

BERTALAN BEÁTA – PALKÓNÉ TABI KATALIN

Anji Play:¹ Egy lépés hátra a pedagógusnak, két lépés előre a gyermeknek²

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.03>

Két kisfiú műanyag csöveken deszkát tesz keresztbe. Egyikük óvatosan rálép a deszkára, megpróbál végigmenni rajta. A hengerek szétgurulnak, a deszka lecsúszik, a kisfiú elesik, kicsit megüti magát. Majd feláll, barátjával újra összerakja kis építményét. Barátja kezét fogva még óvatosabban, erősen koncentrálna egyensúlyozni kezd a deszkán, és végigmegy rajta. Önfeledt mosollyal nyugtázzák, hogy megcsinálta, sikerült.

Hol van ilyenkor az óvodapedagógus? Szemmel tartja őket, de nem avatkozik közbe. Hagyja, hogy kísérletezenek. Jelen írásunkban a gyermeki szabad játék pedagógiájának egy sajátos formáját, a kínai Anji tartományban kifejlesztett, komplex játékpedagógiai módszert, az *Anji Play*-t mutatjuk be egy budapesti nemzetközi óvoda tapasztalatai alapján. Az *Anji Play*-ről egyre nagyobb számban találhatók írások angol nyelven: szakmai konferenciákon képviselik, szakcikkek jelennek meg róla, és egyre több óvodai intézmény érdeklődik iránta világszerte. Ugyanakkor Magyarországon ez a módszer még kevésbé ismert, ezért az arról szóló magyar nyelvű szakirodalom is meglehetősen hiányos. Írásunkkal szeretnénk hozzájárulni az *Anji Play* szélesebb körű magyarországi megismertetéséhez gyakorlati és elméleti szakembereink körében.

1. BEVEZETÉS

1. 1. A természeti környezet jelentősége

Ismeretes, hogy jóteknony kapcsolat van a fizikai, érzelmi, szociális jóllét, az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlődés és a szabadban töltött idő között (*White és Woolley,*

2014). Az *Anji Play* pedagógiájában is kiemelt szerepet kap a természetben való játék, amelyre nagy hangsúlyt fektettek már a 19. századtól sorra kibontakozó reformpedagógiai törekvések.³ A német *Friedrich Fröbel* – az első széles körben ható, a játékra is erősen építő, átfogó módszertani rendszert kidolgozó pedagógus – úgy gondolta, a játék során a gyermek fizikai és lélektani tapasztalatot egyaránt szerezhet a környező

¹ A módszer nevét lehetséges ugyan „Anji játék”-nak fordítani, mi mégis megtartottuk az angol kifejezést, mivel így vált közzismertté a nyugati szakirodalomban.

² Ennek az írásnak az alapjául az a dolgozat szolgált, amelyet Bertalan Beáta, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egykori angol nyelvű óvodapedagógus szakos hallgatója 2023-ban sikerrel megvédett az Intézményi Tudományos Diákköri Konferencián. A szöveg idegen nyelvű forrásainak magyar fordítása, illetve tömörített interpretációja a szerzők munkája.

³ Az *Anji Play* pedagógiájáról szóló állításaink elsődleges forrása a <https://www.anjiplay.com/> oldal. Más esetben egyedileg jelezzük a forrást.

világról, vagyis a játék holisztikusan fejleszti a személyiségét (*Habók*, 2007). Az ő „gyermekkertjének” valós és metaforikus jelenléte is volt: utalt a gyermek és környezete közötti szoros kapcsolatra. *Fröbel* számára a nevelés célja az volt, hogy romantikus keresztény pedagógiája szellemében egyesítse a gyermeket Istennel, a természettel és az őt körülvevő társadalommal (*Wasmuth, Sauerbrey és Winkler*, 2024).

A 20. század elején hasonló nevelésfilozófiát vallott *Maria Montessori* is. Felismerte, hogy az egészséges fejlődés szempontjából mennyire fontos a gyermeket körülvevő természeti környezet.

