el, és más szektorokra, így például az oktatásra is hatást gyakoroljanak. Ekkor indult útjára a „Scrapstore Play Pod”¹⁴ program is, amelynek keretén belül az iskolákat rendszeres időközönként alkotórészekkel, azaz tetszés szerint felhasználható anyagokkal, kreatívan újrahasznosítható hulladékanyagokkal (loose parts) látják el. A játékmunkás terminológiában alkotórészeknek nevezzük azokat az anyagokat, tárgyakat, amik előre megtervezett felhasználási cél nélkül, számtalan módon, akármilyen játékhoz használhatóak, kortól, nemtől függetlenül, egyénileg, vagy csoportos játékokban. Segítik a szocializációt, felhasználásuknak csak a fantázia szab határt.¹⁵ Az alkotórészeket általában szállító konténerekben, vagy kerti kisházakban tároljuk, és az iskolákat tréningekkel és mentorálással támogatjuk a játéklehetőségek feltérképezésében. Ez a munka 2007-től napjainkig zajlik. Cornwalltól az Orkney-szigetekig, azaz az Egyesült Királyság déli sarkától a legészakibb csücskéig 307 általános iskolát és fejlesztő központot ért el a programunk, és 73,536 gyerek számára tette lehetővé az alkotórészek felhasználását, és a minőségibb játékélmények megtapasztalását. A projekt több, hasonló modell, például a skóciai kelet-lothian Alkotórészek Program¹⁶ létrejöttét is inspirálta.

2.6.2 Kultéri játék és tanulás

A Szabadtéri játék és tanulás (OPAL) program során a projekt gazdái több, mint 300 iskolával működtek együtt az Egyesült Királyság határain belül és kívül. A mentorok által támogatott iskolafejlesztési program több, mint 18 hónapon keresztül kíséri az iskolákat és a teljes iskolai kultúra formálásában és gyakorlati intézkedések meghozásában dolgozik az iskolákkal együttműködve. Része a játék fogalmának újragondolása, a játék tervezésének, alkotórészekkel való ellátásának, és felnőttek általi kíséretének együttes kialakítása. A Játékbarát Iskolák Minősítési Kritériumrendszerét az OPAL projekt keretein belül dolgozták ki, az alapító, és a projekt tanácsadója Michael Follett segítségével.¹⁷

¹³ Prisk, C. (2019) *Playtime Matters*, London: Semble, <https://outdoorclassroomday.org.uk/resource/playtime-matters-report/>

¹⁴ <https://www.playpods.co.uk>

¹⁵ A Simon Nicholson ötletein alapuló 'alkotórészek' koncepciójával a 6. fejezetben fogunk bővebben foglalkozni.

¹⁶ <http://elpa.org.uk/loose-parts-play/>

¹⁷ <https://outdoorplayandlearning.org.uk/>

2.6.3 Komolyan venni az iskolai játékot (TOPS)

Az észak-írországi szabad játékot támogató civil testület, a Play Board Northern Ireland vezette be az iskolákban a TOPS elismerést. A TOPS folyamat, a gyerekek játékának jobbá tételét és minőségének biztosítását hivatott elősegíteni információkkal, kurzusokkal, tanácsadással. A program az általános iskolákat támogatja az iskolai személyzet tudásának és szakértelmének elmélyítésében, hogy olyan gyakorlatot és környezetet tudjanak létrehozni, amiben a gyerekek szabadon tudnak játszani és fejlődni.¹⁸

2.6.4 Az iskolai udvar használata játékra a tanítási időn kívül

A világ országai közül Wales az első, amelyben a gyerekek játékát törvényileg szabályozzák. 2010-ben a walesi kormány bevezette az elegendő játékkötelezettséget (Play Sufficiency Duty), a gyerekek és családok jogszabályozásának részeként. A jogszabály kötelezi a helyi hatóságokat, hogy – ésszerű keretek között – elegendő időt biztosítsanak a szabad játékra¹⁹. A szabad játékot támogató tevékenységük részeként a Play Wales kidolgozott egy eszköztárat, segédanyagként az iskolaigazgatók, vezetők, helyi szervezetek számára, az iskolaudvarokat a tanítási időn kívül is a gyerekek számára használhatóvá tételéhez.²⁰

Számos publikáció található a Play England²¹, a Play Wales, a Play Scotland²² és a Play Board Northern Ireland²³ honlapján, ami segíti az iskolákat, hogy tájékozódjanak a gyerekek játékát illető szakirodalomról.

2.6.5 Jövőbeli fejlesztések az Egyesült Királyságban

Az Ofsted, Office for Standards in Education, azaz az oktatásügyi sztenderdek biztosítására szolgáló hivatal kidolgozott egy ellenőrzési keretrendszert, amit 2019-ben vezetnek be az Egyesült Királyságban. Amanda Spielman iskolai főtanfelügyelő azt mondja: az iskoláknak hinniük kell benne, hogy tanulók elismeréssel fogják meghálálni, ha őket helyezik a figyelem középpontjába. Ez egy üdvöztető elmozdulás a tanulmányi előmenetel fontosságának hangsúlyozásától, a teljesebb iskolai élet létrehozásának irányába. Az új keretrendszer öt kategóriával rendelkezik (az oktatás minősége, viselkedés és attitűdök, személyes fejlődés, iskolavezetés és menedzsment). Az OPAL projekt²⁴ során bebizonyosodott, hogy a játékidő minőségi javításával az iskolák az öt kategória közül legalább hármat könnyebben tudnak teljesíteni:

¹⁸ <https://www.playboard.org/tops-award-2018-limavady-central-primary-school/>

¹⁹ <http://www.playwales.org.uk/eng/sufficiency>

²⁰ <http://www.playwales.org.uk/eng/schoolstoolkit>

²¹ <http://www.playengland.org.uk/>

²² <https://www.playscotland.org/>

²³ <https://www.playboard.org/>

²⁴ <https://outdoorplayandlearning.org.uk/the-opal-primary-programme/>



2.6.6 Kockázat és Játék

Az Egyesült Királyság megtette az első lépéseket az erősen kockázatkerülő társadalomból való átalakulás útján, de még nagyon hosszú út áll előtte. Amanda Spielman rámutatott, hogy az erős kockázatkerülés néha olyan „bugyuta” intézkedésekben²⁵ nyilvánul meg, mint például, hogy a gyerekeknek, még egy városnéző kiránduláson is láthatósági dzsekiket kell viselniük. 2018-ban bejelentette, hogy az Ofsted felügyelői egy olyan képzésen fognak részt venni, amelynek részeként a kockázatok pozitív és negatív velejáróit is megvizsgálják.

Ha nem tréningezzük a felügyelőket, arra, hogy mérlegeljék az előnyöket és kockázatokat, kicsit húzódnak háttérbe, és fogadják el, hogy vállalható a kockázata annak, hogy például egy gyerek leesik valahonnan és beüti magát, könnyen vissza fognak csúszni a kockázatkerülőbb álláspontjukba. Ez természetesen nem felelőtlenséget jelent, és nem azt, hogy egy kétéves gyerekek megengedjük, hogy egy 60 méteres szirt szélén egyensúlyozzon felügyelet nélkül.

Amanda Spielman hozzáteszi, hogy mára az Egyesült Királyság is azok közé az államok közé tartozik, melynek pedagógusai és egyes oktatási irányító szervei is felismerték, hogy túl messzire mentek a kockázatok elkerülése és a pereskedések terén. A játékkal kapcsolatos kockázatok tisztázására az Egészségügyi és Biztonsági hatóság hasznos programpontokat fogalmazott meg egy 2012-es dokumentumában²⁶: Kockázatkezelés, és a játék biztosítása (2012)²⁷. A dokumentum jól használható azok számára, akik a szabad játék lehetőségének megteremtéséért felelősek.

²⁵ <https://www.gov.uk/government/speeches/ofsteds-chief-inspector-writes-about-safety-culture-in-schools>

²⁶ <http://www.hse.gov.uk/entertainment/childs-play-statement.htm>

²⁷ <http://www.playengland.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>

Harmadik fejezet: Első minősítési kritérium – Az iskolának olyan vezetői struktúrája van, mely támogatja a gyermekek játékát.

Első minősítési kritérium: Az iskolának olyan vezetői struktúrája van, mely támogatja a gyermekek játékát.

- 1.1 Van olyan személy, aki felelős azon stratégiai változások levezetéséért, melyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek iskolai játékának minősége fejlődjön és fennmaradjon.
- 1.2 Van olyan személy, aki felelős azon körülmények biztosításáért, melyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek iskolai játékának minősége fejlődjön és fennmaradjon.

Egyesült királyságbéli iskolákkal dolgoztunk az iskolai játékidő jobbá tételén. A közös munka során azt tapasztaltuk, hogy a változtatások sikerének és fenntarthatóságának kulcsa az irányelvek kitűzése, és a gyakorlati megvalósítás tekintetében is hatékony, eredményes iskolavezetés. A játékbarát iskola létrehozása gyakran hosszú ideig tartó, buktatókkal teli folyamat, amihez a gyerekeket, az alkalmazottakat, a szülőket, és az érintettek tágabb körét is mozgósítani képes, erős vezetésre van szükség.

3.1 A jó stratégiai és operatív vezető fontossága

Az egyes országok iskoláinak működési struktúrája különböző, de többnyire igaz, hogy van egy, a stratégiaépítésért felelős és egy, az operatív tevékenységekért felelős vezető. Néhány iskolában az igazgató egyszemélyben tölti be a stratégiai és az operatív vezető szerepét, de gyakrabban az igazgatóhelyettes, vagy egy tapasztalt tanár kapja meg a feladatok és a felelősség egy részét.

Fontos, hogy legyen egy személy, aki a **stratégiai fejlesztést** vezeti. Ő az, aki az iskolai játék minőségének javításáért és fenntartásáért felelős. Ideális esetben ő az iskola igazgatója, de lehet a vezetőség egy másik, tapasztalt tagja is. Ahhoz, hogy hitelesen képviselni és támogatni tudják az iskolai szabad játék ügyét, elengedhetetlen, hogy a vezetés sajátjának érezze azt. Az iskolai irányelvek és a stratégia tervezése és megvalósítása során az iskolának törekednie kell a gyerekekkel, a **teljes** személyzettel – beleértve a pedagógusokat, a nem tanítással foglalkozó kisegítő személyzetet: konyhásokat, gondnokot, adminisztrátorokat és másokat –, a szülőkkel, a közösséggel és az érintettek tágabb körével való közös munkára. Ezek a vezetők felelősek a stratégia és az irányelvek rendszeres felülvizsgálatáért is.

Amennyiben nincsen ilyen elkötelezett, a játékbarát szemléletet magáénak valló vezető, az ügyön dolgozók azzal fogják szembe találni magukat, hogy folyamatosan küzdeniük kell a játékidőért, látszólag fontosabb problémák, mint a tanulmányi előmenetel, a kompetenciafelmérés, a tanévzáró értekezlet, vagy akár az éppen soron következő matematika óra anyagának leadása ellenében. Az iskolai játékot támogatók tapasztalata alapján ez a tényező a legjobb szándékok ellenére is gyakorta kudarcot eredményez.

Ráadásul a játékidő bevezetése az iskola szellemiségébe, tereibe, az órarendbe és az iskolai tanév kalendáriumába együttműködést igényel. Nem elég az, hogy a stratégiában kinyilvánítják a játék támogatását, ennél többre van szükség: a mindennapi stratégiai tervezésnek is része kell, hogy legyen, a heti tanrendben elsődleges fontossággal kell szerepelnie, ez pedig általában vezetői szinten dől el.

Mindemellett szükség egy olyan személyre, aki a gyerekek iskolai játékának jobbá tételét és a minőségi játék fenntartását elősegítő gyakorlati **intézkedések** végrehajtásáért felelős. Ez a személy lesz az operatív vezető: a játékterek tervezésével és az eszközellátással kapcsolatos döntéseket hoz, irányítja azok végrehajtását, támogatja a gyerekekkel játékidőben dolgozó pedagógusokat, beleértve a továbbképzésüket és személyes fejlődésüket, dokumentálja az iskola intézkedéseit, folyamatosan beszámol a játékbarát iskolává válás folyamatáról. Erre a posztra egy megfelelő rangú és elegendő tapasztalattal rendelkező személyt kell választani, aki képes lesz a döntéshozásra és a végrehajtásra is. Fontos, hogy ebben a pozícióban olyan személy legyen, aki az önszerveződő játék elkötelezett híve, továbbá megfelelő tudással és képzettséggel is rendelkezik a gyerekek iskolai játékának témájában.

Vannak olyan iskolák, ahol a stratégiaépítésért és az operatív tevékenységekért az iskola vezetője egyszemélyben felelős. Az ilyen iskolák esetében azt javasoljuk, hogy jelöljenek ki még egy személyt, aki az ügy pártfogója lesz, aki a minőség biztosításáért, a folyamatosságért és a fenntarthatóságért felel. A második jellemző kudarctényező, hogy egyetlen személy az ügy valódi pártfogója, akinek távozása esetén elvész a lelkesedés, és háttérbe szorul, vagy abbamarad a projekt.

3.2 A teljes iskola megközelítés fontossága

Az iskola vezetésének támogatása létfontosságú, de nem elégséges a játékbarát iskola megvalósításához. Nagyon fontos a „teljes iskola megközelítés”, ami azt jelenti, hogy a játék, mint a gyerekek alapvető és fontos tevékenysége az iskola működési struktúrájának mindegyik szintjén elismert legyen, a pedagógusokon túl a kisegítő személyzet körében is. Ezzel lehet elérni, hogy **a játékidő és a játékhoz való hozzáférés megfelelő megbecsülést kapjon**, és az egész iskolában kialakuljon a játékot támogató atmoszféra.

Ahogy Cohen és a kollégái mondják:

Az iskola légköre az ott jelenlévők iskolai tapasztalatain alapul. Tükrözi a normákat, az értékrendet, a kapcsolatrendszert, a tanítási és tanulási gyakorlatot és szervezeti felépítést. A légkörbe bele tartoznak azok a normák, értékek és elvárások, amelyek az ottlévők szociális, érzelmi és fizikai biztonságérzetét segítik elő. Az emberek elkötelezettek és tisztelettel viseltetnek egymás iránt.²⁸

Azt is megerősítik, hogy a jó iskolai légkör közvetlen összefüggésben van a tanulók tanulmányi eredményeivel.

²⁸ Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N. M.; Pickeral, T. (2009): *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, Teachers College Record Volume 111, Number 1, January 2009, pp. 182

Ez azt jelenti, hogy a játékbarát légkör kialakulásához szükséges, hogy a játékra, mint értékre tekintsenek. Ennek a szemléletnek bele kell épülnie az iskolai normákba, az értékrendbe és a dolgozók iskolai gyakorlatába is. Ezen a ponton könnyű elbukni. Az országok közötti különbségek ellenére talán nem túlzás azt állítani, hogy az iskolák többségében a játékra még mindig úgy néznek, mint egy olyan tevékenységre, ami majd a „munka után” következik, valamiféle jutalomként, és épp ebből a szemléletből kifolyólag gyakran fordul elő, hogy a játékidő megvonása a büntetés egyik eszközévé válik.

Az iskolai vezetőség erőfeszítései könnyen áldozatul eshetnek egy-egy másként gondolkodó tanár pedagógiai gyakorlatának, aminek eredményeképpen a gyerekek előtt hitelét vesztheti az egész folyamat, hiszen ők egészen biztosan érezni fogják, ha a tanáruk nem támogatja a játékot, ennek pedig negatív következményei lesznek.

Az **iskola irányelveinek és a házirendnek** szintén ki kell hangsúlyoznia a szabad játék értékét, és azt világosan kommunikálni is kell minden iskolai polgár, azaz a tanárok, a személyzet, a tanulók és a szülők irányába is. A széleskörű tapasztalat azt mutatja, hogy az értékek világos kommunikációja híján a legnagyobb hanggal bíró szülők gyakorolják a legnagyobb befolyást, ők azok, akik „előírják” az intézkedéseket. Például számos tanár azért nem fogja kiengedni a sáros udvarra játszani a gyerekeket, mert tart azoktól a szülőktől, akik dühösek, ha a gyereküknek délutánra bepiszkolódik a ruhája. Amennyiben az iskolai dokumentumokban és a házirendben le van fektetve, hogy a gyerekek ruhája játékidőben bepiszkolódhat, és a szülőknek ezt vagy el kell fogadniuk, vagy biztosítaniuk kell számukra olyan öltözetet, amiben játszhatnak, akkor ezeknek a szülőknek kisebb terük lesz nyomást gyakorolni az iskolára. Mindazonáltal az iskolának oda kell figyelnie a szegényebb családból származó gyerekekre is, akiknek a szülei nem biztos, hogy megengedhetik maguknak több garnitúra iskolába járás ruháinak vásárlását, esetleg sokáig dolgoznak, nem tudják naponta mosni azokat a ruhákat, amiben a gyerek az iskolába mehet. Lehetséges megoldás, hogy az írásos stratégiai nyilatkozatba (4.4. bekezdés) belefoglalják, hogy az iskola az udvari játékhoz használható ruházatot biztosít annak, aki ezt igényli.

A játék értékességének elismerését a különböző szintű iskolai intézkedésekben is kifejezésre kell juttatni. A játékos megközelítések beépíthetőek az iskolai órákba (5.4. bekezdés) és a teljes iskolai napba is (5.5. bekezdés). A vezetőség elismeréssel illetheti a játékbarát kollégákat, támogathatja őket, vagy akár kitüntetéssel is adhat nekik. Biztosítani kell a játékosságot támogató anyagokat, eszközöket, és fontos, hogy az öröm és a nevetés jóbarátként legyen jelen az iskolában.

Negyedik fejezet: Második minősítési kritérium – Az iskolának van egy megírt stratégiája arról, hogy miként támogatja a játékot.

Második minősítési kritérium: Az iskolának van egy megírt stratégiája arról, hogy miként támogatja a játékot.

- 2.1. Az iskolának írott stratégiája van, mely világosan bemutatja a játék természetének és értékességének megértését, ezzel jelezve, hogy az iskola elfogadja a gyermek által irányított játék fontosságát.
- 2.2. Az iskola bevonta a teljes iskolai közösséget a stratégia kidolgozásába és felülvizsgálatába.
- 2.3. A stratégia bemutatja hogyan köteleződött el az iskola a gyermekek szabad játékának támogatása mellett: elegendő mennyiségű időt, teret és engedélyt biztosít hozzá.
- 2.4. A stratégia bemutatja, hogy hogyan fog az iskola teret és időt biztosítani a játékokra úgy, hogy az minden gyermeknek, mindenféle időjárásban egyenlő mértékben hozzáférhető legyen (fiúknak, lányoknak, mozgáskorlátozottaknak, fogyatékkal élő, különböző szociális/kulturális/családi háttérrel rendelkező gyermekeknek, stb.).
- 2.5. A stratégia egyértelműen meghatározza az iskola álláspontját a kockázatvállalással kapcsolatban, illetve hogy miként teremt egyensúlyt a kockázatok és előnyök tekintetében.
- 2.6. A stratégia bemutatja, hogy miként fejleszti az iskola a játékról való tudását különböző, a személyzetnek és a szülőknek szánt tréningek, képzési programok, valamint toborzás által.
- 2.7. A stratégia megjelöli azokat a személyeket, akik a játék stratégiai és operatív fejlesztési lehetőségeiért felelősek az iskolában.

4.1 A PARK keretrendszer használata az írásos stratégiai nyilatkozat létrehozásának folyamatában

A PARK keretrendszeréről, amit az iskolák játékbaráttá válásának támogatási folyamata során dolgoztak ki, a Michael Follett²⁹ által alapított, a kültéri játék és tanulás támogatására létrejött szervezet, UK OPAL dokumentumában bővebben is olvashatunk. Michael külső tanácsadóként vett részt a CAPS projektben és rendelkezésünkre bocsájtotta az általuk megalkotott keretrendszert. Elgondolása szerint az iskolák játékbaráttá alakulásának folyamata során az első lépés az iskolai kultúra megreformálása, a négy alapelv, az irányelvek (Policy), a hozzáférés (Access), a kockázat (Risk) és a tudás (Knowledge) követésével. Angolul a négy alapelv első betűjének összeolvasásával a PARK mozaikszót kapjuk. Most egy kis átrendezéssel a következő sorrendben tárgyaljuk őket: Irányelvek, Tudás, Hozzáférés, Kockázat.

²⁹ Follett, M. (2016) *Making Playtime a Key Part of the School Day!*, elérhető: <https://outdoorclassroomday.org.uk/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/ECD-Making-Playtime-a-Key-Part-of-the-School-Day.pdf>

Az **Irányelvek** alapelv olyan, világos, megegyezésen alapuló írásos nyilatkozat létrehozását célozza meg, amely magában foglalja az iskola értékeit és alapelveit a gyerekek játékára és a felnőttek a gyerekek játékát támogató viselkedésére, intézkedéseire vonatkozóan. A **Tudás** a képzésekre, és a folyamatban érintett iskolai dolgozók szakmai fejlődésére vonatkozik, amely szükséges ahhoz, hogy mélyebben megértsék a szabad játék jelentőségét és a felnőttek szerepét a játék támogatásában. A **Hozzáférés** arra utal, hogy mit tesz az iskola annak érdekében, hogy biztosítsa az összes gyerekek az összes játékhoz való egyenlő hozzáférést az egész év során. A **Kockázat** pedig arról szól, hogy elismerjük, nincs kihívás kockázat nélkül, és egyértelműsítjük, hogy az iskola milyen módon teremt egyensúlyt a kockázatok és a biztonság között. A négy PARK alapelv jól felhasználható az írásos stratégiai nyilatkozat kidolgozásához és felülvizsgálatához.