Úgy gondolta, a természet lehetőséget ad a gondoskodás és a kötelezettségek megtanulására, a türelem gyakorlására, a megfigyelőképességek fejlesztésére (*Montessori*, 2011). *Margaret McMillan* brit reformpedagógus, az első brit óvodák alapítója szintén fontosnak tartotta a kertben való mozgást és kötetlen játékot. A természethez fűződő viszonya és az *Anji Play* szemlélete között egyértelmű párhuzam van. Ő keresztényszocialista indíttatásból az alsóbb osztályok gyermekeit nevelte egyszerű, természetközeli eszközök (pl. kötelek, lépcsők, faágak, hirták, növények) segítségével. Hasonló szemlélettel nevelt *Susan Isaacs* brit kisgyermeknevelő és pszichológus, aki a cambridge-i felsőbb osztálybeli tehetséges gyermekeknek adott lehetőséget arra, hogy kötetlenül, a saját érdeklődésüket követve sajátítsanak el új ismereteket (*Tovey*, 2014). Kísérleti iskolájában központi szerepe volt a természetben folytatott szabad, önvezérelt felfedezésnek és kísérletezésnek.

1. 2. Érzelmi és társas szükségletek kisgyermekkorban

Az ember emocionális és szociális szükségleteinek főlterképezését számos elmélet segíti. A legismertebbek közé tartozik *A. Maslow* szükségletpiramisa, *J. Bowlby* kötődéelmélete és *E. H. Erikson* pszichoszociális fejlődélmélete. Maslow rámutat arra, hogy a fiziológiai szükségletek után az ember számára a második legfontosabb szükséglet a biztonság, a stabilitás, az alapvető bizalom, ami úgródesszkául szolgálhat a magasabb rendű szociális és önérvényesítési szükségletek fejlődéséhez.

Bowlby is a gondozóval való erős bizalmi kapcsolat meglétét hangsúlyozza, amely meghatározza a gyerekek lelki és társas fejlődését, *Erikson* pedig az első hat év fejlődési szakaszaiban kiemelt életfeladatként határozza meg a bizalom, az autonómia és a kezdeményezés képességének elsajátítását.

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* a szakirodalommal összhangban hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés egyik legfontosabb alappillére az a gyermeket megillető jog, mely szerint „a gyermeket – mint fejlődő személyiséget – szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg”, továbbá kiemeli az arra való törekvést, hogy „a gyermeki személyiséget elfogadás, tiszteltet, szeretet, megbecsülés és bizalom övez[ze]” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, 2012). *Vekerdy Tamás* (2012) is úgy véli, „az óvodában és az iskola első osztályaiban is a legfontosabb a gyerek számára, hogy érzelmi biztonsághoz jusson, hogy az óvónő, a tanítónő vagy tanító személyisége barátságos helyé tegye számára az óvodát és az iskolát”

(15. o.). C. Rogers (2008) hangsúlyozza, hogy amennyiben a környezet arra esélyt ad, szabad utat kap a „vagy a szoros és valódi kapcsolatok iránt, amelyekben az érzéseket előzetes cenzúrázás nélkül lehet kifejezni, amelyek lehetővé teszik új magatartásformák kipróbálását, a személyiség fejlődését” (29. o.).

Gordon Neufeld kanadai fejlődépszichológus négy alapvető kisgyermekkori szükségletet különít el. Ezek: az érzelmi kapcsolódás (vala-kihez tartozom); a kapcsolati biztonság (lehetek teljesen önmagam, vagyis bárhol is viselkedem, szeretnek); az érzelmek biztonságos megélése (kimutathatok bármilyen érzelmet), valamint a szabad játék élménye, amely elősegíti a szellemi és lelki fejlődést (Máté és Máté, 2023). A szakemberek egyetértenek abban, hogy a gyermeknek alapvető szükséglete, hogy szeressék, és ebben biztonságban érezze magát – ez a kötődés alapja. Zsolnai Anikó (2001) is hangsúlyozza, hogy az érzelmi biztonság kölcsönös bizalmi kapcsolat nélkül nem lehetséges. Ezt a bizalmas érzelmi kapcsolódást az óvodások megélik az óvodapedagógus és a gyerektársak vonatkozásában is; érzelmi viszonyulásaik óvodáskorban komoly fejlődésen mennek keresztül, míg eljutnak az egocentrikus világlátástól a proszociális viselkedésig. A tudatos kapcsolódás, a tartós kötődés és a segítő, támogató magatartás vonatkozásában az óvodapedagógus példája rendkívül meghatározó (Zsubrits, 2012).

az óvodapedagógus példája rendkívül meghatározó

Végül a sikeres kölcsönös bizalmi kapcsolat kialakításához a pedagógusnak szükséges tudatában lennie, hogy az óvodáskorú gyermek fontos neurobiológiai változásokon megy keresztül. Az ingergazdag környezet és az ebben megélt érzelmek, tapasztalatok meghatározóak az agy fejlődése szempontjából (Danis és mtsai., 2011; Desautels, 2020). Az Anji Play módszerben a kölcsönös bizalmi kapcsolat elve egyfajta védőhálóként funkcionál.

Az Anji-pedagógus a gyermek igényeire és érdeklődésére empátiával és szeretettel, készségesen és hatékonyan reagál, követke-

zetes és megbízható. Mindezek következtében a gyermek úgy érzi, megértik, látják és hallják őt, tisztelik, és számít a véleménye (Vékerdy, 2012; Máté és Máté, 2023).

1. 3. A nyíltvégű játékeszközök⁴ jelentősége

A 19–20. századi reformpedagógiák fontos eredménye a nyíltvégű játékeszközök és az alkotó, konstruáló játéktevékenység fejlesztő szerepének a felismerése. Friedrich Fröbel volt az első, aki magának a játéknak, illetve az általa kifejlesztett játékszereknek, az ún. „adományoknak” (*Fröbelgaben*) komoly fejlesztő hatást tulajdonított. Ezek a játékeszközök olyan kisméretű, különböző alakú tárgyakkal álló, nyíltvégű építőjáték-készletek voltak geometriai testekből és síkidomokból, melyek segítették a gyermeket a fröbéli holisztikus, metafizikai világ megismerésében (Pátyi, 2011). A gyerekek

⁴ Természetesen nem a játékkészlet nyíltvégű, hanem a vele játszható játék az. Mivel a szakmában elterjedt ez a kifejezés, megtartottuk a szövegben. Valójában arról van szó, hogy az építőjátéknak nincs „megoldása”, a gyerekek az elemekkel szabadon tevékenykednek. (A szerk.)

ezekkel a szettekkel fejlettségi szintjüknek megfelelően, egyénileg játszottak. *Fröbel* számára a játék egyben mindig tanulás is volt (*Wasmuth és mtsai.*, 2024). Ezt az elképzelést vitte tovább *Maria Montessori*, akire nagy hatással volt *Fröbel* pedagógiája. *Montessori* a didaktikai játékeszközök széles skáláját kísérletezte ki, amelyek úgy tanították, fejlesztették a gyerekeket, hogy közben örömteli tevékenységet is jelentettek (*Quarfood*, 2023).

A Waldorf-pedagógia a játékeszközökre a természetben megtalálható formák változatosságának lenyomataként tekint. Fontos, hogy a beltéri játékok is tükrözzék a természetben megtalálható sokszínűséget, hogy „a gyerek szabad játéka közben megismerheti a tárgyak tulajdonságait és saját akaratának és szabadságának határait is”

(*Stroteich, Takácsné Ivaskó és Straziczky*, 2012, 12.

o.). Az *Anji Play* rendszerében alkalmazott nyíltvégű

játékeszközök rokonságot

mutatnak ezekkel a pedagógiai szemléletekkel: a gyerekek különféle, természetes és szintetikus építkezési, ipari, háztartási alanyagokból készült játékeszközökkel (pl. deszkák, gumiabroncsok, textíliák) alkothatnak szabadon. Ezek a játékeszközök *Fröbel* és *Montessori* síkidomaihoz és testeikhez hasonlóan alulstrukturáltak, ezért a játék során a gyerekeknek szimbolikus funkcióval kell ellátni őket, ami nagyban fejleszti a kreativitásukat (*Li*, 2023).