4.2 Irányelvek

Az Egyesült Királyságban az iskolák, a működésükre vonatkozó irányelvek többségét saját maguk dolgozzák ki. Tudjuk, hogy ez nem minden országban van így - ezért a második minősítési kritériumban *írásos stratégiai nyilatkozatnak* nevezzük azt a dokumentumot, amiben az iskolák a játékbarát kultúra támogatásáról nyilatkoznak. Ez a stratégiai nyilatkozat egyaránt biztosít **befelé** egy útmutatót a gyerekek, az iskolai dolgozók és a családok számára, **kifelé** pedig az alapelveket, az elköteleződést és a gyakorlatot bemutató dokumentumként szolgál. Magában kell foglalnia az iskola által képviselt **értékeket, alapelveket és hitvallást**, az iskolai nap során a szabad játékra biztosított időre, térre és engedélyre vonatkozóan.

Az írásos stratégiai nyilatkozat egy élő dokumentum, aminek része lehet az iskola stratégiája a hosszú távú tervekről és az elérendő célokról, és tartalmazhat akcióterveket, amelyekben le van írva, hogy a stratégiát milyen lépésekben fogják megvalósítani. Az értékek, az alapelvek, és a hitvallás az összes döntéshozást az iskolai játékminőség javításának irányába fogja terelni. Ezeket a részeket frissíthetjük is folyamatosan, ahogyan az iskola halad a játékbarát státuszhoz vezető úton.

Az írásos stratégiai nyilatkozat esetében nem csak az eredmény, hanem a kidolgozás folyamata is lényeges. Az OPAL projekten dolgozó kollégák úgy találták, hogy azok az iskolák érnek el sikereket a játékfeltételek javításában és az eredmény fenntartásában, amelyeknél érvényesül a teljes iskola megközelítés. Ez azt jelenti, hogy végig kell gondolnunk, hogy kik lehetnek az iskola életében érintett személyek vagy csoportok, illetve, hogy hogyan vonjuk be őket a játékbarát iskola létrehozásába. A legjobb eredményt úgy érhetjük el, ha már a nyilatkozat kidolgozásába is minél szélesebb körben bevonjuk az érintetteket.

4.2.1 Kik lehetnek az érintettek?

Akik egyértelműen az érintettek körébe tartoznak: az iskolairányítás, a pedagógusok, a pedagógiai asszisztensek, napközis tanárok, és mindenki, aki közvetlenül a gyerekekkel dolgozik. Szintén bele tartoznak a nem pedagógiai munkát végző alkalmazottak: gondnok, kertész, takarítók, és az irányítótestület – amennyiben van ilyen – tagjai, illetve a családok, gondviselők, és természetesen maguk a tanulók.

4.2.2 Néhány szó a gyerekek részvételéről

Számos iskola rendelkezik diáktanáccsal, vagy más olyan testülettel, ami elősegíti a gyerekek bevonását a döntéshozásba, az őket érintő kérdések tekintetében. Ez összhangban van a gyerekek jogairól szóló ENSZ egyezmény 12. cikkelyével. Egy ilyen testület hasznos lehet, hogy megismerjük,

vajon milyen kép él a gyerekek fejében egy játékbarát iskoláról. De legyünk elővigyázatosak: demokratikusnak tűnhet a gyerekeket megkérdezni erről, azonban vannak ennek a formális megközelítésnek hátulütői is. Először is egy ilyen, formális, felnőttek által irányított struktúra csak bizonyos gyerekek számára vonzó, illetve a formális demokratikus folyamatok szerkezete és szabályai szintén a felnőttek által vezetett és általuk uralt világ képébe illik. Másodszor: amikor a gyerekeket direkt módon kérdezzük a játékról, a javaslatok, amiket tesznek, mind a már eddig megszerzett tapasztalataikon alapul. Harmadjára, ha a gyerekek ötleteit figyelembe vesszük, egyszersmind felelősséget is teszünk rájuk a döntéseikkel kapcsolatosan. pl.: „hát... ti kértétek ezt a csőcsúszdát...”. Pedig ezeket a felelősségeket a felnőtteknek kell felvállalniuk. Negyedjére pedig, azzal, hogy megkérdezzük a gyerekeket, a játékról, feltételezzük, hogy előre tudják, hogy mit szeretnének játszani. A fókusz ilyenkor gyakran a felszerelésekre és a külső megjelenésre terelődik – talán némi hangulati aspektus behozásával. Ezzel korlátozzuk azt a teret, amelyben a játék, mint önmagától kialakuló, esetleges, és lehetségszerű folyamatként jelenik meg. Végül pedig: nem mindent lehet a nyelv eszközeivel kifejezni. A spontaneitás, a képtelenségek, a megérzések, a motiváció, az öröm, és nem ritkán a tragédia a játékban olyan tapasztalások, amiket a verbalitás eszköztárával és a formális demokratikus intézkedésekkel nem tudunk kellőképpen megragadni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az iskolai diáktanács és a gyerekek demokratikus döntéshozásba való bevonása ellen szólnunk, mindössze annyit, hogy itt ennél többre van szükség.

A kézikönyv számos, a játékosságot nonverbális eszközökkel megfogó, kreatív és térspecifikus megközelítést mutat be a felnőttek számára arról, hogy a tér hogyan tudja támogató, vagy akadályozó irányba befolyásolni a szabad játék megjelenését és fenntartását (6.6 bekezdés). Ezeket a játékokat a gyerekekkel is játszhatjuk, ilyen módon gyűjtve össze azt a kollektív tudást, hogy mi támogatja, és mi akadályozza a játékosság megjelenését. A kollektív tudáson azt értjük, hogy az egyes emberek egyedi megtapasztalásai a tér létrejöttéről a teljes iskola megközelítés során belekerül a közös tudásba. Néhány példát mutatunk arra, hogy hogyan gyűjthetjük össze a gyerekek észrevételeit arról, hogy hogyan találnak időt, teret és lehetőséget a játékra az iskolában. Ezen észrevételek összessége alakíthatja ki a következő megbeszélések alapjait, ahol mélyebbre megyünk és részletesen, példákkal illusztrálva dolgozunk tovább, anélkül, hogy a gyerekekre ráerőltetnénk a felnőtt megközelítéseket:

- Térképrajzolás: A gyerekek az iskola bármelyik részéről rajzolhatnak térképet, de a legjobb talán, ha a külső játszós terekkel kezdik. Ennél a játéknál nem létezik helytelen térkép. Mindennek van jelentősége. Annak, hogy hogyan rajzolják a térképeket, miket rajzolnak rá, és mi az, amit kihagynak. Ezt továbbvihetjük úgy, hogy rákérdezzünk, mi az, amit mostanában szeretnek csinálni a térben, és miket csinálnának szívesen egy megváltozott térben. Ennél a kérdésnél lehetőleg kerüljük el, hogy a felszerelésekre fókuszáljanak. Ösztönözzük a cselekvésekre utaló válaszokat (futni, elbújni, a barátaimmal lenni, stb.) A 6.5 bekezdésben erről még többet is olvashatunk.
- Fényképek/mozgóképek: Megkérhetjük a gyerekeket, hogy készítsenek fényképeket, rövid videókat a számukra fontos helyekről az iskola területén. Ezek lehetnek az öröm, vagy az aggodalom, a felfedezés vagy a félelem, az összetartozás, vagy a magány terei, illetve egyéb érzésekhez, megélésekhez tartozó terek.
- Rajzok: A térképekhez és fényképekhez hasonlóan rajzok is készülhetnek a számukra jelentőséggel bíró terekről.

- Történetek: A történeteken keresztül távolabb kerülnek a gyerekek a közvetlen megfigyeléstől. Egy lépést hátrálépnak, nem szükséges többé, hogy maguk legyenek a főszereplők.
- Drámajáték használata: Drámaszituációk teremtésével még mélyebbre mehetünk abba, hogy mit éreznek a gyerekek, hogyan tudnak/tudnának időt, teret, lehetőséget teremteni a játékra. A korábbi, ARTPAD Erasmus+ projektünk dokumentációjában található ehhez ötletek.³⁰

4.2.3 Mit tartalmazzon a nyilatkozat?

Az iskola értékeiről, alapelveiről és hitvallásáról készülő nyilatkozatnak tartalmaznia kell az iskola egybehangzó értelmezését a játék értékéről és természetéről, kifejezve az önszerveződő játék iránti elköteleződést. Különbséget kell tennünk az önszerveződő játék, és a felnőttek által irányított, akár játékosnak is nevezhető tevékenységek között. Mindkettő fontos, de a játékidőben – tehát az iskolai napból a játékra elkülönített időben, amikor a gyerekeknek nincsenek más kötelezettségeik – a nem felnőttek által irányított, szabad játékra kell összpontosítanunk.

A nyilatkozatban világosan meg kell fogalmazni azt is, hogy az iskola létrehozza a játékhoz szükséges tereket, időt különít el, és kifejezi a gyerekek felé az engedélyt a szabad játékra. Be kell mutatni, hogy melyek azok az előre meghatározott időszakok, amikor a gyerekeknek szabad játékra van lehetőségük, minden egyéb kötelezettség nélkül, és azt is, hogy miben nyilvánul meg a felnőttek játékbarát hozzáállása, illetve mik azok az intézkedések, amiket az önszerveződő játékra alkalmas terek létrehozása érdekében tesznek. Ki kell térni arra, hogy hogyan támogatják a szabad játékot az iskolai nap többi részében (például: játékos pedagógiai módszerek, a véletlenszerűen felbukkanó játékos pillanatokra való nyitottság). A nyilatkozatban a hozzáférésről és a kockázati tényezőkről is beszélni kell, illetve ki kell fejteni, hogy hogyan fogja az iskola biztosítani a játékbarát iskolában lényeges szerepeket betöltő személyek szakmai képését.

4.3 Tudás: elmélkedés a játékról

Ebben a részben a játék tanulmányozása során kialakult különböző, és nem ritkán egymásnak ellentmondó elméleteket fogjuk megvizsgálni. Mi a játék, hogyan történik és milyen értéket rejt magában? Arról, hogy mi a felnőtt szerepe a gyermek játékának támogatásában, a kézikönyv más fejezeteiben lesz szó.

4.3.1 Mit értünk játék alatt?

A nagyszerű játéktudós, Brian Sutton-Smith, mondta egyszer:

Mindannyian játszunk néha, és mindannyian tudjuk, hogy milyen érzés játszani. Amikor azonban elméletben kéne a játékról megnyilatkozni, butaságokat mondunk. Kevés az egyetértés és sok a nézeteltérés köztünk.³¹

³⁰ ARTPAD (2017) *Játékkal és Drámával a korai iskolaelhagyás ellen: Útmutató* – ez a dokumentum bemutatja az ARTPAD (2018) projekt alapját képező elméleti megközelítéseket. A *Tréneri Kézikönyv*ben pedig gyakorlati ötleteket mutat be a dráma és a játék használatáról. Mindkettő elérhető a következő linkről:

<http://artpadproject.eu/publications>

³¹ Sutton-Smith, B. (1999) *The Ambiguity of Play*, p. 1

Ezek egy részét az okozza, hogy nem tudunk egyértelmű határt húzni „játék” és „nem játék” között. Például játéknak számít a filmnézés? Vagy játszás-e a hangszeren való játék (kedvtelésből, munkaként, egy vizsgán)? Játéknak számít-e a versenyszerű sportolás?

Mások azt állítják, hogy azért van ennyi nézeteltérés, mert abban nem értünk egyet, hogy maga a játék miféle jelenség. Randolph Feezell³² filozófus szerint a játékot legalább ötféle irányból lehet megközelíteni:

- *A játék, mint viselkedés, vagy tevékenység:* A leggyakoribb megfogalmazás, és valószínűleg ez az oka annak, hogy a játékra úgy gondolunk, mint valami, aminek kezdete és vége van, illetve hogy a játék bizonyos, arra kijelölt helyeken történik.
- *A játék, mint magatartás, késztetés vagy tudatállapot:* A játékoság gondolata inkább a késztetéshez és a magatartáshoz van közelebb, mint a cselekvéshez. Ebből a nézőpontból nézve a játék egy olyan valami, ami összeáll, ha a feltételek engedik, és egyszer csak szertefoszlik, gyakran egészen jelentéktelen, hétköznapi módon, néhány másodperc alatt.
- *A játék, mint forma, vagy struktúra:* A játékkal foglalkozók egy része a „hogyan”-ra koncentrál, azaz például a játsszási módokra, vagy a játékciklusra, ahogy a 4.3.2-es bekezdésben is láthatjuk. Esetleg a játékszabályokra, vagy hogy honnan tudják a játékosok, hogy amit csinálnak az játékos (gondoljunk a játékos bunyózásra például).
- *A játék, mint hasznos, értékes tapasztalat:* Ebben az esetben a játék értékére fókuszálunk, ami egyrészt jelenti a közvetlenül önmagában rejlő értéket, másrészt pedig a játék által nyújtott, általában hosszabb távon tapasztalható értéket. Hagyományosan a felnőttek szeretnek a játékokban valami mögöttes, a játszás élményén túlmutató értéket keresni. Mások azt mondják, hogy a játék önmagában, saját magáért értékes. Érdekes megpróbálni e két dimenzióba szorított skála keretein kívül is körülnézni.
- *A játék, mint egy különálló lételméleti jelenség:* Van olyan filozófiai megközelítés, ami szerint nem is annyira a játékosok játsszák a játékot, inkább a játék játssza a játékosokat. Más szóval a játék egy önálló jelenség, ami elkülönül a játékosok egyéni és a közös tapasztalataitól.

Már ebből az öt teljesen különböző megközelítésből is látható, hogy nem könnyű a játékot definiálni. Itt bemutatunk három definíciót – ennél sokkal több lehetőséget fel az irodalomban –, amikben van egy közös elem.

Az első, a fejlődéslelektant kutató pszichológustól, Catherine Garveytől származik. Ő a következő jellegzetességeket sorolja fel, amelyek mindegyikének jelen kell lennie, ahhoz hogy egy viselkedésmódot játszásnak nevezhessünk.

- A játék örömmel jár és élvezetet nyújt (de nem feltétlenül mindig 'mókázás');
- A játéknak nincsenek önmagán kívül álló céljai (a motiváció belülről jövő, és inkább maga a folyamat a fontos, mint a végkifejlet);
- A játék spontán és önkéntes (azzal együtt, hogy mindig vannak határok és kompromisszumok, ezekre még visszatérünk);
- A játék aktív közreműködést kíván a játékos részéről (ezt gyakran vitatják – vajon játéknak tekinthető-e a filmnézés?);
- A játék rendszerszerű összefüggésben van mindazzal, ami nem játék

³² Feezell, R. (2010) 'A Pluralist Conception of Play', *Journal of the Philosophy of Sport*, 37, pp. 147-165.

A második meghatározás Gordon Burghardt biológustól származik, állatokat tanulmányozott, játék közben. Ő a következő öt jellemzőt határozta meg:

- A játék csak részlegesen rendelkezik azonnali funkcióval (egy „mi van ha” helyzet, ami nem az azonnali túlélés érdekében jön létre);
- A játék spontán, önkéntes és saját magáért való;
- A játék szerkezetileg vagy időlegesen eltér attól, amit utánoz. Például a játékos bunyó nem olyan, mint a valódi harc, képtelenségek vegyülhetnek a játékba, nem egy valós helyzetre adott reakció, „mi van ha...” helyzetet jelenít meg;
- A játék a fiatal egyedek visszatérő tevékenysége (a gyerekek és a fiatal állatok gyakran hasonlóképp játszanak, bár bizonyos dolgok eltérőek);
- A játékhoz nyugodt körülményekre van szükség (ha a fiatal állatok folyamatos stressznek, vagy fenyegetettségnek vannak kitéve, nem kezdenek el játszani).³³

Végül bemutatjuk az Egyesült Királyságból származó Játékmunkás Alapelveket. Itt a játékot a következőképpen határozzák meg:

egy szabadon választott, önirányított és belülről motivált folyamat. A gyerekek és a fiatalok saját maguk határozzák meg és tartják irányításuk alatt a játék tartalmát és célját, a saját ösztöneiknek, gondolataiknak és érdeklődésüknek megfelelően, a saját érvrendszerüket követve.³⁴

Ezeknek a jellemzőknek nagy részét megtaláljuk az irodalomban is. Mindazonáltal az, hogy iskolai keretek között a játék szabadon választott volna, meglehetősen idealizált elképzelés és a gyerekek viselkedése sem teszi ezt teljes mértékben lehetővé. Akárki, aki látott már gyerekcsoportot játszani, tudja, hogy ahhoz, hogy a csoportos játék sikeres legyen, a résztvevőknek különböző szerepekbe kell helyezkedniük. A hatalmi viszonyok kiválóan megfigyelhetők a szerepek kiosztásánál: a gyerekeknek, ha részt akarnak venni a játékban, gyakran el kell fogadniuk, hogy egy másik társuk meg fogja mondani nekik, hogy hogyan játsszanak. Ezzel együtt az önszerveződés elvét szem előtt tartva csökkenteni tudjuk a beavatkozás, a felnőttesítés és a felnőttek általi irányítás mértékét. **A játékbarát iskolák alapelve, hogy a játéktéren folyó játék a lehetőségekhez mérten leginkább önszerveződő, a gyerekek által formált legyen, és ha szükség is van valamilyen szintű beavatkozásra, ezt mindig játékos pedagógiákkal és strukturált megközelítésmóddal tegyék.**

A „választás” szó azt sugallja, hogy valamiféle racionális mérlegelésről van szó, de amikor benne vagyunk a folyamatban, valójában nem ez történik. A cselekvés a jelenlévő körülmények: idő, hely, objektumok, résztvevők, terepviszonyok, érzések, a csoport részévé válás vágya, a kirekesztéstől való félelem, az alkalmasszerűen és spontán megjelenő helyzetek és egyéb paraméterek összességéből formálódik játékká. A spontaneitás kiszámíthatatlansághoz vezet. Bármilyen apróság változást idézhet elő a játék irányában, jellegében, vagy akár egy teljesen új játékot hozhat létre. Ha a játék kulcselemei a spontaneitás, és az ebből következő kiszámíthatatlanság, akkor felvetődik a kérdés, hogy beszélhetünk-e egyáltalán választásról. Mindezekkel együtt az önszerveződő játék támogatása játékidőben (ahol, lehetséges, hogy valójában a játék szervezze önmagát) továbbra is érvényes.

Az a gondolat, hogy a játék valójában saját magában véve önszerveződő, nem pedig az egyes gyerekek választják szabadon, amit játszanak, további gondolkodásra késztet. A gyerekek (és a

³³ Burghardt, G. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the limits*, Cambridge, MA: The MIT Press.

³⁴ A Játékmunkás Alapelvekről bővebben a 7. fejezetben olvashatunk.

felnőttek is), folyamatosan keresik a lehetőségeket, hogy jobban érezzék magukat, rendszerint úgy, hogy ahol csak lehet játéklehetőségek után kutatnak. Mindazonáltal ez nem egyedi és egymástól elkülönülő döntéshozások által történik, ezért a játék ilyen módon való meghatározása problematikus. Inkább a vágy, hogy minél jobban érezzük magunkat az életben, kerül bele egy összetevőként a pillanatokba és mozdítja azokat a játékoság irányába. Így azok a dolgok, amikkel a gyerekek találkoznak (terepforma, tárgyak, más emberek, állatok, vagy olyan, kevésbé megfogható dolgok, mint az iskola kultúrája, a viselkedési normák, és következmények) változnak és dinamikus formálódhatnak, a külső szemlélő által is észrevehetően játékos pillanatokká. Találószerű, ha úgy képzeljük el, hogy a játszás összeáll a körülmények összességéből, ahelyett, hogy a gyerekek maguk alakítanák ki a játékot. A játék utat fog törni magának bármikor, amikor a körülmények ezt lehetővé teszik. A gyerekek választásai, vágyai és cselekvőképessége lesz ennek az összességnek egy része. Bizonyos szempontból ez lehet Feezell ötödik féle játékteóriája. **Ez azt is jelenti, hogy a felnőtteknek, akik támogatni szeretnék a gyerekek játékát, meg kell tanulniuk, hogy hogyan vegyék észre a játékot támogató és akadályozó körülményeket.**



Próbáljuk észrevenni a játékos pillanokat, amik bármikor és bárhol kialakulhatnak, akár bevásárlás, vagy utazás közben is. Szenteljünk figyelmet az egészen apró részleteknek. Ezek a pillanatok hozzásegítenek, hogy a játékra, egyre inkább, a körülmények egyfajta együttállásaként tekintsünk, ahelyett, hogy egy időben és térben behatárolt tevékenységként tartanánk számon. Ezek általában egészen hétköznapi helyzetek. A játék beleágyazódik a mindennapi életbe, egészen profán módon, és ezek a pillanatok azok, amelyek a gyerekek jóllétét és életük örömeit adják.

A játékról született olyan értelmezés is, hogy „szándékosan létrehozott bizonytalanság”, illetve, hogy a „kontrollálatlanság kontrollálása”.³⁵ Gyakran spontán, alkalmasszerű, múlandó és a pillanat öröméért létező.