1. 4. A szabad és a kockázatos játék

A játék a gyermek számára mindig érdekes, örömforrásként szolgál, a gyermek pusztán a tevékenység iránt érzett lelkesedésből,

önként játszik (*Bús*, 2008; *Körmöci*, 2015). Ugyanakkor a szabad játéknak komoly fejlesztő hatása is van. *Vekerdy Tamás* (2012) kiemeli: „ahogy a kisgyermek magától áll fel és indul el, ahogy magától tanul meg beszélni, úgy egész fejlődése, érdeklődése spontán és szabad folyamatokhoz kötött – amelyekben a legfejlesztőbb tevékenység a szabad játék” (22. o.). *Vekerdy* (2012) arra is rámutat, hogy kutatások szerint szabad játék közben az endorfintermelés magasabb, mint irányított tevékenység közben, ezért amaz az egészséges fejlődés szempontjából elengedhetetlen. Az óvodai nevelés országos alapprogramjának a játékról szóló része is hangsúlyozza, hogy a „játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége [...] A játék – szabad képzettársításokat követő szabad

játékfolyamat – a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete melynek mindennap [...] ki kell elégülnie” (363/2012. (XII.

17.) Korm. rendelet, 2012). A magyar gyakorlathoz hasonlóan az *Anji Play* szemlélet is vallja, hogy a gyermeknek biztosítani kell a megszakítás nélküli szabad játék lehetőségét.

A gyermek az *Anji Play* szemléletű óvodában a szabad játékon keresztül teret kap a felfedező tanulásra, a természetes tapasztalatszerzésre. A magyar óvodapedagógiában szokásos játékközpontú tevékenységekkel ellentétben – amelyekre jellemző a pedagógus támogató-tanító részvétele – az *Anji Play* szemléletben az egész napos tevékenységek során a szabad játék alapvetően tanári intervenció nélkül zajlik. A szabad játéktevékenységek közül kiemelkedik a kockázatos játék, amelynek során a gyermeknek

közben örömteli
tevékenységet is jelentettek

természetes módon nyílik lehetősége fizikai és érzelmi kockázatot vállalni biztonságos keretek között.

Általános vélekedés szerint a kockázatos játék magában hordozza a gyakoribb baleseteket, azonban nemzetközi kutatások szerint az összefüggés nem egyértelmű. A norvég kutatópáros, Kvalnes és Sandseter (2023) évtizedeken át átfogóan vizsgálták a játszótérek változásait a biztonság vonatkozásában, és úgy találták, hogy a fokozott törekvés a sérülések elkerülésére végső soron korlátozta a gyerekek fejlődését. Mint Ball (2002) és Chalmers (1999) is rámutatott, a kockázatos játék következtében apróbb balesetek ugyan előfordulhatnak, azonban a játszótérek biztonságosabbá tételéért tett erőfeszítések nem csökkentik ezek számát (idézi Kvalnes és Sandseter, 2023).

Kvalnes és Sandseter (2023) a kockázatos játékról írt könyvükben arra hívják fel a figyelmet, hogy az minden gyermek játékában megjelenik valamilyen mértékben. A. Stephenson (2003) négyévesekkel készített megfigyelései és interjúi rávilágítottak, hogy a kockázatvállalás legjellemzőbb fajtái a következők: kipróbálni valami teljesen újat; megtapasztalni az irányítás elvesztésének határát (pl. gyorsulás vagy magasra mászás következtében); leküzdeni a félelmet (idézi Kvalnes és Sandseter, 2023). M. Brussoni, L. L. Olsen, I. Pike és D. A. Sleet (2012) összegző tanulmányukban rámutattak a kockázatos játék fejlesztő hatására: amennyiben a gyermek lehetőséget kap a kockázatos játékra, úgy könnyebben érti meg a saját korlátait és kompetenciáit. A kockázatos játék fejleszti az önállóságot és az önkontrollt, és segíti a

gyermeket határainak megtapasztalásában. Arra is felhívták a figyelmet, hogy amennyiben a gyermek egyáltalán nem kap lehetőséget arra, hogy kockáztasson a játékában, úgy arra később más módon – kevésbé ellenőrzött keretek között – fog lehetőségeket keresni, vagy a fizikai aktivitással szemben általában elutasító, közömbös lesz, ami nagymértékben alááshatja később az önállóságra való törekvését.

1. 5. Játék és tanulás

A játék jelentősége és szerepe a gyermek fejlődésében mára már vitathatatlan, hiszen számos kognitív, emocionális, nyelvi, szociális és fizikális kompetenciát fejleszt kisgyermekkorban (Danis, Farkas és Oates, 2011; Brussoni és mtsai., 2012). Noha a játék fontosságát a nevelésben már Platón és Arisztotelész is felismerte, majd később, a 17. században az első didaktikai rendszert felállító

ismert cseh pedagógus, Johannes Amos Comenius is hangsúlyozta, egészen a romantika koráig nem tekintették azt az emberi fejlődés immansz eszközeként. Fröbel,

a fokozott törekvés a sérülések elkerülésére végső soron korlátozta a gyerekek fejlődését

Montessori és más reformpedagógusok is vallották, hogy a szabad, önkéntes játékon keresztül a gyerekek értékes tudásra, tapasztalatra tesznek szert. A közös elmélyült, örömteli játék során együttműködésre kényszerülnek (M. Tomasello, 2009, idézi Lin, Y. Wu, J. Wu és Qin, 2024), és ezáltal számos kognitív készségre tesznek szert: fejlődik az észlelésük, problémamegoldó képességük, szabálykövetésük (J. Sills, G. Rowse és L. Emerson, 2016, idézi Lin és mtsai., 2024).

A játéknak ezt a konstruktivista aspektusát állítja középpontba *Lev Vigotszkij* és *Jean Piaget*, a 20. század két meghatározó pszichológusának fejlődéslelektani megközelítése is. Különböző vizsgálati keretek között, de mindketten arra jutottak, hogy a gyermek fejlődésében meghatározó szerepe van a tapasztalatok során szerzett tudásmin-tázatoknak, kognitív, szociokulturális és ér-zelmi sémáknak. *Vigotszkij* a társas kapcsola-ton és a szerepjátékon keresztül, *Piaget* az egymásra épülő fejlődési szakaszokra jel-lemző játéktevékenységeken keresztül látta fejlődni a gyerekeknek a világról és a saját, világban betöltött szerepükről alkotott ké-pét (*Ebbeck és Waniganayake*, 2016).

Az *Anji Play*-ben alkalmazott szabad já-ték a játék teljes időtartamára tanulásként tekint. Ez leginkább a *Kör-möci Katalin* (2011) által kifejtett *játékba integrált tanulás* gyakorlatához ha-sonlít, ahol a pedagógus előkészíti a játék feltételeit, és hagyja, hogy a gyermek maga vigye végig a játékát a felkínált játé-k-eszközökkel, spontán tanulva a játékfolya-mat során. Azonban a magyar gyakorlathoz képest az *Anji Play* pedagógiájában jelentős különbség mutatkozik a pedagógus attitűd-jében. A magyar óvodapedagógiai gyakor-latban a játéknak gyakran az anyanyelv, a mozgás, az érzelmi képességek területére írá-nyított, fejlesztő jellegű célja van, amely időben korlátozottan jelenik meg, míg az *Anji Play* pedagógiájában a játék időben hosszan elnyújtott, és közvetett, holisztikus módon fejleszt.

1. 6. A pedagógus szerepe

Körmöci Katalin (2011) a gyermek belső motivációjára támaszkodó folyamatként jel-lemzi a *játékba integrált tanulást*, amelyhez a pedagógus ösztönző környezetet alakít ki, és türelemmel kivárja, míg a gyermek kezde-ményez. A pedagógus elsődleges feladata ebben a folyamatban, hogy támogassa a fej-lődési, tanulási lehetőségek kibontakozását. Az *óvodai nevelés országos alapprogramja* is az óvodapedagógus támogató jelenlétére he-lyezi a hangsúlyt, aki „a szükség és igény szerinti együttjátszásával, támogató, ser-kentő, ösztönző magatartásával, indirekt re-akcióival” elősegíti és modellálja a kreatív játék kibontakozását és fejlődését (363/2012. (XII. 17.) *Korm. rendelet*, 2012).

Ez a megfogalmazás mu-tatja, hogy a szabad játé-k-nak valamelyest részese az óvodapedagógus, aki ké-szen áll arra, hogy peda-gógiai céllal bármikor be-lépjen a játékfolyamatba.

A magyarországi gyakorlatban létezik még az *irányított játék* fogalma, amely felnőtt ve-zetésével, pedagógiai célokat követve valósul meg (*Majori*, 2016). A nevelői részvétellel történő, játékba integrált tanulás gyakorlata az *Anji Play*-ben nem használatos. Az óvoda-pedagógusnak nincs modelláló, tevékeny szerepe a gyermeki kreatív szabad játékban. Továbbá az *Anji Play* módszerében az írá-nyított játék nem létezik, mivel ezt nem ne-vezik játéknak. Itt maga a szabad játék a já-tékba integrált tanulás.