4.3.2 Hogyan történik meg a játék: játéktípusok és a játékciklus

Játéktípusok: a játéknak számos formája van. Az állatok viselkedését tanulmányozó kutatók gyakran három kategóriát alkotnak: tárgyakkal való játék, mozgásos játékok, és harcias játékok. Mások a játékformák változatosságát emelik ki, ami jóval több, mint három, egyesek szerint több száz játékforma létezik. Bob Hughes játékmunkás az elérhető irodalom tanulmányozását követően egy 16 tagú listát állított elő:³⁶

- Kommunikációs (játékok a szavakkal)
- Kreatív (különböző anyagokkal való kísérletezés)
- Dráma (előadás)
- Fantázia (a képzelenségekkel való játék)
- Felfedező (hogyan működnek a dolgok)
- Hatalmi (a természeti környezet uralása)
- Tárgyakkal (a tárgyak tulajdonságainak felfedezése)
- Összegző (az emberi evolúció korábbi állomásainak újraélése)
- Szerepjáték (jellemző szerepek)

³⁵ Gordon, G. and Esbjorn-Hargens, S. (2007) 'Are we having fun yet? An Exploration of the Transformative Power of Play', *Journal of Humanistic Psychology*, 47, pp. 198-222.

³⁶ Az angol nyelvű összefoglalás a következő linken érhető el: <https://www.playscotland.org/playful-learning/play-types/>

- Mély (kockázatvállalás – a 4.5. bekezdésben bővebben kifejtve)
- Képzelet (a valóság eljátszása játékban) Imaginative (imagining the real world)
- Mozgásos (fizikai mozgással járó)
- eljátszása)
- Harcias (harcolós, verekedős játékok)
- Társasjáték (szabályok alapján)
- Szociodráma (a gyerekek valódi élethelyzeteinek újrajátszása)
- Szimbolikus (ahol az egyes tárgyak más dolgokat személyesítenek meg)

A Play Scotland szervezet összeállított egy eszköztárat, hogy a különböző játéktípusok hogyan illeszthetők bele a skót alaptantervbe, és ez által hogyan hasznosíthatják az iskolák a játékos pedagógiai módszereket.³⁷

A *játékciklus*: Gordon Sturrock és Perry Else kidolgozott egy modellt, mélylélektani elméletek alapján, a játék folyamatának megértésére³⁸. A játékmunkás szerzők szerint a játék a „látens tartalom” kifejeződése, amit, ha a gyerekeknek lehetőségük van a játékuk során átjátszani, kijátszani magukból, az elősegíti a mentális egészség fenntartását, és megelőzheti egy későbbi neurózis kialakulását. A játékot egy hat részből álló játékciklusként írták le³⁹. A ciklus a játszó ember belső világában is végbemegy, illetve a külvilágban, a játékban is manifesztálódik. A kiindulópontot **metaludusznak** (*metalude*) nevezzük. Ez egyfajta képzelődés, álmodozás, ami egy **játékkezdeményezést** (*play cue*) eredményez. A kezdeményezés lehet verbális, vagy nonverbális. A kezdeményező meghív egy másik gyereket, felnőttet, egy objektumot, vagy a környezetében található bármilyen dolgot, jelenséget a játékba. A játékkezdeményezésekre a kezdeményező valamilyen választ vár. Amennyiben pozitív **választ** (*return*) kap – ami megnyilvánulhat abban, hogy a megszólított személy belép a játékba, vagy hogy egy adott tárgyat, vagy a környezet egy elemét a várakozásnak megfelelően tudja használni – akkor létrejön a **játékkeret** (*play frame*). A játékkeret határolja el a játékban végbemenő dolgokat a külvilágtól. Megnyilvánulhat fizikai határvonalban, szabályokban, rituálékban, narratívákban vagy arckifejezésekben, testbeszédben, ami jelzi a játékosok számára, hogy ez egy játék, nem egyenlő a valósággal. Ha a játékkezdeményezésre válasz érkezett és létrejött a játékkeret, megkezdődik az **áramlás** (*play flow*). Az áramlás során a résztvevők elmélyülnek a tartalomban, a narratívákban, a játékkeret témáiban vagy kicserélődéseiben. A játékciklus hatodik, utolsó eleme a **lezárlás** (*play annihilation*), ami azt a pillanatot jelenti, amikor a játékosok úgy döntenek, hogy véget vetnek a játéknak. Ezt a pillanatot a felnőttek gyakran félreértik, a játék „elrontásának” értelmezik és megpróbálják továbbra is fenntartani a játékot.

A játékkezdeményezés nem mindig pozitív viselkedésként jelenik meg, és ezért gyakran félre is lehet érteni. Ez különösen igaz, amikor feszültség vagy agresszió társul hozzá. Vannak gyerekek, akikben a játékkezdeményezésük visszautasítása, vagy figyelmen kívül hagyása nyugtalanságot szül, ezért újra és újra kezdeményeznek. Sturrock és Else ezt a cselekvést diszjátéknak, meg nem értett, félreértett játékkezdeményezésnek nevezi.

³⁷ The Play Types Toolkit for schools (Play Scotland, 2019): <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>

³⁸ Sturrock, G. and Else, P. (1998) *The playground as therapeutic space: playwork as healing*. ('The Colorado Paper')

³⁹ Lester, S. and Russell, W. (2008) *Play for a Change: Play, Policy and Practice – A review of contemporary perspectives*.

4.3.3 A játék értékének vizsgálata

A játék értékét illetően legalább annyira megoszlanak a vélemények, mint a játékformákat és definíciókat illetően. Gordon Burghardt⁴⁰ a következő idézeteket válogatta össze, hogy bemutassa a megközelítések széles tárházát, napjainkból és korábbi időkől, az emberi játék természetéről. A számos bírálat már egy ilyen szűkebb áttekintés során is megfigyelhető:

A játék a legmegfelelőbb módja a motoros készségek fejlesztésének, a képességfejlesztésnek, a fantázia használatának, a tanulási eredmények javításának kisgyermekkorban és gyermekkorban.

A gyermekkori játék megalapozza a felnőttkori művészi és tudományos kreativitást, és innovációs készséget.

A játék, csak úgy, mint a tétlenség, nemcsak elfecsérelt idő, hanem a tanulmányok és a munka elhanyagolásához is vezet.

A játék, csak az idő elfecsérlése. Első lépés a kötelességek elmulasztásához, a szerencsejátékszenvedélyhez, sőt mi több, a bűnözéshez vezető lejtőn.

A játék maga a szabadság

A játék az életben való örömteli és lelkes részvétel.

A játék kegyetlen sport. Egymás ugratása, gyötrése, szüntelen versengés.

A játék megpihenés az élet komoly kötelességei között.

A játék egy nagyon komoly dolog, amely megtanít a harc művészetére (gondoljunk Wellington herceg szavaira, aki a waterlooi győzelemről úgy nyilatkozott, hogy az az etoni krikettpályákon lett megnyerve).

A magasabb társadalmi pozícióban lévők buzdítanak játékra, hogy eltereljék a tömegek figyelmét az elnyomottságról, finomabban fogalmazva arról, hogy nem tudják befolyásolni a rájuk vonatkozó döntéseket.

A játékot a kormánynak, vagy más felnőttek által irányított intézményeknek kell kézben tartania, annak érdekében, hogy kontrollálják és megfelelő mederbe, a felelősségteljes felnőttkor irányába tereljék a fiatalokat.

A játékot a gyártók idealizálják, hogy minél drágább játékszereket tudjanak eladni, nem is annyira a gyerekeknek, mint inkább az ideges szülőknek.

A játszást kihasználják a játékgyártók, hogy mindennemű társadalmi haszon nélkül járó, antiszociális, a nemi sztereotípiákat erősítő és erőszakos, a gyerekek számára csábító játékokat adjanak el.

A játék bomlasztó hatású, és aláássa az állam intézményét.

A játék az iparosodás burzsoá terméke, és mint ilyen, csak akkor jelent meg különálló tevékenységként, amikor a munka elkülönült, már nem a mindennapi élet része lett.

A játék a rituálék és mítoszok forrása, amivel strukturáljuk az életünket. Az egész élet egy hosszan tartó játék, egy színpad, amelyen parádézunk a számunkra kijelölt idő alatt.

⁴⁰ Burghardt, G. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the limits*, Cambridge, MA: The MIT Press.

A felnőttek elméletei gyakran többet mondanak el a saját hozzáállásukról, mint a játékot a valóságban átélő gyerekekről. Brian Sutton-Smith aki egész életét a játék tanulmányozásával töltötte, úgy találta, hogy a játékkal foglalkozó kutatásokban hétféle megközelítés lelhető fel:⁴¹

- *A játék, mint folyamat:* Ez a nézőpont a játékot az embergyerekek és az állatkölykök fejlődéséhez szükséges legfőbb mechanizmusként tartja számon. Ez a teória napjainkban valószínűleg a legnépszerűbb a nyugati társadalmakban, ennek ellenére, Sutton-Smith szerint, nem támasztják alá jelentős empirikus bizonyítékok
- *A játék, mint képzelet:* ahogyan a cím is sugallja, ez az álláspont a játékot egy alakuló, szerepeket létrehozó, a fantáziát dolgoztató, improvizatív folyamatként látja.
- *A játék, mint élmény:* A játék olyan magyarázatai és igazolásai, amik a csúcstémákra fókuszálnak, általában a belemerülés, flow, örömezés, a játék önmagában rejlő értéke a játékos számára.
- *A játék, mint sors:* Ebben az esetben a játékot, a sorsszerűségbe vetett hittel, optimizmussal, az esélyekkel és a szerencséivel azonosítjuk.
- *A játék, mint hatalom:* A játék hatalomként való megközelítése azokat a módokat mutatja be, ahogyan a játék felhasználható a játékot kontrolláló személy státuszának fenntartására és megerősítésére.
- *Az identitás játéka:* A identitás itt inkább egy kollektív, mint egyéni identitást takar. A játék társadalmi összefüggésben vizsgálva a játékosoknak a közösséghez való tartozását fejezi ki, aminek lehet egy saját jellemző kultúrája, identitása, és kifejezőmódja.
- *A játék, mint komolytalanság:* A játék feje tetejére állítja a világot, felforgatja a hagyományos munkamorált, képtelenségekre és bolondozásra épül.

Sutton-Smith azt mondja, hogy a sors, a hatalom, a komolytalanság és az identitás olvasata, a játék tanulmányozásával és magyarázatával kapcsolatos régebbi, hagyományos nézeteket képviseli, míg a folyamat, a képzelet és az élmény a modernebb felállást, ahol a játék valamilyen hasznos funkciót tölt be. Ahogy ő is említette, jelenleg, a játék tanulmányozása során az uralkodó felfogás egyértelműen a folyamat alapú megközelítés. A játék értékét elsősorban a tanulásban és a fejlődésben betöltött szerepében látjuk. Ez egy nyomós érv, amikor a játék hasznáról van szó, különösen az iskolák esetében, ugyanakkor elhomályosítja a játék egyéb értelmezésekben nyert értékeit. A jövőre fókuszáló megközelítés azt helyezi előtérbe, hogy a gyerekek milyenné fognak, vagy mi milyenné szeretnénk, hogy váljanak, míg a többi megközelítés jobban észreveszi az azonnali hasznat, azaz a gyerekek egészségét és jólétét, ott és akkor, a játékokban átélt pillanatokban.

Játékaik során a gyerekek gyakran használják a saját mindennapi életük helyzeteket, amiből úgy lehet gondolni, hogy „gyakorolnak” a jövőbeni valós szituációkra. Azonban, ha közelebbről megvizsgáljuk, és Burghardt szemével nézzük ezeket a helyzeteket, a gyerekek gyakran megmásítják a szituációk jellegét, belevisznek valami képtelenséget, felnagyítanak körülményeket, feje tetejére állítják a valóságot, hogy kevésbé legyen számukra ijesztő, vagy unalmas. Sutton-Smith amellett érvel, hogy a játékot elsősorban az érzések motiválják, nem pedig a valóságból hozott képek.⁴² A gyerekek, a játékok során megtapasztalhatják az alapérzelmek, azaz a félelmet, a dühöt, a meglepődést, az undort, az örömet és a bánatot; anélkül, hogy valós követelményeivel kellene szembesülniük. Ezeket a másodlagos (vagy kultúraspecifikus) érzelmek közvetítik. Az érzelmek segítenek létrehozni a

⁴¹ Sutton-Smith, B. (1999) *The Ambiguity of Play*

⁴² *The Ambiguity of Play*, p. 157

szabályokat és a rituálékat, amik világossá teszik a játékosok számára, hogy egy játékban vesznek részt. Ez az, ami az életet viszi a játékba, és motiválja a gyerekeket arra, hogy még több és több játéklehetőséget keressenek.

Lester és Russell, a játékról szóló irodalom⁴³ áttekintése során azt találta, hogy a játék azonnali haszna általában az érzelmi vitalitás, ami a jó mentális egészség és jóllét alapját képezi. Ráadásul beindítja a stresszválaszt és az érzelmi szabályozást, amivel arra edzi a gyerekeket, hogy megbirkózzanak a váratlan helyzetekkel. Kulcsszerepet játszik a társkapcsolatok kiépítésében, megalapozza és támogatja az alkotóerőt és a tanulásra való nyitottságot. Ezek olyan azonnali hasznok, amelyek a későbbiekben is értékesek lesznek a gyerekek számára, de konkrét készségek elsajátítása helyett inkább a jóllét struktúrájának kiépítését segítik elő.

4.3.4 Az értékháromszög

A játék értékéhez általában hozzákötik a valamire való használhatóságot (instrumental value), azt sugallva, hogy a játék többet jelent a szimpla játszásnál; egyes készségek elsajátítására, fizikai aktivitás, és egyebek gyakorlására szolgál. Ezzel a megközelítéssel az a gond, hogy ha mindig csak arra gondolunk, hogy mire használható az, amit most csinálunk, akkor az azonnali megtérülést, a pillanatban rejlő előnyöket könnyen szem elől veszíthetjük. Például, a játszás egyszerű, képtelen, spontán, alkalomszerű, irracionális voltát. Létezik egy módszer, amivel rávilágíthatunk az instrumentális (valamire használhatóság) és a belső érték közötti különbségre. Ezt a módszert eredetileg a művészetek és a kultúra közösségi finanszírozására fejlesztették ki. John Holden⁴⁴ egy értékháromszög segítségével rajzolta fel a háromféle, egymással kölcsönös függésben álló értéktípust, amit itt a gyerekek játékára alkalmazunk:

- *Magában rejlő érték:* a pusztán élvezet, amit a játszás okoz. Igen nehéz valamilyen kimenet alapján mérni;
- *Használhatóság:* hogyan kerülhet összhangba a gyerekek játéka a felnőttek igényeivel, a készségek elsajátításával, a fizikai aktivitás meglétével, stb;
- *Intézményi érték:* milyen hozzáadott értéket képviselhet az iskola, az intézmény a játékbaráttá válás során.

4.3.5 A játék kifejtése az írásos stratégiai nyilatkozatban

A második minősítési kritérium kimondja, hogy a nyilatkozatban ki kell fejteni, hogy az iskola hogyan értelmezi a játék természetét és értékét, valamint azt, hogy az iskola elkötelezett híve az önszerveződő játéknak. Hozzáteszi:

Különbséget kell tennünk az önszerveződő játék, és a felnőttek által irányított, akár játékosnak is nevezhető tevékenységek között. Mindkettő fontos, de a játékidőben – tehát az iskolai napból a játékra elkülönített időben, amikor a gyerekeknek nincsenek más kötelezettségeik – a nem felnőttek által irányított, szabad játékra kell összpontosítanunk. Ennek megfelelően az iskoláknak érdemes egy iránymutatást megfogalmazniuk a gyerekek önszerveződő játéka kapcsán felmerülő ügyekben, mint például a kockázatok, a bepiszkolódás, a tetszés szerinti játék.

⁴³ *Play for a Change*

⁴⁴ Holden, J. (2006) *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*, London: Demos.

A nyilatkozatnak magában kell foglalnia az iskola által képviselt értékeket, alapelveket és az iskola hitvallását, valamint egy akciótervet, ami a gyakorlatban megvalósuló fejlesztésekre, valamint az önellenőrzés folyamatára vonatkozó terveket tartalmazza.

A negyedik fejezetben különböző nézőpontokat ismertettünk a játék meghatározásáról, működéséről és a benne rejlő értékekről. Ezeket mind érinteni fogjuk a tréning során is. Igyekezünk mélyreható megbeszéléseket folytatni az érintettekkel arról, hogy mit gondolunk a játékról, hogyan képzeljük el azt. A beszélgetések eltérőek lehetnek attól függően, hogy a játékidőben történő játék módját, vagy a játékos pedagógiai módszereket vitatjuk meg. A legfőbb irányelv a játékbárát cím esetében, ahogy az iskola, amennyire csak lehetséges, nyitottan álljon hozzá a gyerekek önszerveződő játékához. Ez összhangban van a 17. általános kommentárral is:

nem kötelező, belsőleg motivált, saját magáért végzett, nem valamilyen végeredmény érdekében. Lehet egészen apróság is, de a játék fő jellemzői a vidámság, a kiszámíthatatlanság, a kihívás, a rugalmasság, és az, hogy nem az eredményességről, a produktivitásról szól.

Végül, ne felejtsünk el írni arról, hogy hogyan képzeljük el az iskola dolgozóinak képzését és személyes fejlődésének biztosítását.

4.4 Hozzáférés

Kortól, nemtől, kultúrától, társadalmi háttértől, gazdasági helyzettől, fizikai és mentális adottságoktól függetlenül, minden gyereknek szüksége van játékra. Ahhoz, hogy az iskolát valóban játékbárát iskolának nevezhessük, a jelenleg, és a jövőben az iskolába járó összes tanuló szükségleteit figyelembe kell vennünk, még hozzá előfeltételezések nélkül. Számos embernek kell diszkriminációval szembesülnie a nemzetisége, faji és vallási hovatartozása, bőrszíne, hitbéli meggyőződése, neme, fogyatékossága, kora, vagy személyes körülményei miatt. Diszkrimináció alatt azt értjük, hogy egyes gyerekek nem tudnak egyenlőképp részt venni az összes játékfajtában. Azoknak a gyerekeknek, akiknek ezzel kell szembesülniük, gyakran csökken az önbizalmuk és önértékelésük, elidegenedést élnek meg, alacsonyabb rendűnek érzik magukat. A kézikönyv számos eszközt kínál fel az iskolák számára, amelyek segítenek, hogy alaposan megvizsgálják az iskolára jellemző előfeltételezéseket, szokásokat és rutinokat. (Például a 4.2.2 bekezdés a gyerekek részvételéről, és a 6.6 bekezdés a kritikai kartográfiáról). Ezek az eszközök egy olyan kollektív tudás gyarapítását célozzák meg, amely felöleli a különböző ismereteket és tapasztalatokat arról, hogy a terek és a viselkedési kultúra milyen hatással van a szabad játékra, elősegíti vagy éppen akadályozza azt.

Kiindulási pontként fontos, hogy az írásos nyilatkozatba belefoglaljuk az iskola inkluzív játéklehetőségek kialakítására és megkülönböztetésmentességre történő törekvését. Ez annyit jelent, hogy minden gyereknek módja van részt venni a játékokban, és a részvételt támogató terek, erőforrások, rendszer és kultúra megteremtése a felnőttek felelőssége. Az integrációt akadályozó tényezők adódhatnak a nem megfelelő környezetből, intézményi háttérből, vagy hozzáállásból.

Azt is biztosítani kell, hogy a gyerekek hozzá tudjanak férni az erőforrásokhoz a teljes iskolaév során. Azokban az országokban, ahol az időjárás viszonyok az év egy részében akadályozó tényezőként jelennek meg, az iskoláknak gondolkodniuk kell rajta, hogy hogyan kezeljék ezt a problémát. Gyakran mindössze annyira van szükség, hogy a gyerekeknek az időjárás viszonyokhoz megfelelő ruházatot, lábbelit biztosítsanak, vagy egy csizmatartót helyezzenek el, a nedves, sáros gumicsizmáknak.

4.5 Kockázat

A kockázat a gyerekek játékának természetes velejárója. Érthető, hogy a felnőttek szeretnék a gyerekeket biztonságban tudni. Ezzel együtt egyre több bizonyíték támasztja alá azt, hogy a túlféltés hátrányos következményekkel jár, és hogy az egészséges játék magában foglalja a gyerekek által felvállalt kockázatokat.

A „Hogyan kerüljük el a gyerekek játékának negatív jövőjét?”⁴⁵ című kiadványban a szerzők a társadalmat átható félelem-kultúráról beszélnek, amely a kockázatok iránti intoleranciában és abban a hiábavaló küzdelemben nyilvánul meg, hogy a gyerekek életét veszélymentessé alakítsák.

Az évtizedek során végbemenő fokozatos változás egy általános amnéziát hozhat létre, aminek révén elfelejtjük az élvezetes szabadságot, és távoli emlékekké törpülnek régi, vágyott céljaink. Mi több, a globalizáció eredményeképp a jelenség az egész világot érinti.

A szerzők számos bizonyítékra mutatnak rá, amelyek a kültéri, különösen a természetben történő játék testi-lelki egészségmegőrző hatását, az oktatás-nevelésre, fejlődésre, sőt még a bélflórára és a rövidlátásra gyakorolt jó hatását is kimutatták. Egy fontos haszna mindenképpen van ennek a kihívásnak: túllépni azon, amit már ismerünk, és könnyedén elérhetünk.⁴⁶ Nincs kihívás kockázat nélkül. Gondoljunk csak a jární tanuló kisbabára – ha folyton folyvást meg akarnánk óvni őt az eséstől hogyan tanulna meg jární?

Számos kutatás irányul a gyerekek kockázathoz való viszonyulására játék közben, és bár vannak a többiekénél nagyobb kockázatot kereső gyerekek, úgy tűnik, hogy a kockázat a játék egy általános aspektusa. A gyerekek szándékosan keresik a bizonytalanságot, legyen az egy kézenállás, egy szédülésig folytatott pörgés, a durva, verekedős játékok, vagy a magas helyekre való felmászás. A játék legbensőbb természetéhez hozzátartozik a kiszámíthatatlanság, az újdonság, a bizonytalanság.