Az a hagyományos nevelői attitűd, amely a gyermek játékába bekapcsolódik akár nevelési, akár fejlesztési szándékkal (*Fisher*, 2016; *Körmöci*, 2019), az *Anji Play*

az óvodapedagógusnak nincs modelláló szerepe a gyermeki kreatív szabad játékban

olvasatában éppen a tanulást akadályozó, gátló magatartás. A gyermeknek a maga által választott játékeszközzel végzett, maga által állított szabályok alapján játszott játéka saját megfigyelései útján megfelelő többlettudáshoz vezet. Például az építőkockák toronnyá építése a célból, hogy később lerombolják, vagy azok egyensúlyának kikísérletezése az *Anji Play* szerint marandó ismeretet eredményez. Ehhez nem szükséges a felnőtt beavatkozása.

1. 7. A reflexió szerepe a metakognitív gondolkodás fejlődésében

Körmöci Katalin (2019) szerint a gyerekekkel folyó óvodai tevékenységnek három jellemzője van: (1) a megélt élmény, (2) opcionálisan a hozzá kapcsolódó produktum, pl. egy rajz, egy megépített vár, illetve (3) a reflexió a megélt élményre vagy produktumra. A magyar óvodákban a megélt élményre és a produktumra való reflektálás gyakran spontán, a nevelői munka során történik, amikor a pedagógus értően meghallgatja, elismeri, bátorítja a gyermek önkifejezését egy-egy élménnyel, tevékenységgel kapcsolatban, és ezáltal kielégíti annak testi-lelki szükségleteit.

A nemzetközi óvodákban ezzel szemben általános gyakorlat, hogy a gyerekek tevékenységeiről és produktumairól fényképes, audiovizuális dokumentáció készül, melyet egy online alkalmazáson keresztül a szülőkkel is megosztanak. Ez szolgál a későbbi pedagógiai esetmegbeszélések és fogadóórák

alapjául. A napi szintű dokumentálás ugyan többletmunkát jelent a pedagógusoknak, de jelentősen támogatja a szakmai munkájukat, konkrétan tudják követni a gyerekek fejlődését. A *Reggio Emilia*-megközelítés pedagógiai szemléletében az írásos és audiovizuális dokumentációnak központi szerep jut. Itt a pedagógus értően meghallgat, megfigyel, majd visszatekint a folyamatra a kollégákkal és a gyerekekkel is. A reflexió és az átélt élmények, a tanulás tudatosítása átszővi a mindennapokat (*Rinaldi*, 2021).

Ehhez a szemlélethez kapcsolódik az *Anji Play* módszere is, ahol a reflexióra a pedagógusok külön időt szánnak. A délután folyamán a gyerekekkel együtt visszatekintenek a nap élményeire. A gyerekek szabadon feldolgozzák az élményeiket, tudatosabbá válnak a tapasztalataik, ami végeredmény-

ben egy mélyebb megértéshez és a metakognitív készségek fejlődéséhez vezet. Egy kínai kutatás, amelyet 5–6 éves óvodások körében végeztek, rámutatott: az *Anji Play*ben

az építőkockák toronnyá építése a célból, hogy később lerombolják

alkalmazott reflexió jelentősen fejlesztette a gyerekek metakognitív képességeit. A gyerekek képesek voltak értelmezni a saját videóra vett játékkukat a visszatekintések során (*C. Chen, J. Wu, Y. Wu, X. Shangguan és H. Li*, 2022, idézi *Lin és mtsai.*, 2024).

1. 8. Az *Anji Play* története

Az *Anji Play* egy progresszív oktatáspolitikai közegben jött létre, amikor Kína 1989-ben aláírta az ENSZ *Gyermekegyezményét*⁵ azzal a céllal, hogy gyökeres oktatási változtatásokat hajtson végre. A *Gyermekegyez-*

⁵ UN Convention on the Rights of the Child – UN CRC, 1989.

egyezmény három alapvető jogot fogalmaz meg a gyermekkel kapcsolatban: a védelemhez, az ellátáshoz és gondozáshoz, valamint a közösség életében való részvételhez való jogot (*A gyermekjogi egyezményről*, é. n.). Az akkor aláírt egyezmény gyermekjogi szempontból azóta is meghatározó érvényű. A kínai oktatási rendszer megreformálása hosszú folyamat volt. Kínára az egyezmény megelőzően a szigorú, formális oktatási módszer volt jellemző, az elmaradott, szegényebb régiókban pedig az alulfinanszírozott, hanyatló oktatás. A változás akkor kezdődött, amikor 1996-ban a kínai Oktatásügyi Minisztérium megalkotta *Az óvodai nevelés alapelvei* nevű alapprogramot, amely már modernebb, a nyugati sztenderdekhez igazodó megközelítésből tekintett a gyermekek játékára.