Ellen Sandseter a kockázatos játék 6 kategóriáját különíti el:

- 1) Magassággal való játék, 2) nagy sebességgel való játék, 3) veszélyes eszközökkel való játék, 4) veszélyes tárgyak, objektumok közelében való játék, 5) vadulós-verekedős játék 6) eltévedéssel, eltűnéssel fenyegető játék.⁴⁷

Ezekhez hozzátehetjük az érzelmi és szociális kockázatok széles skáláját, amiket szintén bevisznek a gyerekek a játékaikba. A kutatások többsége arra mutat rá, hogy a gyerekek képesek döntéseket hozni, és jól meg tudják ítélni, hogy mire képesek és ennek fényében, mit érdemes megpróbálni.

4.5.1 Kockázatelemzés

A kockázatelemzés módszere az utóbbi évtizedekben vált népszerűvé. Azon alapul, hogy a kockázatok jelen vannak, valamilyen módon mérhető, vagy felbecsülhető és nekünk kötelességünk felmérni azokat, annak érdekében, hogy elkerüljük a sérüléseket, amikhez vezethetnek.

⁴⁵ Ball, D., Brussoni, M., Gill, T.R., Harbottle, H. and Spiegel, B. (2019) Avoiding a Dystopian Future for Children's Play, *International Journal of Play*, 8(1), pp.3-10.

⁴⁶ Follett, M. (2016) *Making Play-time a Key Part of the School Day!*

⁴⁷ Sandseter, E.B.H. (2007) Categorizing Risky Play – how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), pp.237-252.

Az iskolák felelősek a gyerekek biztonságáért, így az iskolai személyzettől elvárható, hogy megfelelően fel tudja mérni a kockázatokat. A gyerekek játékában rejlő kockázatokról szóló irodalom arra irányul, hogy egyensúlyt teremtsen a felnőttek félelme, a sérülések kockázata, illetve a kockázatokból eredő előnyök között. (lásd 4.5.2. bekezdés). Jó kiindulópont lehet a kockázatok és veszélyforrások közötti különbség megértése. A veszélyforrást úgy értelmezhetjük, mint egy **veszélyes dolog potenciális forrását**, míg a kockázat **annak a valószínűsége, hogy egy veszélyforrás ténylegesen sérülést, kárt fog okozni**. Vannak olyan veszélyforrások, amik semmiképpen nem lehetnek játszóeszközök, mint például egy törött üveg vagy egy rozsdás szög. Ezeket minél hamarabb el kell távolítani a játéktérből. Mások azonban, mint például egyes éles eszközök, játékok vagy egy mászható fa, már kifinomultabb megközelítést igényelnek.

A döntést az alapján kell meghoznunk, hogy a kockázat elfogadható-e vagy sem. Ha minden kockázatot elfogadhatatlannak találunk, a gyerekek játéklehetőségei jelentősen korlátozódni fognak. A kockázatvállalás az élet és a felnövés természetes része, nélküle nem tanulnánk meg, hogy hogyan birkózzunk meg a nehézségekkel, fedezzük fel képességeinket, vagy fejlesszünk ki új készségeket. A gyerekeknek tehát szükségük van lehetőségekre, amelyekkel tesztelhetik a döntéseiket, kiterjeszthetik a képességeiket, és felelősséget vállalhatnak magukért. Ráadásul a kockázatvállalás izgalma élvezetet és örömet is okoz (ez nem az élvezetek és a veszély hajszolását jelenti, hanem alapvető mentális egészségük megalapozói). Az iskolai személyzetnek kell döntést hoznia, hogy mely kockázatokat lehet elfogadni, és melyek azok, amelyek már túlzott veszélyt rejtenek magukban ahhoz, hogy felvállalhatók legyenek.

Brussoni és társai a kockázatvállalásról és a szabad játékról szóló irodalom⁴⁸ áttekintése során azt találták, hogy a gyerekek általában az olyan „intézményesített” helyeket, mint például a játszótérek unalmasnak tartják, és más lehetőségeket keresnek a kockázatvállalásra. A kutatások arra is rámutatnak, hogy a gyerekek megtanulják kezelni a kockázatokat, sőt a társaik kockázatos játékait is. Mi több, határozott, veszélyt mérséklő stratégiáik vannak a játékaik közben, amiket a játszótársaikkal is megosztanak. A **kockázatos játékok** gyakorlásához (megfelelő kockázat-előny elemzést és megelőzést követően) felkínálhatunk erre alkalmas helyeket, a veszélyes közterületek helyett.

4.5.2 Kockázat-előny elemzés

A kockázat-előny elemzés magában foglalja a veszélyforrások, és a bennük rejlő kockázatok felismerését, illetve azokat az előnyöket, amiket az ilyen kockázatok vállalása, a velük való megküzdés és az általuk okozott izgalom okoz a gyerekek számára. Például odakint játszani a hóban veszélyes lehet. A gyerekek megcsúszhatnak, eleshetnek, kisebb-nagyobb sérüléseket szenvedhetnek. Ha a hó nem is jeges, az alatta lévő talaj is veszélyes lehet. De ha csak ezeket a kockázatokat néznénk, sosem engednénk meg a gyerekeknek, hogy a hóban játszanak! A hóban való játéknak rengeteg pozitív hozadéka van. Ilyenek például: az önbizalom, a kompetencia, a koordinációs készségek fejlődése, a felfedezés, különböző megküzdési módok, öröm, együttlét, valami nem megszokott tevékenység végzése, izgalom. És ha folyamatosan odafigyelünk a körülményekre és fel tudjuk mérni a gyerekek egyéni és általános képességeit, hangulatukat, viselkedésüket, miért is ne engednénk nekik, hogy játszanak a hóban?

⁴⁸ Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012) Risky Play and Children's Safety: Balancing priorities for optimal child development, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), pp. 3134–3148.

A kockázat-előny elemzést az egyesült királyságbéli: A gyerekek biztonságos játékaért fórum dokumentumában is megtaláljuk, melynek címe: „A kockázatok kezelése a játék előkészítése során: irányelvek a megvalósításhoz”.⁴⁹ A biztonságos játékért fórum több szervezet együttműködésével jött létre. Ezek a szervezetek a következők: Association of Play Industries (játékipari egyesülés), The Child Accident Prevention Trust (a gyerekek balesetmegelőzésére létrejött érdekképviselő) és a Royal Society for the Prevention of Accidents (a balesetmegelőzésért dolgozó királyi társaság), illetve különböző, a gyerekek szabad játékával foglalkozó szervezetek. Az útmutatót az Egyesült Királyság Egészségvédelmi és Biztonsági Hivatala is jóváhagyta, (<https://osha.europa.eu/hu/about-eu-osha/national-focal-points/united-kingdom>), ami jogalapot biztosít ahhoz, hogy mások is komolyan vegyék, és ezáltal

az ipari előírásra is befolyással bír. A helyhez kötött játékfelszerelések Európai Szabványának legutóbbi változata egyértelműen meghatározza, hogy a kockázatokat és a hasznat is mérlegelni kell. Ez a változás pozitív hatással lehet a felügyelői, a bírósági és egyéb döntésekre.

Támogatja a játékban rejlő értékeket (szociális, fizikai és pszichológiai), a tanulás értékét (hogyan birkózzunk meg a valódi nehézségekkel) és a kockázatnak való kitettség csökkentését (a gyerekeket tereljük máshová a veszélyesebb játszótérületekről).

A dokumentumot mindenképpen érdemes átolvasni, mivel magában foglalja a jogi szabályozást és a szakpolitikai kereteket és bár az Egyesült Királyságra fókuszál, tartalmaz európa más országaira is alkalmazható szempontokat is. Megismerhetünk a kockázatvállalás és a játék biztosításának értékét alátámasztó érveket, illetve láthatjuk benne a kockázat-előny elemzést támogató hozzáállást.

Egy iskola saját kockázat-előny elemzését az iskola sajátosságai fogják meghatározni. A dolgozóknak az összes, játékra használt és használható hely kockázatelemzését el kell végeznie, dokumentálnia kell és a folyamat jövőbeni megvalósulását is biztosítani kell. Mivel ezeken a területeken a gyerekek felügyelet mellett játszanak, valamivel több kockázatot is engedélyezhetünk, mint a felügyelet nélküli játszótérek.

⁴⁹ Ball, D., Gill, T and Spiegel, B. (2012) *Managing Risk in Play Provision: An implementation guide*, available from: <http://www.playengland.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>.

Ötödik fejezet: Harmadik minősítési kritérium – A gyermekeknek van elegendő idejük a játékra

Harmadik minősítési kritérium: A gyermekeknek van elegendő idejük a játékra

- 3.1. Az órarendben elegendő időt biztosít az iskola a gyermekeknek a saját játéukra. Ilyenkor semmilyen más kötelezettségünk nincs.
- 3.2. A játékra szánt idő megbecsült és nem vehető el.
- 3.3. Az iskola szán időt a játékos pedagógiai tevékenységekre.
- 3.4. Az iskolai nap folyamán figyelemmel kísérik a játékos pillanatokat.

Az első két kritérium az irányítási struktúrára, és a játékbaráttá alakulás folyamatára helyezi a hangsúlyt, a harmadik, a negyedik és az ötödik minősítési kritérium pedig arra fókuszál, hogy a gyerekek számára mit nyújt az iskola, a játékidő, a tér és a játékra való engedély (az iskola kultúrája) perspektívájából. Ez a három utóbbi nem szétválasztható paraméterek, egymással kapcsolatban álló és egymástól kölcsönösen függő tényezők. Ezek közül a harmadik kritérium a játékidőt, a negyedik a teret, az ötödik az iskolai kultúrát vizsgálja.

5.1 17. számú általános kommentár az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 31. cikkelyéhez.

2013-ban az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága egy Általános Kommentárt (17. számú) fogalmazott meg a Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény 31. cikkelyéhez, amit, egy, az IPA – International Play Association, a játszás támogatására létrejött nemzetközi szervezet által, és számos civil szervezet támogatásával, szervezett kampány követett.

A gyermekjogi egyezmény betartásának vizsgálata során a Bizottság aggodalmát fejezte ki a 31. cikkely megfelelő fogantatását illetően, az egyes államok területén. A 31. cikkelyben foglalt, a gyerekek játékhoz való jogának gyenge elismertsége folytán túl kevés a megfelelő befektetés, nincs, vagy nagyon gyenge a jogi szabályozás és nem érzékelhető, hogy a gyerekeket bevonják a nemzeti és helyi szintű tervezésbe. Összefoglalva, ahol van is befektetés, az általában az előre meghatározott, szervezett tevékenységekre terjed ki, pedig ugyanilyen fontos volna időt és teret teremteni a spontán megjelenő játékra, a pihenésre, kreatív tevékenységekre, és arra a társadalmi attitűdre, ami elősegíti és támogatja ezeknek a cselekvéseknek a megjelenését.

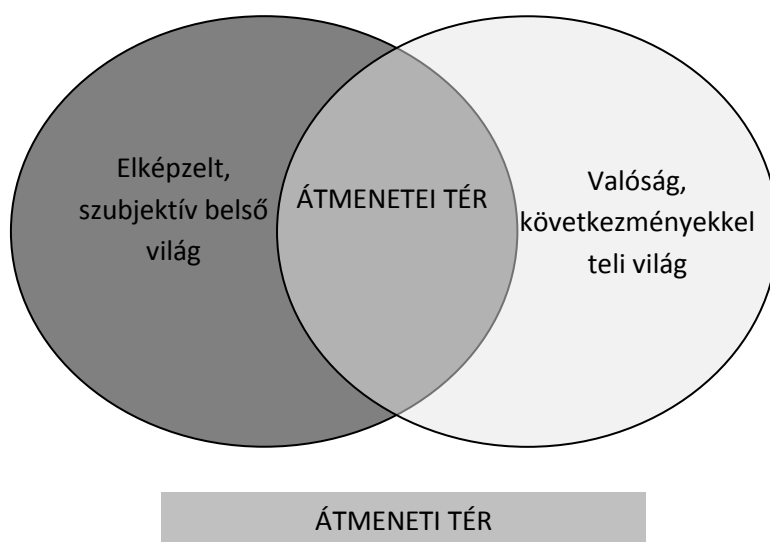
Az észrevétel a 31. cikkelyre kínál egy értelmezést, és megfogalmazza a megvalósításhoz szükséges kereteket, kiemelve a nehézségeket, és a gyerekekre való odafigyelés fontosságát. Újra kiemeli a kormányok kötelezettségeit és ajánlásokat ad a számukra, hogy mit tehetnének a 31. cikkely tiszteletben tartása és a gyermekek játékhoz való jogának tényleges érvényesítése érdekében. Erősen ösztönzi a kormányokat, hogy vizsgálják meg a 31. cikkely valós hatásait, és kimondja: a kormányoknak meg kell vizsgálniuk az elégségesség alapelvét: azaz minden gyereknek elegendő időt

és teret kell biztosítani ezen jogaik gyakorlására. Az észrevétel konkrét ajánlásokat is tartalmaz iskolák számára, beleértve a játék megvalósulását lehetővé tevő kinti és benti tér biztosítását – és a 31. cikkelyben foglalt egyéb jogokat – az iskolaidő alatt és után. Ezzel azt is sugallva, hogy az iskoláknak át kell gondolniuk, hogy az ő játéktereik használhatók lennének-e az iskolaidőn túl, illetve, hogy a tanulási napokat is olyan módon kell szervezni, hogy elegendő idő jusson a pihenésre és a játékra. Ezt olyan tantervvel lehet elérni, ami magában foglal kulturális és művészeti tevékenységeket, illetve olyan pedagógiai megközelítéssel, amely aktív, játékos és a részvételre építő tevékenységeket és tanulást irányoz elő.

5.2 A meghosszabbított játékidő fontossága

Az, hogy a játék egy alapvető adaptív és tanulási mechanizmus, mostanra már a játékot kutató tudósok alapvetésévé vált. Ahogyan Chan és Siegel mondja: „Genetikai és kulturális szinten is evolúciós előnyként jelenik meg a játék, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy kreatívan vegyen részt számára új helyzetekben, hogy új, adaptív válaszokat alakítson ki a lehetséges jövőbeni interakciókra és környezetekre”

Ez azt jelenti, hogy a játék egy olyan tevékenység, amin keresztül megtanuljuk, hogy hogyan alkalmazkodjunk az új helyzetekhez. Winnicott, a híres pszichológus az átmeneti tér egy tevékenységeként elemzi a játékot: a játék nem is az egyén belső világának része, ugyanakkor nem is egyenlő a valós élettől. Valahol a kettő között létezik, a test és szellem, valamint a környezet fúziójaként. Egy olyan, nem tudatos és egyben nagyon hatékony tanulási módszer, ahol minden kipróbálható és a hibázásnak nincsenek komoly következményei és mint ilyen, evolúciós előnyként értelmezhető.



Ahhoz azonban, hogy ez a nem tudatos tanulás megvalósulhasson, időre van szükség. Kétségtelen, hogy a játékos helyzetek értéke a röpké pillanatokban van (5.5 bekezdés), de ahhoz, hogy bizonyos szituációk megjelenhessenek, és ezek által a játék adta lehetőségeket teljes egészében kiaknázhassuk, időre van szükség. A szükséges fizikai és lelki állapotok és folyamatok:

- egy olyan fizikai állapot, amelyben a feszültség feloldódik, a paraszimpatikus idegrendszer veszi át az irányítást; hasonlóan a mindfulness-hez és az alapos mély légzéshez;
- a traumatikus események, konfliktusok, gyengeség átérzése, a magányosság, tehetetlenség „kijátszása” magunkból;
- elegendő mozgáslehetőség a test megerősödéséhez és fejlődéséhez;
- együttlét a gyerekek számára, hogy egymásra hangolódjanak, beszélgessenek, szeressenek, küzdjenek, és megtanuljanak mindent, amire ezekhez szükségük van;
- próbálni, elrontani, újra próbálni és újra elrontani...;
- boldognak és szabadnak lenni – ami nem mellesleg, személyes életünk legfőbb célja is.

Nehéz megmondani, hogy vajon mennyi játékidőre van szükség egy iskolai nap során. A gyerekek végeláthatatlan időt kérnek, a tantervi keretek viszont korlátozottak. A CAPS projekt létrehozói úgy gondolják, hogy legalább egy óra háborítatlan játékidőre minden nap, minden gyereknek szüksége van. Ez azt jelenti, hogy erre az időre nem terveznek semmi más tevékenységet, beleértve az ebédelést. 20 perc játék, ebéd szabályozott keretek között, majd visszatérés a játékhoz tehát nem ideális. A játék nem olyan, mint az olvasás, hogy folytatjuk, ahol abbahagytuk. A játék során a gyerekek egy speciális tudatállapotba kerülnek. Tudjuk, hogy egy ilyen radikális változtatás nehézségekbe ütközik, ezért azt szeretnénk, ha elsőre az iskolák a lehetőségükhöz mérten legtöbb időt biztosítanák szabad játékra. Kétszer 20 perc egy megszakítással, még mindig sokkal jobb, mint a semmi.

A Minősítési kritériumok kialakítása során figyelembe vették, hogy 60 perc biztosítása zavartalanul, megszakítás nélkül, nehéz lehet elsőre, ezért a kritérium így szól:

A minimum elvárható játékidő az iskolában töltött idő 12,5%-a volna. Ez alatt az idő alatt ne legyenek más követelmények, és legyen legalább egy olyan blokk, amikor valóban zavartalan játékidőjük van a gyerekeknek. Az elérendő cél 20% volna. Tehát egy 6 órás iskolai nap során ez minimum 45 perc, a megközelítendő cél pedig a 72 perc. „Egyéb követelmények”-en értjük például az uzsonnázást, az ebédelést, az ebédért sorbaállást és a különleges ellátást igénylő gyerekek ellátását.

5.3 A játékidő tiszteletben tartása

Az iskolában a gyerekek ideje szigorúan szabályozva van. Az idő legnagyobb részét a tanórák és a tanulási idők teszik ki. A pihenési idők, szünetek, a tanulási idők közötti rövid időszakok, amiket meg kell osztani a játék, az evés, a mosdóhasználat, esetleg más osztálytermekbe átvonulás, vagy éppen a tornaóra való áttöltözés között. A szünetek legtöbbje 10-20 perces, így gyakran mindössze néhány perc idő marad játékra az órák között. Mindazonáltal ezek az idők feltétlenül szükségesek a feszültségek levezetéséhez és a fókuszált figyelem után az agy pihentetéséhez. Ez az, amit pihenésnek hívunk. Ezek azok az idők, amikor a gyerekeknek nem mondják meg, hogy mit és hogyan

csináljanak, ezalatt az idő alatt rendelkeznek némi önállósággal. A pihenés a gyerekek és felnőttek biológiai és szociális szükséglete.

Mégsem ritka, hogy a tanárok (természetesen nem mindegyikük) a szünetekre úgy tekint, mintha valami ajándékot kapnának a gyerekek, amit minden különösebb indok nélkül el lehet venni. Például:

- az órák meghosszabbítására a pihenési idő/szünet terhére;
- korábban elkezdni egy órát;
- rossz viselkedés esetén olyan büntetést kiszabni, ami a gyerekek pihenőidejéből vesz el, csupán azért, mert a tanárok nehezen tudják kezelni a „rossz magaviseletű” gyerekeket a játékidőben.

Ez a megközelítés nem csupán a játékhoz való negatív hozzáállás miatt helytelen, hanem éppen ellenkező hatást is érünk el vele: az a gyerek, aki nem részesül a szünetből, akinek nincs lehetősége játszani, mozogni, kevésbé fog tudni összpontosítani, nyugtalanabb lesz, és összességében sokkal rosszabbul fog viselkedni. A játékidőben nehezen kezelhető gyerekekkel kapcsolatban az OPAL programon dolgozó kollégáink úgy találták, hogy a játékidő körülményeinek, beleértve a játéktér és a játékkultúra fejlesztését, jelentős pozitív hatása van a viselkedésre. Ennek kulcsa a játékmunkás metodológia használata, amit a 7. fejezetben fejtünk ki bővebben.

5.4 Játékos pedagógiák és azok velejárói

A tanulást vizsgáló kutatások és a kognitív tudományok is bebizonyították, amit már Platón is megmondott: leghatékonyabb a cselekvés általi tanulás. Ehhez képest, az oktatási rendszerünk még mindig a tudástranszferre, a nemzeti alaptantervben meghatározott tananyag átadására fókuszál. A modern pedagógiai módszerek és megközelítések viszont már a tapasztalati tanulásra építenek. Ilyenek a kooperatív tanulás, a projektalapú oktatás, a kutatásalapú tanulás. Ezek a megközelítések már csak egy lépésnyire vannak a játékos pedagógiától.

Nem könnyű meghatározni, hogy melyik pedagógiai módszereket tekinthetjük játékosnak. A saját magát magyarázó meghatározás, hogy az a folyamat, amelynek során a gyerekek úgy érzik, hogy játszanak, tehát az úgynevezett átmeneti térbe kerülnek, játékos tanulásnak mondható.

Jelenleg is számos szakkifejezés, megközelítés, metodológia létezik a játék és a tanulás témakörében. Ilyenek például:

- Komoly játék (serious play): azaz, játékos módszerek komoly környezetben, az innováció, tervezés, kreatív problémamegoldás érdekében. Ezek lehetnek utánpótlások, szerepjátékok, improvizációk, problémamegoldó gyakorlatok.
- Dráma alapú pedagógiák: szociodráma, imaginációs játékok.
- Fejlesztő játékok: oktatási céllal megalkotott, előre meghatározott szabályokkal rendelkező játékok.
- Táblás játékok: játékszabályokkal, és meghatározott útvonalakon végigvezetett játékok (lehet hagyományos táblás társasjáték, vagy számítógépes verzió).
- Gamifikáció - játékosítás: amikor maga a folyamat egy játékba van ültetve: például pontgyűjtő játékok, karakterépítő játékok.

A kategóriák között sok átfedés van. Például egy szocio-gazdasági improvizáció mind a komoly játék, mind a dráma kategóriába besorolható. Egy konkrét játék megjelenhet egy szimulációs játék részeként, miközben önmagában egy fejlesztő játékként tekinthetünk rá. A szimulációs játékok és az együttműködésen alapuló táblás játékok nagyon közel állnak egymáshoz, bár a táblás társasjátékok kevesebb nyitott kimenetelt engedélyeznek. A gamifikációnak része lehet az összes fent említett kategória. A közös tényező ezekben a megközelítésekben és módszerekben, hogy a játékok során a játékosok, akik lehetnek gyerekek, fiatalok, sőt a felnőttek is, érzelmileg bevonódnak, és ez az extra érzelmi faktor, ami egyben motiváló erő is, teszi hatékonyvá a tanulást.

Fontos kihangsúlyoznunk, hogy mindezen módszerek eljuttatják a gyereket abba az „átmeneti térbe”, amely a képzeleten túl, de a valóságon innen helyezkedik el. A biztonságos kipróbálást, hibázást és az új viselkedési formákkal való ismerkedést teszi lehetővé az, hogy a játék különváljon a valós élethelyzetektől.

Az átmeneti térben végbemenő folyamatokat nem illethetjük értékeléssel, osztályzatokkal. Amint valódi dolgokat vezetünk be, és teszünk kockára, nem vagyunk többé a köztes térben és ennek megfelelően nem beszélhetünk játékról.

5.5 Játékos pillanatok az iskolában töltött idő során

Ahogy a 4. fejezetben már említettük, a játék nem egy időben, és térben elkülönített tevékenység. Játék bármikor kialakulhat, ha a körülmények lehetővé teszik. A gyerekek mindig készen állnak rá, hogy eleveenséget csempésszenek a pillanatokba. Legyen ez épp az ebédlőben való sorban állás, vagy a folyosón tartózkodás alatt. Mi, felnőttek, ezeket a játékos pillanatok zavarónak vagy szemtelennek is tarthatjuk. A Játékbarát Iskola felismeri ezekben a pillanatokban az öröm és az együttlét lehetőségét. Ez nem azt jelenti, hogy bármit lehet, és természetesen vannak olyan alkalmak, amikor az ugratás, a viccelődés nem helyénvaló, de a Játékbarát Iskolában ezek inkább kivételek, mint alaphelyzetek és nem fenyegetésként jelennek meg. Egy ilyen helyzetet mutatunk be a következő cikkrészletben, egy finn óvoda példáján keresztül, ahol a normál viselkedési mintázatok és az erőviszonyok pillanatnyi zavarát láthatjuk a gyerekek idétlenkedésében. A tanár válasza erre a viselkedésre az együttlét érzését erősíti, anélkül, hogy a tér irányításának elvesztésével fenyegetné őt.⁵⁰

Sara néni, az óvónő névsorolvasást tart: „Magnus?”

Magnus válaszol: Igen, itt vagyok.

Sara néni: Peter?

Peter: Nem vagyok itt! Magnusban vagyok!

Magnus, Tine, Natalia, és a többi gyerekek közül is sokat a hasukat fogják a nevetéstől. Peter is mosolyog, örül a sikerének.

Sara néni kacsint egyet és azt kérdezi: Benne vagy Magnusban?

Peter: Igen. Elég nagy butaság, amit mondtam, igaz?

⁵⁰ Hannikainen, M. (2001) 'Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres.' *International Journal of Early Years Education*, 9(2), p. 127.

Sara néni: Őszintén szólva tényleg az.

Amikor a névsorolvasásban Katrinehoz ér, ő is azt mondja, hogy Magnusban van. A gyerekek nevetnek.

Sara néni meglepetten jelenti ki: Nahát, úgy látszik ketten is Magnusban rejtőztek el.

Nadja: Akkor meg kell szülnie őket.

Tine: Ketten vannak a hasában! nem! a két fülében vannak! – a többi gyerek nevet – nem! az orrában vannak! – minden gyerek kuncog, nevet!

Peter folytatja: Nem! A fenekében vannak ketten!

Peter és Magnus annyira nevet, hogy majd leesnek a székeikről.

Hatodik fejezet: Negyedik minősítési kritérium – Van a játékhoz megfelelő tér a gyerekek számára

Negyedik minősítési kritérium: Van a játékhoz megfelelő tér a gyermekek számára

- 4.1. Annyi kinti, szabad játékra alkalmas teret tesz elérhetővé az iskola, amennyit csak tud. Mindenféle időjárásban lehetséges a kinti játék, és ehhez megfelelő, alkalmas ruhák és lábbelik vannak biztosítva a gyermekek számára.
- 4.2. A fizikai környezet támogatja a játék sokféle formáját és a kockázatvállalás lehetőségét.
- 4.3. A fizikai környezet annyira változatos, amennyire csak lehetséges: különböző magasságok, eszközök, anyagok, tárgyak, stb. érhetőek el.
- 4.4. A gyerekek létrehozhatnak játékra, pihenésre, menedékre, megfigyelésre és társas tevékenységekre alkalmas helyeket.
- 4.5. A gyerekeknek sokféle fizikai tevékenység áll rendelkezésére.
- 4.6. Sokféle helyben elérhető és könnyen pótolható, különféle játékokra alkalmas eszköz áll rendelkezésre.
- 4.7. Odafigyelünk a játékos pillanatokra és értékeljük azokat.

Részlet az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 31. cikkelyéhez íródott 17. számú általános kommentárból:

A szerződő államoknak a megfelelő benti és kültéri, sportolást, játékot, drámajátékokat támogató játéktér biztosítására kell törekedniük. Esélyegyenlőséget kell biztosítaniuk a lányok és a fiúk számára, megfelelő mellékhelyiségeket kell fenntartaniuk, mind a lányok mind a fiúk részére. Biztosítaniuk kell a játszótereket, és játékhoz kialakított parkokat, biztonságos és megfelelő időközönként karbantartott és ellenőrzött játékeszközökkel. A játéktereknek gondosan kialakított határokkal kell rendelkezniük, a játszóeszközöknek minden gyermek által, beleértve a fogyatékossgal élő gyermekeket, használhatónak kell lenniük, ezzel biztosítva az egyenlő részvétel lehetőségét. A játékterek támogassák a játék mindenféle formáját, elhelyezkedésük és kialakításuk megfelelő védelmet nyújtson, megtervezésükbe igyekezzenek bevonni a gyerekeket is;

A játékot támogató körülmények létrehozásához figyelmet kell fordítanunk a hely kultúrájára és hangulatára, valamint a fizikai körülményekre is. Ez a kettő kölcsönös függésben van egymástól, de itt most külön tárgyaljuk őket, hogy jobban tudjunk fókuszálni a részletekre. A tér felépítését és a játékhoz rendelkezésre álló forrásokat meg kell terveznünk, és fenn kell tartanunk. Egyidejűleg a gyerekek számára biztonságot nyújtó atmoszférát is meg kell teremtenünk. Olyan légkört, amelyben szívesen játszanak, és a rájuk felügyelő felnőttek is a játék támogatására törekszenek, a feltétlenül szükségesnél többször nem veszik át az irányítást, és nem akadályozzák a játékukat. Ebben a fejezetben legfőképpen a fizikai tényezőkkel foglalkozunk, de már a szociális és kulturális tényezők is

megjelennek. A hatodik fejezet során főként a tér tervezése és rendezése, az utolsó, befejező fejezet témája pedig a játékot támogató atmoszféra és kultúra megteremtése lesz. Bevezetünk bizonyos fogalmakat, amelyek segítségünkre lehetnek a „tervezett önszerveződő játék” dilemmájának feloldásában.

6.1 Gondolkodás a térről

A térre – már amennyiben foglalkozunk vele – általában mint egy fizikai megjelenésre: terepi viszonyokra, tereptárgyak összességére gondolunk. Az emberi élet szükséges „tárolóegységének” tekintjük. A terek funkciók betöltésére hivatottak: tantermek, pályaudvarok, utcák, játszóterek, parkok, és további funkciók. Egy másfajta megközelítésben azonban úgy is gondolhatunk a térre, mint egy viszonyrendszerre, ami szoros összefüggésben van az emberi léttel. Ebben a perspektívában a terek folyamatos változások eredményeképpen alakulnak, formálódnak. Ezen folyamatoknak alakító tényezői az emberek, a testek, a vágyak, a hangulatok, a rendelkezésre álló anyagok, tárgyak, szimbolikus objektumok és egyéb jelen lévő dolgok és fogalmak. Ez a megközelítés így elég elvontnak tűnhet. Egy rövid történet segítségével megpróbáljuk befogadhatóvá, érthetővé tenni:

A vonatom London belvárosán halad keresztül. A kocsiban, a kétirányba nyíló ajtók egy tágas előtérbe vezetnek, melynek közepén egy függőleges kapaszkodórudat helyeztek el. Koradélután van, a csúcsidő még nem kezdődött el, így az utastér szinte üres, amikor a 6-7 éves forma kislány beszáll a kocsiba. A kislány hosszú szoknyát és csillogó cipőt visel. A kapaszkodórúddal megy, ami ellenállhatatlannak bizonyul számára. Megragadja, először óvatosan körbe fordul, majd belefeledkezve a pillanatba megpördül a rúd körül, miközben, hosszú szoknyája csak úgy hullámszik körülötte.⁵¹

Ez egy örömteli pillanat a hétköznapiakban, és az érzés átragad másra is, aki jelen van és nyitott az ilyesmire. Az emberek a vonatkocsiban elmosolyodtak a kislányt látva. Egy röpké pillanatra a vonatfolyosó egy elvarázsolt játszótérre változott, amit számos tényező egyidejű jelenléte alakított így: a lány vágya, hogy érezze a pörgést, a szabad tér, a kapaszkodórúd, az a tudás, hogy a szoknyája pördülni, a flitterek csillogni fognak, és az élvezet, amit mindez okozni fog neki.

Példánk kiválóan megmutatja, hogy a tér jóval több, mint tereptárgyak összessége. A gyerekek folyamatosan kutatják, hogy mit tudnak kezdeni egy adott térrel. Ez zavaró lehet a felnőttek számára, hiszen felboríthatja a tér és idő rendjét, bár ez a rend általában hamar visszaáll, ahogy a játék spontán pillanata elszáll. Például a vonatfolyosó nem marad sokáig táncpálya.

Mindezek felvetik a játékhoz kapcsolódó tervezés kérdését. Ha úgy értelmezzük a játékot, mint véletlenszerűen, lehetőségként megjelenő folyamatot, ami bárhol előfordulhat, sőt gyakran olyan terekben alakul ki, amik teljesen másra lettek kitalálva, akkor ez mit jelent a játékról való gondolkodás, a terek tervezése, és a szükséges változtatások tekintetében?

⁵¹ A történet forrása: Russell, W. (2018) Thinking a little differently about resilience and play, in W. Russell and K. Schuur (eds) *The Strength of European Diversity for Building Children's Resilience through Play and Drama: A collection of articles from the EU Erasmus Plus ARTPAD project 2015-2018*

6.2 A tér létrejötte

Az első fogalom, amit bevezetünk Henri Lefebvre francia filozófusnak, a terek létrejöttéről alkotott elméletéhez kapcsolódik. Lefebvre azt mondja, hogy a tereket különböző tényezők relációja alakítja ki. Az **elgondolt terek** a tervezők, térképkészítők, mérnökök fejében születnek meg, az **érzékelte terek** – ezt térhasználatnak is nevezzük – alapja a terek valós használata; ezek általában a tervezők elképzeléseivel összhangban vannak. A **megélt terek** – azok a pillanatok, amik élettel töltik meg a teret: a szeretet, a játék, a művészet terei. Ez utóbbi gyakran eltér a tervezők által kigondolt használati módtól. Ez az elgondolás lehetővé teszi számunkra, hogy a terek működését két nézőpontból is megvizsgáljuk.

Az egyik nézőpontból a terek tervezésénél érvényesülő erőviszonyokat figyelhetjük meg. Például, az utak fontos szerepet töltenek be a várostervezésben, elhelyezkedésükből láthatjuk, hogy a várostervezés során a gazdaság működtetése az elsődleges tényező, míg a gyerekek játékának támogatása háttérbe szorul. Hasonlóképpen, egy iskola tervezése során az iskola vezetése és a nagyszámú tanuló oktatása tölti be a fő szerepet, a tervezett terek a leghangsúlyosabbak, az érzékelte terek általában másodlagosak, míg a megélt tér gyakran egészen háttérbe szorul, sőt akár zavaró tényezőként merülhet fel.

A másik nézőpont esetében a kritikus gondolkodást helyezzük előtérbe a tervezés során. Michael Follett könyvében, aminek témája a játékidőben zajló játék minőségének javítása az általános iskolákban; az épített akadálypályát hozza fel példaként. Azt mondja, hogy az iskolák gyakran azért vásárolnak ilyen fából épített mászókákat vagy akadálypályákat, mert szeretnének minél több lehetőséget biztosítani a fizikai aktivitásra, a különböző mozgásformák kipróbálására. Úgy gondolják, hogy ha a játékipar ilyeneket gyárt, és ha sok iskola udvarán található ilyen, akkor ez bizonyára egy hasznos dolog, amit nekik is be kell szerezniük. Csakhogy a játékiparban azt gyártják, amire kereslet van. A megfigyelések viszont azt bizonyítják, hogy ezek az eszközök csak addig ilyen népszerűek, amíg hat az újdonság ereje. Az ezeken játszó gyerekek a leesés veszélye miatt folyamatos felügyeletet igényelnek, gyakran szaladni kell mellettük, nem lehet magukra hagyni őket. Hamarosan, ahogy az újdonság ereje eltűnik, érdektelenné válnak és a gyerekek alig 5-8%-a játszik rajtuk, ők is a játékidőjük mindössze 5-10 %-ában. A kihívások elvesztik erejüket, nem lesznek kihívások többé, az eszköz pedig unalmassá válik, hacsak nem találnak rá egy eltérő felhasználási módot, jószerint olyat, amivel a felnőttek nemtetszését váltják ki. Az érdeklődés elmúltával gyakran egyáltalán nem, vagy egyszerűen padként használják ezeket az eszközöket. A fizikai aktivitás, amit végezni lehet rajtuk behatárolt, és sokkal olcsóbb eszközökkel is megvalósítható. Ez a példa megmutatja, hogy az **elgondolt térben**, a mászóka, vagy akadálypálya – amit a játékipar nyomására kezelünk értéként – , egy kockázatot és testmozgást biztosító eszköz, az **érzékelte térben** egy rövid ideig, talán valóban ekként funkcionál, de csak folyamatos felügyelet mellett, míg a **megélt tér** perspektívájából mindössze egy objektum, amit a gyerekek minél hamarabb másra, valami „nem helyénvaló” dologra akarnak használni.

6.3 Affordanciák

Tovább gondolva azt a tendenciát, hogy a felnőttek előszeretettel vásárolnak eszközöket különböző speciális funkciók betöltésére (testedzés, képzelőerőt igénylő játék, stb.) Follett a következőket mondja:

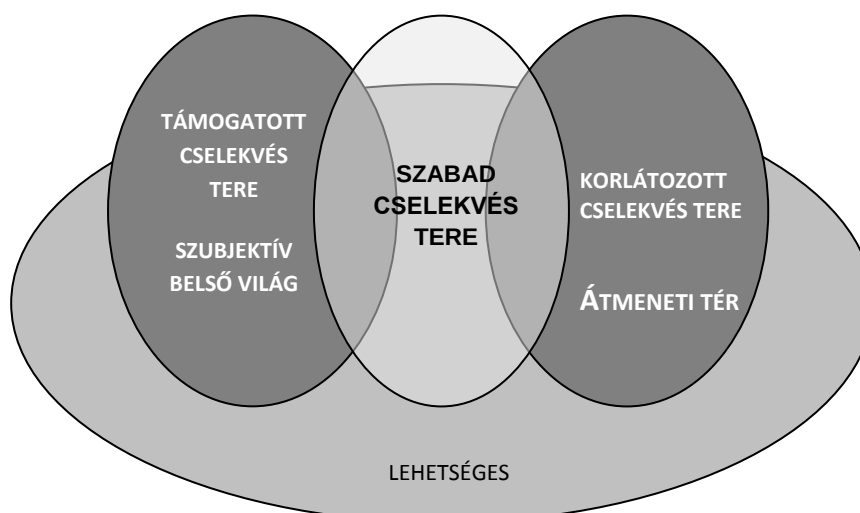
A gyerekek a játéktérbe, mint egy feltérképezetlen területre lépnek be. Minden lehetséges szempontból fel akarják mérni a teret, felfedezni a benne rejlő összes játéklehetőséget. Ennek igen kevés köze van a felnőttek eltervezett szándékaihoz, mivel a játék természete a gyerek céljaiból és abból fakadó vágyából ered, hogy saját maga legyen a tevékenységeinek kigondolója. Ezt, a térben rejlő potenciált szoktuk **affordanciának** nevezni. A fogalom valójában inkább a feltáruló lehetőségekre, mint szándékolt tevékenységekre utal.⁵²

Az **affordancia** fogalmát James Jerome Gibson környezetpszichológus vezette be, arra vonatkozóan, hogy egy adott környezet milyen lehetőségeket biztosít az egyén számára. Alapja, hogy a környezeti sajátságokra adott válasz egyénenként eltérő, és az egyén személyes érzékelésének megfelelően alakul. Gibson az egyén és környezete közti kapcsolatot kölcsönös viszonyként értelmezi, amelyben az egyén szükségszerűen rendelkezik a környezetével, miközben a környezet létezésének az egyén ad értelmet. Az egyén kapcsolata a környezettel azon a kérdésen keresztül valósul meg, hogy „mit tesz lehetővé számomra ez a tér?” Az **affordancia** fogalma azt fejezi ki, hogy milyen cselekvési lehetőségekkel bír az adott egyén az adott térben és ennek megfelelően mindig egyedi és kölcsönös. Például egy domb lehetőséget teremt a legurulásra, vagy a lefutásra, de korántsem biztos, hogy minden gyerek ezt szeretné csinálni egy dombon. Egy alacsony fal lehetőséget biztosíthat az egyensúlyozásra, a járda repedései a „nem szabad rálépni” játékra, de nem tudhatjuk, hogy ezeket fogják-e rajtuk csinálni.

Az elmélet továbbfejlesztése Marketta Kytta nevéhez fűződik, aki a terek kínálta szociális (és erőviszonyokból adódó) affordanciákkal kezdett foglalkozni. Ő már az affordanciák megvalósulásáról beszél, szociokulturális kontextusban. Azt állítja, hogy a környezet által biztosított összes lehetséges affordancián belül meghatározható három cselekvési terület. Ezek a cselekvési területek bizonyos szabályoknak felelnek meg, és ezek a szabályok fogják meghatározni, hogy az affordanciák valós cselekvésben realizálódnak:

- Első cselekvési terület a *Támogatott cselekvés tere*, ahol a cselekvések társadalmilag elfogadottak az adott helyen, időben és módon;
- Második a *Korlátozott cselekvés tere*, ahol a cselekvések korlátozva vannak. Vagy társadalmilag nem elfogadottak, vagy a környezet korlátoz bizonyos cselekvéseket;
- Ennek a kettőnek az átfedésében illetve a kettő között helyezkedik el a *Szabad cselekvés tere*. Ebbe beletartozik mind a társadalmilag támogatott, mind a társadalmilag ellenzett cselekvések egy része. A gyerekek megeleveníthetik az ellenzett affordanciákat akár szándékosan, akár anélkül, hogy ez volna a kifejezett szándékuk. Ezt a fajta cselekvést a felnőttek gyakran rosszkodásként, rossz magaviseletként értelmezik.

⁵² Lásd fent p. 108



Ábra: Kyttä (2004)

A gyerekek, játékuk során gyakran mozognak a cselekvési terek között, illetve igyekeznek kiterjeszteni a szabad cselekvés terét. Láthatjuk, hogy az affordanciák elmélete egyaránt kapcsolódik a fizikai, és a kulturális környezethez, hiszen a cselekvés tere kapcsolatban áll a játék fajtájával és/vagy a támogatott, vagy korlátozott viselkedéssel is a játéktéren belül. Ezt a gondolkodásmódot átlátva jobban megérthetjük, a játék, mint hajlam gondolatát, azt, hogy hogyan keletkezhetnek a játékos pillanatok, ha a körülmények adottak hozzá, gyakran olyan módon is, ami a felnőttek időre és térre vonatkozó szabályrendszerét sérti. Fontos észrevennünk, hogy a játékmunkások nem hozhatják létre a szabad játék terét, hiszen amint ezt teszik, az a tér szükségszerűen a támogatott játék terévé válik.

6.4 Az alkotórészek elmélete (theory of loose parts)

A minőségi játékkörnyezetekről való gondolkodáshoz elengedhetetlen az alkotórészek elméletének ismerete. Ez az elmélet az 1970-es évekből származik és Simon Nicholson nevéhez kapcsolódik. Mint általában a legjobb elméletek, egyszerű és lényegre törő. Azon a felismerésen alapul, hogy a környezetnek, ahhoz, hogy a gyerekek alkalmazkodni tudjanak hozzá, alapvetően nem statikusnak, hanem dinamikusan változónak kell lennie. Elismeri és támogatja a játék spontaneitását és kiszámíthatatlanságát. Az alkotórész bármire vonatkozhat, ami mozgatható, aminek a helye változtatható a játéktérben. Lehetnek ezek autógumik, raklapok, fák, kartondobozok, madzagok, homok, víz, levelek, gallyak, föld, papír, textil – és folytathatnánk a végtelenségig. Az alkotórészeknek két alapvető tulajdonsága van: a felhasználási lehetőségeik tárháza végtelen, és sok áll belőlük rendelkezésre. Nicholson így írja le az elméletét:

Bármilyen környezetben, a találékonyság és alkotóerő mértéke, illetve a felfedezés lehetősége egyenes arányban áll a benne található változók számával és fajtáival.

Könnyen megérthető, hogy bizonyos környezetek, amik nem működnek jól (azaz nem jön létre bennük az interakció és a bevonódás), azért nem működőképesek, mert nem felelnek meg az alkotórészek kívánalmainak. Túl sterilek, statikusak, és képtelenség játszani velük, vagy bennük.

Az történt, hogy a felnőtt művészeknek, építészeknek, tájépítészeknek, tervezőknek mind lehetőségük volt arra, hogy saját tervekkel, anyagokkal dolgozzanak, játszanak. A tervező munkát

végzők a koncepciók, a tervvázlatok megalkotásában, a kivitelezők pedig a környezet létrehozásában, valódi anyagokból való megépítésében lelhatték örömeiket. A tér kialakítása a felnőttek számára nyújtott csak élvezetet, a gyerekeket pedig megfosztották az ebből származó összes mókától.⁵³

A környezet módosítása egy olyan dolog, amit a gyerekek éppúgy megtehetnek, mint a felnőttek. Míg a gyerekek a játékfolyamat során teszik ezt, a felnőttek által véghezvitt módosítások általában szándékoltak és azon alapulnak, hogy aktuálisan hogyan működik a játéktér. A változtatások történhetnek a játéktér külalakjára vonatkozóan (belső, vagy külső), lehet új alkotórészeket berakni a térbe, amik lehetnek berendezési tárgyak, szerszámok, anyagok, vagy akár egy meglepetés, valami váratlan. A változtatás lehet egy játék kereteire adott direkt válasz, de lehet proaktív és tapasztalati is, egyfajta „mi lenne ha...” elgondoláson alapuló. Mérlegelni kell a gyerekek újdonsághoz való vonzódását (neophilia) és a megszokotthoz, az ismétlődőhöz való ragaszkodásukat is, illetve a hosszú távú játékkereteket, amik a környezet bizonyos fokú stabilitását igénylik.

Az alábbi megfigyelés egy nottinghami játékközpontban történt, és azt mutatja be, hogy egy játékmunkás anélkül tesz új alkotórészeket elérhetővé a játékhoz, miközben a gyerekek egy nagy tócsában játszanak, hogy a közbeavatkozása tolatkodóvá válna.

A gyerekek egy árkot ástak a játéktéren kívül, majd építettek egy elterelő szerkezetet (egy darab öntözőcső felhasználásával – vajon honnan került elő) a mosdóban található csapoktól, a vizet az árok felé irányítva feltöltötték azt. Azon a napon, amikor ott jártam, egy vízzel teli tócsát láttam, egy kiásott gödörben, a víz a gátakkal határolt mederben folyt az ároktól a tócsa felé. Megközelítőleg egy méter átmérőjű lehetett a tócsa, helyenként igen mély – legalábbis bokáig érőnél biztosan mélyebb.

A játék része volt, hogy át kell jutni a túloldalra, anélkül, hogy vizesek lennének. A tócsa azonban túl széles volt ahhoz, hogy egyszerre át lehessen ugrani, úgyhogy mindenféle ötleteket próbáltak kitalálni, hogy középen kialakítsanak egy darab szárazföldet, amit átlépőként tudnak használni. A játékmunkások átlátták a helyzetet, és a tócsa környékére elhelyeztek olyan dolgokat, amik felhasználhatók erre a célra. Néhány tárgyat egészen közel raktak a tócsához, másokat kicsit távolabb, de a gyerekek látóterének közelébe. Nem szóltak semmit, hanem miután letették őket távolabb mentek. Ezek között a kellékek között voltak fadarabok (egy lakó hagyta itt, a laminált padló maradék darabjait), régi párnák, és még egy széttört valódi üvegszálás kenu is.

Azzal, hogy elhelyezték ezeket az alkotórészeket a gyerekek látóterébe, a játékmunkások a támogatott cselekvés terét hozták létre, ami ezúttal átfedésben volt a szabad játék terével. Ezeket a tárgyakat felhasználhatták a játékukhoz, vagy bármi más módon is. A lényeg tehát, hogy létrehozzunk közösen egy teret, ami amennyire csak lehet, nyitva hagyja a lehetőséget, hogy bármi kifejlődjön benne. A folyamatot úgy a legkönnyebb facilitálni, ha számos, sokféleképpen használható kellék áll rendelkezésre, amik könnyen kicserélhetőek, ha már nem tartjuk őket biztonságosnak, vagy hasznosnak a játék szempontjából.

⁵³ Nicholson, S. (1972) The Theory of Loose Parts: An important principle for design methodology, *Studies in Design Education and Craft*, 4(2), p5-14

6.5 IMEE és téraudit

Most, hogy bevezettük azt a három fogalmat, amely segítségünkre van, hogy megértsük a terek működését, és hogy hogyan kezeljük úgy a játék terét, hogy a lehető legnagyobb szabadságot biztosítsuk a játékok különböző formáinak megjelenéséhez, tovább léphetünk az auditálási és tervezési módszerekre, amik szintén hasznosak lesznek számunkra. Hálásak vagyunk Bob Hughesnak, hogy felhasználhatjuk az ő 1996-ban⁵⁴ publikált elméletét. Hughes kiindulási pontja, hogy a felnőttek felelőssége biztosítani a tervezést, a fenntartást, és a terek változtatását úgy, hogy azok megfelelően működjenek játéktérként. Annak ellenére, hogy a gyerekekkel való megbeszélés demokratikusnak tűnhet, ami a gyerek bevonásával jár, Hughes több ponton is problematikusnak látja azt. Négy konkrét okot sorol fel:

- Mint legtöbbünkre, a gyerekekre is igaz, hogy ha olyan dologra hívjuk meg őket, amit nem ismernek, nincs benne tapasztalatuk, fenáll annak a veszélye, hogy az eredmény is a felnőttek és a média elvárásainak megfelelően fog alakulni.
- A gyerekek bevonása jó érzéssel tölthet el, mégis aláaknázhatja a játékfolyamatot. Bevonásukkal beleavatkozunk a gyerekek titkaiba, és a környezetükkel való bensőséges fizikai és érzelmi kapcsolatba.
- A játékról és a játékterekről való tudatos gondolkodás szétrombolja a spontán, ösztönös és képzeletekben gazdag örömet, amit a játszás okoz.
- A gyerekek bevonása a játéktér megtervezésébe és kialakításába a gyerekekre helyezi a felelősség terhét, ami az esetleges kudarcból és a minőség fenntartásából származik. Természetesen ez a felelősség teljes egészében a felnőtteké kell, hogy legyen.

Hughes azt javasolja, hogy a következő négy forrást használjuk a döntéshozatal megkönnyítésére:

- **Intuíció:** az intuíció vezérel minket, hogy a már ismert sémák helyett az ösztönös megérzéseinkre hallgassunk. Kiegészíti a tudást és az értelmezést, kifejezi, hogy mit érzünk helyénvalónak. Az intuíció használata a gyakorlatban, példa a meta-kognitív készségekre, amit az elemzés és a döntéshozás során is használnak. Általában hallgatólagos, és nehéz szavakkal kifejezni.
- **Emlékezet:** hozzá kell férnünk a saját játékemlékeinkhez és tovább fejleszteni azokat, hogy emlékeztessük magunkat a játszáshoz kapcsolódó érzésekre. Amikor felhasználjuk az emlékeinket, gondoljunk arra, hogy amikor gyerekek voltunk, a saját egyedi gyerekkorunkat éltük meg, egyedi örömökkal, nehézségekkel és kihívásokkal. Tudnunk kell azt is, hogy ma már, a felnőtt szemüvegén keresztül látjuk az emlékeinket, amit gyakran elhomályosít a nosztalgia. Minden generációra igaz, hogy a felnőttek úgy gondolják: az ő gyerekkoruk jobb volt, mint a mostani generáció gyerekkora. Ez a memóriagyakorlat nem arra szolgál, hogy ismét eljátsszuk a gyerekkori játékaikat, sokkal inkább arra, hogy újraéljük a játékhoz kapcsolódó érzéseinket.
- **Tapasztalat:** az intuíció és az emlékezet kiegészítőjeként, a tapasztalat arra utal, hogy felnőttekként a gyerekekkel való munkában mi az, ami működik és mi az, ami nem. A gyerekek játékaról tett megfigyelések például a tapasztalataink részét képezik. Idővel a

⁵⁴ Hughes, B. (1996) *Play Environments: A question of quality*, London: PlayLink.

tapasztalataink, a gyerekek egymáshoz való kapcsolatának, a gyerekek és felnőttek kapcsolatának, és a gyerekek és a környezet kapcsolatának jobb megértéséhez vezetnek.

- **Ismeret:** ezzel a kifejezéssel Hughes az irodalomban megtalálható diszciplínák sokaságára utal, amelyek a játék támogatásának elméleti hátterét biztosítják. Amint a 3. fejezetben láttuk, számos egymással versenyző elmélet született a gyerekek játékának természetéről és értékeiről, ami kritikai szemléletet követel meg a játékkal foglalkozó szakemberektől. Mindazonáltal a játéktervezés, fenntartás és módosítás témájában is egyre bővülő irodalommal találkozhatunk, ami szintén segít ismereteink bővítésében. Hughes az irodalomban fellelhető ismeretekről beszél, mi pedig hozzátehetjük a már megismert fogalmakat is, így Lefebvre térhármását, Kytta cselekvési tereit, valamint az alkotórészek elméletét.

Hughes több olyan felsorolást is bemutat, amiben leírja, hogy a felnőttek milyen dolgokat tudnak létrehozni a jól működő játéktér érdekében, és milyen változtatásokat hajthatnak végre, hogy a teret alkalmassá tegyék a minél nyitottabb kimenetelű játéokra. Ezekről olvashatunk a következőkben:

Első lista: Minőségi játéktér: a gyermek nézőpontjából

Az IMEE (Intuíció, Emlékezet, Tapasztalat, Ismeret) fogalomcsoport használata széleskörű információt nyújt számunkra arról, hogy a gyerekek mit várnak el egy játéktértől, mind az ott végezhető cselekvésekre, mind a tér hangulatára, légkörére vonatkozóan. Ebből felállíthatunk egy fontossági sorrendet, a gyerekek számára legfontosabb tényezőkből.

A következő mondattal kezdve: A JÁTEKTÉR LEGYEN OLYAN, AHOL (TUDOK)..., a saját Intuíció, Emlékezet, Tapasztalat, Ismeret kategóriáinkat használva mindenki állítson össze egy kb. 20 elemből álló listát a neki tetsző játéktér tulajdonságaival, önállóan dolgozva. Töltsünk ezzel egy jó 20-30 percet. A példáink ilyesmik lehetnek: elbújni, mászni, énekelni, öltözködni, barátaimmal lenni, biztonságban érzem magam, egyedül lenni. Használhatunk cselekvésre és érzésekre vonatkozó szavakat is.

Osszuk meg a listát a többiekkel. A játékmunkás csoportosítsa a szavakat, és a hasonló jelentésű, vagy ismétlődő dolgokat egy-egy csoportba rakva, jegyezze fel ezeket a táblára.

Második lista: Minőségi játéktér: a felnőtt nézőpontjából

A csoport végiggondolja a gyerekközpontú listát és megpróbálja témakörönként csoportosítani őket. A témakörök olyasmik lehetnek, mint például: változatosság, kapcsolódások, biztonság, izgalom, mozgás, irányítás, változtatás. Láthatjuk, hogy ezek a fogalomcsoportok bírhatnak egymásnak ellentmondó jelentéssel is.

Harmadik és negyedik lista: Minőségi játéktér: gyerekközpontú kérdések

Az első és a második lista hívószavaival hozzunk létre két további listát: A játékot ÖSZTÖNZŐ és a játékot AKADÁLYOZÓ tényezők listáit. A harmadik listában arra fókuszálunk, hogy mik a játéklehetőségeket ösztönző körülmények, például: „Tudok itt fára mászni?” „Vannak csendes zugok?” míg a negyedik lista a szabad játék létrejöttét akadályozó tényezőkre kérdez rá. Például: „Bánthatnak itt?” „Megszidnak, ha rámegyek a nedves fűre?” Próbáljunk minél teljesebb listákat létrehozni a rendelkezésre álló idő alatt.

Ötödik és hatodik lista: Tartalmi és hangulati mutatók

Amikor a harmadik és a negyedik lista elkészült, mindegyik kérdésből megpróbáljuk kinyerni a kulcselemet. Például: Tudok itt fára mászni? – a fára mászáshoz tartozó tulajdonságok: magasság, fizikai kihívás, természeti formák. Ezek lesznek a *tartalmi mutatók*. Hasonlóképpen származtathatjuk a *hangulati mutatókat*. Például: a „bánthatnak itt?” kérdésből a biztonság, mint mutató egyenesen következik. Vagy a: „Megszidnak, ha rámegyek a nedves fűre?” kérdésből az engedély és a nyitottság mutatókat eredeztethetjük.

A tartalmi mutatók a minőségi játékkörnyezet fizikai tulajdonságaira vonatkoznak. A kérdezősi folyamat során egy jól használható listát fogunk kapni, amit kiegészíthetünk a tervezésre vonatkozó irodalomból, arra vonatkozóan, hogy mi működik jól és mi nem. Ezt a 6.6 bekezdésben bővebben tárgyaljuk. A hangulati mutatók az 5. Minősítési kritériumról fogják tájékoztatni az iskolát, amit a következő fejezetben részletesebben is megvizsgálunk.

A végső lista, hozzátéve a folyamat során összeállt közös tudást, felhasználható az iskolai terek auditjához és kialakítható belőle egy cselekvési sor, ami segíthet, hogy az iskolai tereket mindinkább a gyerekek szabad játékát támogató környezetté formáljuk.

6.6 Kritikai kartográfia

Az IMEE kérdések használhatók a tér vizsgálatára és segítenek eldönteni, hogy működőképes-e az adott tér, a szabad játék szempontjából. A kritikai kartográfia egy olyan megközelítés, ami lehetőséget ad a terek működésének folyamatos dokumentálására, olyan módon, hogy fel tudjuk használni a terek fenntartására és újraformálására, felfrissítésére is. A módszer támogatja a reflektivitást és a szervezeti fejlődést. A dokumentációt felhasználhatjuk a Minősítési Kritériumrendszernek való megfelelés alátámasztására is. A kritikai kartográfia a beszámolási képesség, és tudatos reagálási képesség fogalompárokra dolgozik:

- **Beszámolási** képesség: A játékot támogató körülményeket megteremtő mozdulatok, irányválasztások, és ritmusok lejegyzése. A tér viszonylagos természetét tekintve ez nem egy tökéletes, sokkal inkább a világ összevisszaságával dolgozó összesítés, ami észreveszi a mindennapos, életszerű dolgokat.
- **Tudatos reagálási képesség:** ez azt a képességet jelenti, hogy olyan választ tudunk adni, amivel fenntartjuk a játékos atmoszférát. Ez az összegyűjtött dokumentáció tanulmányozásával és a szokások és rutinok alapos megvizsgálásán keresztül történik. A kulcskérdések itt: „mi lenne, ha...” .. „és még mi?... „ A mi lenne ha?” típusú kérdések a kísérletezést foglalják magukban, azzal számolnak, hogy valamit változtatunk, újdonságot viszünk a térbe, vagy átrendezünk valamit, anélkül, hogy előzetes elvárásokkal rendelkeznenk arról, hogy mit fog ez eredményezni. Az „és még mi?” jellegű kérdések esetében arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit lehetne még tenni, milyen más módjaink lehetnek arra, hogy fenntartsuk, vagy növeljük a tér játékosságát.

Ezek a folyamatok nem elkülöníthetők egymástól. A változtatásokról akár formális megbeszélések keretein belül is megegyezhetünk, de ugyanúgy megtörténhetnek a gyakorlatban, spontán módon, a kartográfiai módszerek használatával összegyűjtött tudáson keresztül.

A kritikai kartográfia a térképezés alapgondolatából indul ki, de célja a hely ábrázolásán túl egyéb térképezési lehetőségek kihasználása is. A fő alapelve, hogy túltekintve azon, hogy mit jelent a játék, és még azon is, hogy miért fontos, azt igyekszik megfigyelni, hogy hogyan történik meg a játszás maga (ahogy a 4. fejezetben láthatjuk). A játék kialakulását támogató körülmények megteremtését helyezi előtérbe, nem pedig azt, hogy a gyerekek mit nyerhetnek a játékból.

6.6.1 Dokumentációs lehetőségek

A dokumentációt a játékidőben a gyerekekre felügyelő pedagógusoknak kell elkészíteniük. A dokumentáláson túl, körülbelül havonta arra is időt kell szakítani, hogy átbeszéljék az összegyűlt anyagot.

- **Kezdjük egy térképpel:** A dokumentáció kiindulási pontja a térről készített térkép. Akár a kurzus részeként is végezhetjük ezt a közös munkát. Elsőként az iskolai dolgozók önállóan készítsenek egy-egy térképet a térről. Ezután gyűljenek össze, osszák meg egymással a térképeiket, és egyesítsék őket egy nagy, közös térképpé. Ez a módszer azért jó, mert megmutatja, hogy mi az, amit valaki felrajzolt, mások viszont kihagytak, illetve, hogy mik azok a dolgok, amik jelentőségteljesebbek az egyik ember térképén, mint a másikén. Ez azért is fontos, mert megvilágítja a rajzoló és a tér kapcsolatát.
- **Jelentőségteljes helyek:** A következő lépés az lesz, hogy a résztvevőket megkérjük, hogy készítsenek fotókat három olyan helyről az iskolájukban, amik különleges jelentőséggel bírnak számukra. Lehet köztük olyan hely, ahol szívesen felügyelnek a gyerekekre, ahol jól tudnak beszélgetni velük, de lehet olyan hely is, ahol nyugtalanabbnak érzik magukat, vagy ahol gyakran alakulnak ki konfliktusok. Számos oka lehet annak, hogy egy hely miért különleges valaki számára, és ezek egytől egyig jelentőséggel bírnak. Ezek a személyesek jelentőséggel bíró helyek rávilágítanak a felnőttek terekről alkotott preferenciáira is. Például, egy, a sportot előtérbe helyező tanár jó eséllyel azokat a helyeket fogja értékesként kiemelni, ahol a gyerekek fociznak, vagy más sportokat űznek, míg más számára, aki jobban aggódik, hogy a gyerekek megsérülnek a labdajáték közben, ugyanezek a helyek az aggodás színtereit jelképezhetik. Egy hely valakinek a nyugalmat jelképezheti, míg másnak ugyanez egy unalmas helyként jelenhet meg. Akik szeretnek mindent látni, és aggódnak a holt terek miatt, olyan magasan fekvő pontokat tarthatnak majd fontosnak, ahonnan jól rá lehet látni az egész udvarra. Gyakran választanak az emberek olyan helyeket, ami két hely közötti határon van, például ajtókat, kapukat, amik lehetnek az öröm helyei is, de egyszerre azok a helyek is, ahol konfliktusok alakulnak ki (A jó, a rossz, és a csúnya – Felicity Robinson: Játék-Tanulás-Élet).

Amikor készen vannak a térképek, illetve a fotók, akkor a fényképeket rá lehet rakni a térképekre, és elmondhatják, hogy miért pont azokat a helyeket választották a képeiknek. A beszélgetés során elő fognak kerülni elbeszélések az egyes helyekről és mindezekkel egy érzelmi kép fog kirajzolódni arról, hogy hogyan működik az adott tér. A beszélgetések során gyakran már fel is merül, hogy miképp lehetne változtatni a téren, és megnézni mit hoz magával a változtatás.

- **Történetek megosztása a terekben történetekről:**
Végezetül, a személyes történetek lesznek azok, amik életre keltik a teret. A történeteket lehet kis cédulákra, öntapadós papírokra írni, amiket ráragasztanak a térképre, szabadon választott helyekre. Amikor a térkép tele lett, le lehet fotózni, majd újratekintni a

folyamatot. Minden történet egy példa a térre, és egészen pici részletekbe menően mutatja be annak működését. Előkerülhetnek olyan történetek, amikor valakit elvarázsolt a gyerekek játéka, megjelenhetnek szomorú, vagy konfliktusokat megjelenítő történetek is. A történetekkel való munka egy kollektív tudást hoz létre a térről. A különféle példákön keresztül többféleképpen láttatja a tér működését. Minden történet egyedi, és a történetek összessége létrehoz egy közösen alkotott egyedi mintázatot.

- **Térképezzük fel az áramlatokat és a mozgási irányokat:** A kisebb, nyomtatott térképeken nyomon követhetjük egy-egy gyerek, vagy felnőtt mozgását, sőt akár egy-egy tárgyét is, amit megfigyelünk. Rajzoljuk ezeket az útvonalakat minél pontosabban, lehetőleg a kanyarulatokat, visszafordulásokat, megállásokat is jelezve a térképen. Feliratozhatjuk is ezeket a mozgási útvonalakat. Ezek a vonalak túlmutatnak a statikus térképek által megjeleníthető képen. Feltárják az áramlásokat, az erőket, a tér ritmusát, és viszonylagos természetét, és ezek által életre keltik a térképet.
- **Használjuk minden érzékszervünket:** Természetesen a szemünkkel is megfigyelhetjük, hogy mi történik. A látás a domináns érzékünk, de tovább is léphetünk. Mit hallunk? Milyen érzés bizonyos helyeket megérinteni? Milyen szagokat, illatokat érzünk egy térben? Készíthetünk hangfelvételt is – ehhez természetesen szükség lehet a térben dolgozó kollégák engedélyére is. Néha a tér hangjainak megfigyelése, anélkül, hogy látnánk, hogy mi történik, előtérbe hoz olyan hangokat is, amiknek eddig nem is voltunk tudatában. Ezek a hangok hozzájárulnak a tér ritmusához és atmoszférájához.
- **Készítsünk mozgóképet:** Mozgókép készítése esetén is legyünk körültekintőek a szükséges engedélyek megszerzését illetően, különös tekintettel arra, hogy kikkel és hogyan fogjuk megosztani az elkészült anyagot. Készíthetünk felvételt úgy, hogy egy helyre helyezzük a kamerát a teljes játékidőre, majd felgyorsítva megnézzük a felvételt. Ez megmutatja, hogy a gyerekek, a felnőttek és a tárgyak hogyan mozogtak a térben. Fejre szerelhető akciókamerával egy másfajta perspektívát kapunk. Könnyen meglehet, hogy maguk a gyerekek is érdeklődnek a filmzés iránt, ami viszont módosítani fogja a játékukat. Az is lehet, hogy megkérik, hogy ők maguk is hadd készítsenek filmet.
- **Legyünk kreatívak:** További módokon is hozzá lehet járulni a térképhez. Lehet például képregény formájában, naponta lerajzolva egy-egy játékos pillanatot. Egyik iskolában a résztvevők azt játszották el, hogy David Attenborough természetfilmes kommentárját utánozva, a gyerek játékát, mint veszélyeztetett állatfajok viselkedését mutatták be, kiemelve a „játék”, mint sajátos viselkedésforma jelenlétét.

A dokumentáció nehézséget okozhat, ha olyan a helyzet, illetve ha a felügyelők nem kapnak elegendő időt, hogy a felügyeleti idejük után a dokumentációval foglalkozhassanak. Volt olyan csoport, aki hasznosnak találta egy közösségi mobilalkalmazás használatát, így valós időben, könnyedén meg tudták osztani a történeteiket. A dokumentálás úgy működik a legjobban, ha van egy arra kijelölt személy, aki erre figyel, ösztönzi a felügyelőket, hogy dokumentáljanak, és levezeti a megbeszéléseket is.

6.7 A tér tervezése: a gazdag játékkörnyezet kialakítása

A negyedik kritérium azokat a tervezési formákat mutatja be, amelyek a közös tudás alapján sikeresnek bizonyultak a játék támogatását illetően (mind a tartalmi, mind a hangulati indikátorok tekintetében). Ezeket a következőkben foglalhatjuk össze:

- a rendelkezésre álló anyagok bősége és fizikai sokféleség
- alkotórészek és alakítható tér
- búvóhelyek és felfedezhető, kutatható helyek
- terek a helyek között, a terek hálózatba kapcsolódása
- rugalmasság
- évszakos változások és a természet elérhetősége
- lehetőség az érzékekkel (látás, hallás, szaglás, érintés és ízlelés), a személyiséggel (fiú/lány, vezető/követő, stb.), az élethelyzetekkel (halál, háború, házasságkötés, stb.), illetve az elemekkel (föld, víz, levegő, tűz) való játékra⁵⁵
- a játékosság érzésének megléte.

A gyerekeknek a tér egészére adott válaszaihoz hozzátehetjük a Rachel és Stephen Kaplan környezetpszichológusok által javasolt környezeti elvárásokat is: 1., komplexitás (elég sokféle, de nem eltúlzott mennyiségű, az érdeklődést fenntartó dolog), 2., összetartó erő – koherencia (a tér önmagában egy koherens közeget alkot), az olvashatóság (a tér átlátható, el lehet igazodni benne), a titokzatosság (többet ígér, mint ami elsőre látható). Ahogy Michal Follett is rámutat, fontos látnunk, hogy a gyerekek általában a tér egészét használják, nem pedig elszigetelt zónákat, vagy berendezési tárgyakat. Hasznos odafigyelünk arra, hogy a gyerekek hogyan vonulnak egyik térrészből a másikba. Például, tárgyak, vagy növények alkotta alagutakon, dombokon és egyéb tereptárgyakon keresztül, amelyek önmagukban is érdekes játékhelyszínek lehetnek, vagy a helyeket összekötő utakként szolgálhatnak. Follett kiemeli a közös és az egyedüli játékra alkalmas terek szükségességét is.

A Play Wales⁵⁶ játékonysági szervezet a következőket határozta meg a gazdag játékkörnyezet összetevőiként:

- **egyszerre több gyerek és fiatal jelenléte** – lehessen választani, hogy egyedül, vagy másokkal játszik valaki, lehessen egyezkedni, együttműködni, kirekesztődni, és konfliktust megoldani
- **természeti környezet** – időjárás érzékelhetősége, az évszakok megjelenése, bozót, fák, növények, rovarok, állatvilág, sár
- **alkotórészek** – természetes és ember által alkotott anyagok, amiket kézbe lehet venni, lehet alakítani, mozgatni, a játékhoz formálni, építeni lehet, és le lehet rombolni
- **a természeti elemek:** - föld, levegő, tűz, víz
- **kockázatvállalás és kihívások** –fizikai és érzelmi téren egyaránt
- **a személyiséggel való játék** – szerepjátékok, jelmezes játékok
- **mozgási lehetőség** – futás, ugrálás, mászás, egyensúlyozás, gurulás
- **játékverekedés** (playfight) – játékból verekedni és harcolni
- **az érzékek megélése** – hangok, ízek, textúrák, szagok, látványok
- **érzések megélése** – fájdalom, öröm, önbizalom, félelem, harag, elégedettség, unalom, elragadtatás, boldogság, gyász, visszautasítás, elfogadás, szomorúság, büszkeség, frusztráció.

⁵⁵ Bob Huges ezt nevezi játékmunkás tantervnek

⁵⁶ <http://www.playwales.org.uk/eng/richplayenvironment>

Hetedik fejezet: Ötödik minősítési kritérium – Az iskola kultúrája támogatja a gyermekek játékát

Ötödik minősítési kritérium: Az iskola kultúrája támogatja a gyermekek játékát

- 5.1. Játékosság hangulata érződik a játékidők alkalmával.
- 5.2. Az iskolában dolgozókat támogatják abban, hogy a játékhoz, annak támogatásához kapcsolódó tudásukat fejleszthessék.
- 5.3. Az iskolában dolgozók arra összpontosítanak, hogy miként tudnák a játékot támogatni, nem pedig szükségtelenül korlátozni.

Érdeemes újra elmondanunk, hogy a harmadik, negyedik és ötödik minősítési kritérium (az elegendő idő, megfelelő tér, a gyerekek játékát támogató iskolai kultúra), egymástól nem elválasztható faktorok. Az ötödik fejezetben az elegendő játékidő biztosításának fontosságáról volt szó, az olyan időintervallumokról, amikor a gyerekeknek semmi más kötelezettségük nincs. A hatodik fejezetben a tér működésével foglalkoztunk. Mindkettőre igaz, hogy a megfelelő iskolai kultúra részeként tudnak működni, egy olyan szellemiségben, ahol a gyerekek játékhoz való jogát elismerik. Ahhoz, hogy Játékbarát iskolát hozzunk létre ez elengedhetetlen és vannak olyan iskolák, ahol ennek teljesüléséhez az iskolai kultúra egészének reformjára van szükség. Tapasztalataink azt mutatják, hogy azok az iskolák, amelyek változtatásokat vezetnek be a játékidő terén, azt tapasztalják, hogy a játéktér kultúrájának változtatása az iskolai élet más aspektusait is érinteni fogja. Ebben a fejezetben újra előveszünk néhány korábban már tárgyalt elméletet, majd részletesen megvizsgáljuk, hogy a játékmunkás módszertan hogyan támogatja a szabad játék kiteljesedését a játékidőben.

7.1 A teljes iskola megközelítés: folyamatban lévő munkálatok

A harmadik fejezetben azt vizsgáltuk meg, hogy hogyan vonhatjuk be az érintetteket a Játékbarát Iskola létrehozásába. Ezt a folyamatot működtetni kell ahhoz, hogy a változtatások fenntarthatók legyenek. Ennek az egyik legkézenfekvőbb módja az iskolai személyzettel, a családokkal, és az iskolai közösséggel való közös munka a szabad játék támogatásának érdekében. Nekifoghatunk olyan módon, hogy megkérjük a szülőket, gondviselőket, illetve a helyi vállalkozásokat, hogy ajánlanak fel „alkotórészeket”, azaz, számukra valószínűleg hulladékokat, vagy már nem használt eszközöket a játékhoz. Lehetnek ezek régi konyhai eszközök, billentyűzetek, gurulós bőröndök – utóbbiak nagyon népszerűek a gyerekek körében – autógumik, kartondobozok, raklapok, stb. Egyes iskolák kisebb, vagy nagyobb iskolai gyűléseket tartottak, ahol a játékidő megreformálásáról volt szó, bevonva a gyerekeket is. A gyerekek, azzal, hogy bevonták őket a folyamatba, érzékelték, hogy az iskola dolgozik a játékidő minél jobbá tételén, így a személyzet hozzájárult az ő elégedettségükhöz is. Az iskola honlapján vagy közösségi oldalán is létre lehet hozni egy szekciót, vagy bejegyzést a témáról.

Ez szintén nagyon népszerű megoldás, és elősegíti, hogy a szülők, a közösségek, a helyi vállalkozások és a tanárok beleláthassanak a folyamatokba. A fórumokon kérdéseket tehetnek fel, hozzászólásokat írhatnak, illetve megtudhatják, hogy hogyan támogatják hatékonyan az iskolát.

Fontos, hogy a tantestület, és az iskolai dolgozók továbbképzésére is megtaláljuk a módot, illetve, hogy az érintettek távolabbi körét is informálni, képezni tudjuk. Ehhez felhasználhatjuk a tréneri útmutatót, és hasznos, ha találunk helyet a hivatalos szakmai képzési naptárban a képzési óráknak, vagy nyílt napoknak is.

7.2 Játékos hangulat

Ahogy a minősítési kritérium kimondja:

Szokatlan lehet olyan indikátorokkal dolgozni, amiket nem tudunk közvetlenül mérni, de bizonyos értelemben itt most pont ez a lényeg. Ha egy játékot támogató térben vagyunk, érezzük a tér atmoszféráján, hogy ott szabad játszani. A hatodik fejezetben megismert kritikai kartográfiai módszerek segíthetnek ráhangolódni erre az általános érzésre. Ehhez szükséges, hogy a szavakkal megfogalmazható racionális szinten túl is akarjuk érzékelni a teret. A pedagógusok és a játékot felügyelők gyakran rendelkeznek azzal az képességgel, hogy megérzik, az atmoszférában történő apró változást, és érzékelik, ha fokozott figyelemre lesz szükség a felnőtt részéről. Ez általában egy olyasmi érzés, hogy kezd elszabadulni valami, kezd kifutni a szál a kezéből. Ugyanilyen fontos, hogy azt is érzékeljük, amikor a tér jól üzemel, hogy meg tudjuk tapasztalni annak örömét, ahogyan a gyerekek, a térformák, a vágyak, az objektumok, a kultúra, a kapcsolatok és a többi paraméter összeáll a játékoságot sugárzó pillanattá. Egyértelmű, hogy ezekben az összeállításokban benne van a felnőtt felelőssége és a játékhoz való hozzáállása, beleértve azt, amit abból kifejez és azt is, ami azon túl érzékelhető.

7.3 A játékmunkás megközelítés

Amint azt az első fejezetben kifejtettük, a CAPS projektnek része a „tudásátadás”, ami alatt az egyesült királyságbeli játékmunkás modell megismertetését, a szabad játék támogatásának egy módját mutatjuk be. Ennek során az Egyesült Királyságszerte hivatalosan is elfogadott Játékmunkás Alapelvek ismertetésén túl betekintést adunk a játékmunkás szellemiségbe, etikai keretrendszerbe és a játékmunkás módszertanba. Megismertetjük a résztvevőket a Játékmunka alapelveit átható játékmunkás elmélettel, Bob Hughes játéktípusaival, illetve a Gordon Sturrock és Perry Else által bevezetett játékciklussal, amit a 4. fejezetben mutattunk be. A játékmunkás megközelítés kulcseleme, hogy az önszerveződő játékot tűzi ki célul, a lehetőségekhez mérten a „minimum beavatkozás – maximális válaszkészség” munkamód használatával. Amennyire lehetséges, a maguk spontán módján legyenek elfoglalva egymással, illetve a térrel. Ez mindenképpen létrehoz némi feszültséget a játékmunkás gyakorlatban, akárhol is legyünk, de iskolai keretek között valószínűleg különösen. Milyen messzire mehetnek a gyerekek abban, ami nekik tetszik? Mi van a kockázatokkal, konfliktusokkal, azzal, hogy koszosak lesznek, bajuk eshet, esetleg másokban, vagy az iskola felszerelésében is kárt tehetnek? Mit kezdünk azokkal a játékformákkal, amik a felnőtteket sértik, vagy nyugtalanítják? Mit tegyünk, ha a gyerek kifejezetten a felnőttel szeretne játszani? Ezeket is megvitatjuk itt, Gordon Sturrock és Perry Else a beavatkozásra és „felnőtttesítésre” vonatkozó elméletét felhasználva.

7.4 Beavatkozás és „felnőttesítés”

A gyerekek szabadon választott, belülről motivált, önirányított játékának támogatása komoly kihívások elé állíthatja a játékmunkás megközelítéssel elsőként találkozó felnőtteket – és természetesen a tapasztalt játékmunkásokat is. A kézikönyvben már volt róla szó, hogy milyen fontos az elegendő játékidő biztosítása, illetve a tér szerepe a gyerekek játékának támogatása, vagy akadályozása szempontjából. Azonban a felnőtt szerepe nem ér véget a megfelelő játéktér megalkotásával és a játékidő biztosításával, ellenkezőleg folyamatos önreflexiót igényel a játékidőben jelenlévő felügyelő részéről.

A „felnőttesítés”⁵⁷ alatt azt értjük, hogy a felnőtteknek gyakran van készletük rá, hogy beleavatkozzanak a gyerekek szabad játékába „beszennyezve” a játékteret a saját szabályaik érvényesítésével. A beavatkozás oka lehet többek között a tanórára való hívás, valami veszélytől való megóvás, vagy egyszerűen csak irányítási szándék, és még számos egyéb. Bár a beavatkozásra való szándék általában jóhiszemű, tudatosan meg kell vizsgálnunk, hogy a cselekedetünk hogyan hat a gyerekek játékára, és hogy vajon feltétlenül szükség van-e rá. Sarah Thomson az iskolaudvarokról készült tanulmányában leírja, hogy a felnőttek általában milyen indokokkal avatkoznak be a gyerekek játékába:

- **A játék irányelveinek betartása** (Szépen játsszatok!): A felnőttek gyakran elvárják, hogy a gyerekek megfelelően viselkedjenek játszás közben, és ha elfogadhatatlannak találják a tanulók viselkedését megszigják őket ezért. Természetesen nem szeretnénk, hogy a gyerekek undok módon viselkedjenek egymással, de néha ami kívülről durvaságnak tűnik, az barátságos és játékos ugratás és összetartás.
- **Kockázatos játék** (Légy óvatos, nehogy bajod essék!): Bizonyos gyerekek gyakran játszanak túl kockázatosnak tűnő játékokat, a felnőttek pedig a saját ösztöneiket követve leállítják a játékot, mielőtt bármi baj bekövetkezne. A probléma ott kezdődik, amikor szinte minden játék betiltásra kerül, mert balesetveszélyesnek titulálják. Nem lehet felmászni a padokra, állványokra (hiszen onnan le lehet esni) nem lehet rohángászni (nehogy elcsússzanak), nem lehet bunyózni (mert kárt tehetnek egymásban), stb. Ha mindezeket a játékokat betiltjuk, hogyan ismerjük meg a gyerekek a saját képességeiket és hogyan tanulják meg kezelni a kockázatokat?
- **Túl koszos játék** („Ne légy koszos!”): Amikor a gyerekek fantáziája beindul, és felhasználják a körülöttük lévő dolgokat a játékukhoz, akkor előfordul, hogy koszosak lesznek. Gallyak, bogyók felhasználása, játék a homokban, „sütemény sütés”, mindezek élvezetesek a gyerekek számára, de a felnőttek gyakran ellenzik ezeket a tevékenységeket, mert a gyerekek bepiszkolják közben a ruhájukat. Nagyon komolyan akadályozzuk a spontaneitást, ha megtiltjuk a gyerekeknek, hogy használják, amiket a térben találnak. A 3.2-es bekezdésben beszéltünk róla, hogy hogyan támogassák az iskolák a gyerekek játékát, anélkül, hogy azon aggódnának, hogy az iskolai egyenruhájuk bekoszolódik. Biztosítsunk számukra megfelelő ruházatot, lábbelit és helyet, ahol ezeket tarthatják. (Ne felejtsük el, hogy Angliában ma is egyenruhában járnak a gyerekek iskolába – ford.)

⁵⁷ Sturrock, G. and Else, P. (1998) *The playground as therapeutic space: playwork as healing*. ('The Colorado Paper').

- **Valami „értelmeset” játsszon:** Egy másik, tipikusan felnőtt hozzáállás, hogy a gyerekeknek valami értelmeset, vagy hasznosat kéne játszaniuk. Valami olyat, ami gondolkodásra serkenti őket, vagy ami a testi jóllétüket segíti elő. A felnőttek a játék kedvéért való játékot gyakran elfecsérelt lehetőségként látják, ezért a gyerekeket sokszor arra ösztönzik, hogy a tanulás kedvéért játszanak. Gyakran előfordul az is, hogy elválik egymástól a szándék és a konkrét beavatkozás: a felnőtt megtiltja a gyerekeknek, hogy rohangáljon (túl átláthatatlan és ezért veszélyes), ugyanakkor arra ösztönzi, hogy körbe fusson a tornaórán.
- **A játék, mint konfliktusok forrása:** A gyerekek játékainak bizonyos formáit a felnőttek nyugós nevelési feladatként élik meg. A felnőtt nem akarja, hogy a játékok birtoklásáról vitatkozzanak, inkább megtiltja, hogy bevigyék a saját játékaikat az iskolába, mivel behozatala általában konfliktusokba torkollik.
- **A játék, mint „függőség”:** Amikor a felnőtt azt látja, hogy valamilyen játékot újra és újra játszik egy gyerek, vagy gyerekcsoport, gyakran félbe akarja őket szakítani, hogy játsszanak változatosabban. Holott a gyerekek pontosan meg tudják találni, hogy hogyan játsszanak a nekik legmegfelelőbb módon: Thomson beszámolt egy esetről, amikor a felügyelő elvette a focilabdát a fiúktól, hogy most már játsszanak valami mást, amire ők úgy reagáltak, hogy egy tárcával kezdtek focizni, majd amikor azt is elvették tőlük, egy kővel folytatták, amikor pedig megtiltották nekik a „kőfocit” akkor nagyon felháborodtak, és kifejezetten ellenségesen kezdtek viselkedni.
- **Vad, erőszakos játék („ne verekedjetek!”):** Természetesen nem szeretnénk, hogy a gyerekek bántsák egymást, de néha a felnőtt nehezen látja meg a különbséget a játékos bunyózás és a valódi verekedés között. Ezek a fizikai játékok több szempontból is nagyon fontosak. A gyerekek a játékos bunyót sokkal inkább a barátaikkal játsszák, mint azokkal, akiket nem kedvelnek, és a szándék általában nem a nyereség, hanem a játék fenntartása. Pontosan ezért nem teljes erőből ütnek, az erősebbek gyakran önszántukból mérsékelik magukat. Ezek a játékok a játszótársak egymáshoz való kötődésének alapjai lehetnek, a félelem és harag erős érzéseivel való játék pedig segít az érzelmek kezelésében. A felnőtteknek gyakrabban okoz nehézséget a játékos bunyó és a valódi verekedés elkülönítése, mint maguknak a gyerekeknek.
- **Jól játszani („Nem tudják, hogy hogyan kell ezt játszani...”):** Egyfajta nosztalgia is vezérelheti a felnőtteket a gyerekek játékához való viszonyulásukban. Mindannyiunknak vannak gyerekkori játékméltékei, amik gyakran azt a benyomást keltik bennünk, hogy ahogyan mi játszottunk, az volt a játék legmegfelelőbb módja. Ezért aztán megmutatjuk, hogy mi volt az a játék, amit mi annyira élveztünk, és elvárjuk a gyerekektől, hogy azt ők is ugyanúgy élvezzék. Ha pedig nem élvezik ugyanúgy, azt gondolhatjuk, hogy ők már nem is tudják, hogy hogyan KELL játszani.
- **Szabályozás és ellenállás:** Thomson úgy találta, hogy a gyerekek nem passzív elszenvedői a hatalom és kontrollálási késztetés felnőttekre jellemző megnyilvánulásainak. Gyakran belemennek a harcba, és minden áron megpróbálják megtartani a játékterük feletti irányítást. Például elbújnak egy bokor mögé, hogy valami tiltott dolgot csináljanak. Valóban igaz: a gyerekek időnként szándékosan mennek szembe a szabályokkal.

Ezek a tudatos és tudattalan felnőtt késztetések hatást gyakorolnak a gyerekek szabad játékára. Természetes, hogy a felnőtt meg akarja óvni a gyereket a sérüléstől és minél több ismerettel szeretné ellátni őt, de tudatosnak kell lennie abban a tekintetben, hogy a beavatkozások befolyásolják a gyerekek játékát és fel kell ismernie, amikor a beavatkozási szándékát csak a saját felnőtt elképzelései irányítják. A gyerekek önrányított játékának támogatásához folyamatos önreflexióra van szükség a felnőtt részéről.

A beavatkozással kapcsolatban idézzük fel a 4. fejezet 4.3.2-es bekezdését, ahol a Pszicholuduszról volt szó. Ez segít megérteni, hogy a cselekedeteink hogyan hatnak a játékciklus egyes elemeire. Sturrock és Else négy különböző beavatkozási szintet határozott meg, amelyek a játékciklus megváltoztatása vagy lezárása helyett annak támogatására szolgálnak:

- **A játék fenntartása:** ez történik akkor, amikor a gyerekek játszanak, és a felnőtt egyáltalán nem, vagy csak egészen kis mértékben avatkozik be a játékba, valójában nyomon követi a történéseket. A játékmunkás itt az éber védelmező szerepét tölti be, megelőzi, hogy mások nemkívánt módon megzavarják a játékot. Akkor csinálja a legjobban, ha a gyerek, vagy gyerekek nem is vesznek róla tudomást. Jó példa erre az a délutáni iskolai klub, ahol a játékmunkás egy házi készítésű snookerrel játszott a nagyobb gyerekekkel, mialatt a snookerasztal alatt két ötéves gyerek kuckózott. Időnként a játékmunkás szelíden megérintette egy-egy játékos karját, hogy finoman figyelmeztesse őket, rá ne lépjenek az asztal alól ki-kilógó végtagokra.
- **Egyszerű beavatkozás:** Az a szituáció, amiben a játékmunkás a játék egyik forrásaként jelenik meg. Tisztában van a játékkerettel, és a közvetlen, vagy közvetett hívásokra úgy reagál, mintha a játék egyik kezdeményezője volna. Ez megnyilvánulhat abban, hogy alkotórészeket, játékokat, tárgyakat tesz a közelbe, hogy biztosítsa a játékkeretet, és fenntartsa a gyerekek játékának áramlását. Amikor a kért kelléket elhelyezte, a játékmunkás visszavonul. Nem kapcsolódik direkt módon a játékkeret tartalmához, vagy narratívájához, mindössze a szükséges hozzávalókat biztosítja.
- **Közepes beavatkozás:** Ez akkor történik, amikor a játékmunkás meghívást kap a játékba (direkt, vagy indirekt módon), egy, a játékban résztvevő gyerektől. A bevonódás célja a játékkeret fenntartása, vagy újraformálása. Amint ez sikerült, a játékmunkás visszavonul a fenntartási módba. Például, amikor a gyerek egy képzeletbeli pillecukrot ad, amit a képzeletbeli tábortűzben olvasztott neked, vagy amikor egyszer csak a gyerekcsoport közepén találsz magad, az ő királyaként, királynőjüként, kisbabájuként vagy szörnyükként. Ezen a bevonódási szinten a játékmunkásnak tisztában kell lennie vele, hogy méretéből, státuszából, és pozíciójából kifolyólag, felnőttként, a jelenléte tartja a játék keretét. Éppen ezért könnyen dominálhatja a játékkeretet, ahelyett, hogy csak újraformálná.
- **Összetett beavatkozás:** Erről a bevonódási szintről akkor beszélünk, ha a játékmunkás huzamosabb ideig részt vesz a gyerekek játékában, és ha az ő jelenléte nélkül a játék nem folytatódna. Ez a beavatkozás is a gyerekek direkt, vagy indirekt jelzésére adott válaszként jöhet létre, és a játékmunkásnak oda kell figyelnie rá, hogy ne uralja a játékkeretet. Ebben az esetben a játék formája egy felnőtt és gyerek között megosztott játékkeret. A közepes beavatkozáshoz hasonlóan a játékmunkásnak tisztában kell lennie a hatalmával. Sturrock úgy beszél a „megfigyelő pozíció”-ról, mint amit elsődlegesen fenn kell tartania a

játekmunkásnak, még akkor is, ha időlegesen a játék részesévé válik. A játékmunkásnak összetett döntéseket kell meghoznia a játék keretének irányítása és a beavatkozás tekintetében. Saját bevonódásának mértékét annak megfelelően kell mérlegelnie, hogy milyen egyéb tényezők jelennek meg az adott játék keretein belül.

A felnőtt direkt bevonódásán túl számtalan egyéb, kevésbé direkt mód is van a beavatkozásra, úgy hogy a játékot ne akadályozzuk, hanem támogassuk. Ilyen mód például, a tér újrendezése, egy változatosabb, sok szabad alkotórészt tartalmazó tér létrehozása... (ld. a 6 fejezet 4-es és 6-os bekezdésében a kenu).

7.5 A feszültségek tudatos kezelése

A Brawgs Continuum⁵⁸ egy olyan eszközt ad a játékmunkás kezébe, amely segíthet eligazodnia a feszültségek és ellentmondások között. A kevés beavatkozás– sőt lehetőleg beavatkozásmentesség – szellemisége, illetve szó szerint értve az, hogy hagyjuk a gyerekeket a maguk módján játszani, sokszor nehezen hangolható össze a felnőttek törekvéseivel és a rájuk nehezedő nyomással, ami viszont arra ösztönzi őket, hogy megvédjék a gyerekeket a veszélyes helyzetektől, eltérítsék őket az aggodalmat keltő tevékenységektől, és a szociális normáknak megfelelő játékokra ösztönözzék őket. A közösen kidolgozott modell, a pszicholudusz, és a komplexitási elmélet együttes figyelembevételével készült. A Brawgs név egy anagramma, amit a modell három fő megalkotójának nevéből: Arthur Battram, Wendy Russell és Gordon Sturrock alkottak. Arra az elgondolásra épül, hogy

miközben a játékmunkások a gyerekek játékát figyelik, minden pillanatban a skála valamelyik pontján helyezkednek el. Azt, hogy éppen hol van ez a pont, olyan változók határozzák meg, mint a játék tartalma, a személyes meggyőződés és értékek, az egyes gyerekekkel való kapcsolatuk, a mások elvárásairól való elgondolásuk, stb. A játékmunkások törekvése jó esetben az, hogy minél közelebb maradjanak a skála középpontjához, miközben tisztában vannak azzal, hogy bármelyik pillanatban elmozdulhatnak valamelyik végpont felé, kisebb, vagy nagyobb mértékben.⁵⁹



A végpontok a külső (external) tényezők esetében a *didaktikus*, irányító viselkedésmód, ahol a játékmunkás a gyerekek játékát direkt módon irányítja, tanítási szándékkal. A *kaotikus*, amikor a beavatkozás olyan mértékű, és azt eredményezi, hogy a tér nem megfelelően van kihasználva, a gyerekek játékára adott válaszok kiszámíthatatlanok, hevesek. A két végpont között elhelyezkedő *játékközpontú* (ludocentric) hozzáállás a gyerekek önszerveződő játékát támogatja.

⁵⁸ Russell, W. (2006) *Reframing Playwork, Reframing Challenging Behaviour*, Nottingham: Nottingham City Council.

⁵⁹ Lásd, 37. oldal.

A belső (internal) tényezők esetében az egyik végpont a *nem játsszó*, amikor a felnőtt a kontrollállásra, tanításra, megóvásra összpontosít, felnőttesen viselkedik, a másik a *játsszó* – amikor a felnőtt a saját ki nem élt játékelményeit és érzelmi késztetéseit helyezi előtérbe és próbálja a gyerekek játékában megélni. A *játékközei* (paraludic) érzelmi állapotban a játékmunkás felismeri a gyerekek játékában megjelenő szimbolikus jelentéstartalmat, tudatában van a ki nem játszott érzelmi tartalmaknak, és felnőttetés nélkül támogatja ezeknek a tartalmaknak a kifejeződését.

Ez egy dinamikus modell, amelyben gondolkodva a felnőttek folyamatosan érzni fogják, hogy egyik vagy másik végpont irányába mozdulnak és erre folyamatosan reflektálniuk kell magukban – mind a játék közben, az adott pillanatban történő cselekvés során, mind azt követően – hogy vissza tudjanak billenni a skála közepére. Természetesen vannak olyan pillanatok, amikor a didaktikus viselkedés helyénvaló, ám ekkor is jelen kell lennie a tudatosságnak, illetve a törekvésnek, hogy visszabillenjünk a játékközpontú és a játékközei pozíciókba.

Nyolcadik fejezet: Hasznos források

Reméljük, hogy hasznosnak találták a kézikönyvet, amit számos forrás felhasználásával állítottunk össze. Az alábbiakban ezeket, illetve más, hasznos hivatkozásokat, weboldalakat, könyveket sorolunk fel, amik jó szolgálatot tehetnek a Játékbarát Iskola létrehozásának folyamatában. Jó böngészést!

8.1 Hasznos weboldalak és szervezetek

BaSiS (Breaktime and Social Life in Schools): Egy longitudinális kutatási projekt az iskolai szünetekről és ebédidőkről Angliában <http://www.breaktime.org.uk/index.html>

Bristol Scrapstore Playpods: Iskolai dolgozókat segíti a teljes iskola megközelítés alkalmazásában <https://www.playpods.co.uk/>

Canadian Public Health Association Unstructured Play Project: A Kanadai Népegészségügyi Szövetség projektje a gyerekek szabad játékaról, és egyéb hasznos források <https://www.cpha.ca/unstructured-play>

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye 31. cikkéhez fűzött 17. Általános Kommentár https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fG%2f17&Lang=en

Global Outdoor Classroom Day: Kültéri Oktatási Nap <https://outdoorclassroomday.com/>

International Play Association: Nemzetközi Játékszövetség – nemzeti tagszervezetek linkeivel <http://ipaworld.org/>

International School Grounds Association: <http://www.internationalschoolgrounds.org/>

Outdoor Play and Learning (OPAL): <https://outdoorplayandlearning.org.uk/>

Play Board Northern Ireland: <https://www.playboard.org/>

Play England: <http://www.playengland.org.uk/>

Play-friendly Schools: <http://www.playfriendlyschoools.eu/>

Play Scotland: <https://www.playscotland.org/>

Play types: <https://playeverything.wordpress.com/play-and-playwork/play-types/>

Play Types Toolkit for schools (Play Scotland, 2019): eszköztár iskoláknak <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>

Play Wales: rengeteg hasznos információt tartalmazó kiadvánnyal <http://www.playwales.org.uk/eng/>

8.2 Angol nyelvű bibliográfia

ARTPAD (2017) *Best Practice Guide Achieving Resilience Through Play and Drama*:

<http://artpadproject.eu/publications>.

ARTPAD (2018) *A Training Guide* offers some practical approaches for using drama, games and play:

<http://artpadproject.eu/publications>.

Ball, D., Brussoni, M., Gill, T.R., Harbottle, H. and Spiegel, B. (2019) Avoiding a Dystopian Future for Children's Play, *International Journal of Play*, 8(1), pp.3-10.

Ball, D., Gill, T and Spiegel, B. (2012) *Managing Risk in Play Provision: An implementation guide*:

<http://www.playengland.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>.

Brown, F. and Taylor, C. (Eds.) (2008) *The Foundations of Playwork*, Maidenhead: Open University Press.

Brown, F. (2014) *Play and Playwork: 101 stories of children playing*. Maidenhead: Open University Press.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012) Risky Play and Children's Safety: Balancing priorities for optimal child development, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), pp. 3134–3148.

Burghardt, G. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the limits*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Chan, A. & Siegel, D.J. (2018) 'Play and the Default Mode Network: Interpersonal neurobiology, self and creativity', in Marks-Tarlow, T., Solomon, M (Siegel, D.J. (eds) *Play and Creativity in Psychotherapy*, New York & London: W.W. Norton and Company, p. 39-63.

Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N. M.; Pickeral, T. (2009): School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers College Record*, 111(1), pp. 182.

Feezell, R. (2010) 'A Pluralist Conception of Play', *Journal of the Philosophy of Sport*, 37, pp. 147-165.

Follett, M. (2016) *Making Playtime a Key Part of the School Day!*:

<https://outdoorclassroomday.org.uk/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/ECD-Making-Playtime-a-Key-Part-of-the-School-Day.pdf>.

Follett, M. (2017) *Creating excellence in primary school playtimes*, London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Garvey, C. (1977) *Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gordon, G. and Esbjorn-Hargens, S. (2007) 'Are we having fun yet? An Exploration of the Transformative Power of Play', *Journal of Humanistic Psychology*, 47, pp. 198-222.

Hannikainen, M. (2001) 'Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres.' *International Journal of Early Years Education*, 9(2), p. 127.

- Holden, J. (2006) *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*, London: Demos: <https://www.demos.co.uk/files/Culturalvalueweb.pdf>.
- Hughes, B. (1996) *Play Environments: A question of quality*, London: PlayLink.
- Hughes, B. (2012) *Evolutionary Playwork*, 2nd edition, London: Routledge.
- Kaplan, R. and Kaplan, S. (1989) *The Experience of Nature: A psychological perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- King, P., Newstead, S. (Eds.) (2018). *Researching Play from a Playwork Perspective*. London, UK: Routledge.
- Klimešová, I., & Wittmannová, J. (2017). ViPER project: to draw European knowledge together to support children's play. In D. Colella, B. Antala, S. & Epifany (Eds.), *Physical Education in Primary School: Researches - Best Practices – Situation*. (pp. 307-320). Foggia, Italy: Pensa Multimedia in cooperation with University of Foggia.
- Kyttä, M. (2004) 'The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualised Affordances as Criteria for Child-friendly Environments', *Journal of Environmental Psychology*, 24, pp. 179-198.
- Lester, S. and Russell, W. (2008) *Play for a Change: Play, Policy and Practice – A review of contemporary perspectives*: <http://www.playengland.org.uk/resource/play-for-a-change-play-policy-and-practice-a-review-of-contemporary-perspectives/>.
- Nicholson, S. (1972) The Theory of Loose Parts: An important principle for design methodology, *Studies in Design Education and Craft*, 4(2), pp. 5-14.
- NPFA, PLAYLINK, Children's Play Council (2000) *Best Play: What play provision should do for children*, <http://www.playengland.net/wp-content/uploads/2015/09/best-play.pdf>.
- Playwork Principles Scrutiny Group (2005) *The Playwork Principles*: <http://www.playwales.org.uk/eng/playworkprinciples>.
- Play Scotland (2019) *The Play Types Toolkit for Schools*: <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>.
- Russell, W. (2006) *Reframing Playwork, Reframing Challenging Behaviour*, Nottingham: Nottingham City Council.
- Russell, W. (2018) Thinking a little differently about resilience and play, in W. Russell and K. Schuur (eds) *The Strength of European Diversity for Building Children's Resilience through Play and Drama: A collection of articles from the EU Erasmus Plus ARTPAD project 2015-2018*: <http://artpadproject.eu/wp-content/uploads/2018/08/ARTPAD-A-Collection-of-Articles-Final-28-08-18.pdf>.
- Russell, W. and Schuur, K. (Eds.) (2018) *The Strength of European Diversity for Building Children's Resilience through Play and Drama: A collection of articles from the EU Erasmus Plus ARTPAD project*

2015-2018: <http://artpadproject.eu/wp-content/uploads/2018/08/ARTPAD-A-Collection-of-Articles-Final-28-08-18.pdf>.

Sandseter, E.B.H. (2007) Categorizing Risky Play – how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), pp.237-252.

Spinka, M., Newberry, R. and Bekoff, M. (2001) ‘Mammalian Play: Training for the unexpected’, *The Quarterly Review of Biology*, 76 (2), pp. 141-168.

Stone, M. R., Faulkner, G. J., Mitra, R., Buliung, R. N. (2014). The freedom to explore: Examining the influence of independent mobility on weekday, weekend and after-school physical activity behaviour in children living in urban and inner-suburban neighbourhoods of varying socioeconomic status. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(5):
<https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-11-5>.

Sturrock, G. and Else, P. (1998) *The playground as therapeutic space: playwork as healing*. (‘The Colorado Paper’): <https://ipaewni.files.wordpress.com/2016/05/colorado-paper.pdf>.

Sutton-Smith, B. (1999) *The Ambiguity of Play*, Cambridge: Ma.: Harvard University Press.

Thomson, S. (2014) Adulterated Play: An empirical discussion surrounding adults’ involvement with children’s play in the primary school playground, *Journal of Playwork Practice*, 1(1), pp.5-21.

UNCRC (1989) *Convention on the Rights of the Child*:
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

UNCRC (2013) *General Comment 17 on article 31 of the UNCRC*:
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en.

Winnicott, D.W (1971) *Playing and Reality*, London: Tavistock Publications Ltd.

8.3 A Kézikönyv és az Útmutató fejezeteinek kapcsolódása

Az Tréneri útmutató trénereknek című dokumentum megtalálható a Játékbárát iskolák honlapján⁶⁰, valamint a Rogers Alapítvány honlapján⁶¹. A 30 órás képzésnek két fő része van: az első 15 óra egy tágabb közönséget céloz meg (azokat, akik részt vesznek mind a stratégiai, mind az operatív tervezésben), míg a második 15 óra kifejezetten a megvalósítás kérdéseivel foglalkozik, így a gyerekekkel foglalkozó felnőtteknek szól. Az alábbi táblázat összefoglalja, hogy a Kézikönyv fejezetei mely tréningmodulokhoz nyújtanak kiegészítő információkat, illetve a gyakorlatokat támogató elméleti hátteret. A tréning felépítéséből adódóan bizonyos helyeken ismétlések találhatók. Nagyvonalakban elmondható, hogy a tréning második feléhez több támogató anyag tartozik, ugyanakkor trénerként érdemes megismernedni az első részhez kapcsolódó anyagokkal is, akkor is, ha ezeket nem használja a gyakorlatok során közvetlenül.

⁶⁰ <http://www.playfriendlyschools.eu/>

⁶¹ <http://rogersalapitvany.hu>

Tréningmodul	A Kézikönyv fejezetei
1. modul: Mit nevezünk játékbarát iskolának?	1.2: Miért számít, hogy egy iskola játékbarát-e? 2: Az iskolai játék 3.2: A teljes iskola megközelítés fontossága 4.2.2: Néhány szó a gyerekek részvételéről 6.3: Affordanciák 7.1: A teljes iskola megközelítés: folyamatban lévő munkálatok
2. modul: A szükséges idő megteremtése, és a játékot támogató iskolai kultúra kiépítése – stratégiai és irányítási kérdések	1.2: Miért számít, hogy egy iskola játékbarát-e? 2: Az iskolai játék 3.1: A jó stratégiai és operatív vezető fontossága 4.1: A PARK keretrendszer használata az írásos stratégiai nyilatkozat létrehozásának folyamatában 4.2: Irányelvek (beleértve az alfejezeteket) 4.3: Tudás: elmélkedés a játékról (beleértve az alfejezeteket, habár ezek jó része a 6. modulhoz kapcsolódik) 4.4: Hozzáférés 4.5: Kockázat 5.2: A meghosszabbított játékidő fontossága 5.3: A játékidő tiszteletben tartása 5.4: Játékos pedagógiák és azok velejárói 5.5: Játékos pillanatok az iskolában töltött idő során
3. modul: A szükséges idő megteremtése, és a játékot támogató iskolai kultúra kiépítése – gyakorlati kérdések	1.2: Miért számít, hogy egy iskola játékbarát-e? 1.3: A játékmunkás szellemiség (beleértve a Játmunka alapelveit) 4.2.1: Kik lehetnek az érintettek? 5.1: 17. számú általános kommentár az ENSZ Gyermekjogi Egyezményéhez 31. cikkelyéhez 6.4: Az alkotórészek elmélete 7: Ötödik minősítési kritérium – Az iskola kultúrája támogatja a gyermekek játékát (ennek a fejezetnek a részei hasznosak lehetnek, habár leginkább a 8. modulhoz kapcsolódik)
4. modul: A játék tere	6.1: Gondolkodás a térről 6.3: Affordanciák 6.5: IMEE és téraudit 6.6: Kritikai kartográfia (leginkább a 9. modulhoz kapcsolódik) 6.7: A tér tervezése: a gazdag játékkörnyezet kialakítása
5. modul: Iskolai stratégia és akcióterv	Ez a modul az eddigiek összefoglalásként működik, és a korábban elkészített anyagokra támaszkodik. A csoporttól függően a kézikönyv más-más fejezetei lehetnek hasznosak.
6. modul: A játékról bővebben – A játék természete és a benne rejlő értékek vizsgálata különböző nézőpontokból	4.3: Tudás: elmélkedés a játékról (beleértve az alfejezeteket)
7. modul: Önmagunk – az iskolai játék támogatásának személyes vonatkozásai	7.4: Beavatkozás és „felnőtttesítés”
8. modul: Játékmunkás elmélet	1.3: A játékmunkás szellemiség (beleértve a Játmunka

és gyakorlat	alapelveit) 4.3.2: Hogyan történik meg a játék: játéktípusok és a játékciklus
9. modul: A játékról és a térről bővebben	6: Negyedik minősítési kritérium – Van a játékhoz megfelelő tér a gyerekek számára 4.2.2: Néhány szó a gyerekek részvételéről
10. modul: Játék a játékidőn túl /akcióterv készítése / zárás	5.4: Játékos pedagógiák és azok velejárói 5.5: Játékos pillanatok az iskolában töltött idő során