Az *Anji Play* programot három- és hatéves kor közötti gyermekek számára hozta létre 2000 körül a kínai *Cheng Xueqin*, aki akkoriban óvodapedagógusként dolgozott Zhejiang tartomány Anji megyéjében. Felfigyelt az új szabályzatra, és megfogalmazódtak benne az *Anji Play* alapjai. Mivel egyáltalán nem tapasztalta óvodájában a gyerekek

önfeledt játékát, elkezdte kutatni ennek az okát. Úgy érezte, elérkezett az ideje annak, hogy a tanulási sikerekért feláldozott *valódi játéktól* (*True Play*)⁶ megfosztott gyermekek végre újra szabadon játszhasanak, és a pedagógusok a játékra alapvető jogként és szükségletként tekintsenek. Ennek érdekében kísérletezte ki az *Anji Play* pedagógiáját. Nyugdíjazásáig az *Anji Kisgyermekkori Oktatáskutató Központ* szakmai vezetőjeként *Cheng* mind Kína-, mind világszerte egyre nagyobb elismertségre

tett szert oktatásügyi körökben (*Voss-Rodriguez és Cheng*, 2018).

A gyermeknek a játékhoz való jogából következik, hogy az *Anji*-pedagógus fő felelőssége a játékkörülmények biztosítása, mivel ez adja a gyermeknek a keretet a

tanuláshoz, fejlődéshez, haladáshoz (*Voss-Rodriguez és Cheng*, 2018). Az *Anji Play*-ben megjelenő játékközpontúság, merészség és kockázatvállalás, szabad akarat és képzelet kifejezését támogatják a minimalista, nagyméretű játékeszközök. Ezek használatával a gyermek kísérletezhet, melynek eredményeként megvalósulhat a *valódi játék* (1. ábra).

az *Anji Play*-ben megjelenő játékközpontúság, merészség és kockázatvállalás, szabad akarat és képzelet kifejezését támogatják a minimalista, nagyméretű játékeszközök

⁶ Cheng „True Play”-nek nevezi a kiteljesedett, önkéntes, szabad, megszakítás nélküli, önfeledt és kreatív játékot, amelyben a gyerekek képesek elmerülni, ha hagyják őket és a körülmények adottak. A fogalom az *Anji Play* egyik szakkifejezésévé vált. A fogalom rokonságot mutat a magyar „szabad játék”-kal és a Csíkszentmihályi Mihály által „flow”-nak nevezett tapasztalattal. Mi itt „valódi játék”-nak fordítjuk, és így utalunk rá.

1. ÁBRA

Valódi játék a vizsgált nemzetközi óvoda udvarán



FORRÁS: *Kinteract*⁷

Az *Anji Play* alkalmazásánál *Cheng* értelmezésében a *valódi játék* a végcél: egy olyan állapot, amelyben a gyermek önmagáról megfeledkezve teljes mértékig átadja magát a játéknak. Ilyenkor a gyermeket magával ragadja egyfajta euforikus öröm és sajátos koncentráltság: természettudományos kísérleteket hajt végre, megfigyel, és következtetéseket von le az általa tapasztalt felfedezésekből.

Sokat beszélünk az egyszerű gyerekkor fontosságáról, azonban annál ritkábban tud az valóban megvalósulni. A komplex, gyakran túltervezett fejlesztő játékok, a túlzásba vitt óvodai különórák vagy a korán kezdett

iskolai felkészítés mind ellene mennek annak, hogy a gyerekek nyugodt körülmények között, a saját tempójukban, életkori sajátosságaiknak megfelelően fejlődjenek.

Az *Anji Play* ezért különösen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy pedagógiája az egyszerűségről és a letisztultságról szóljon. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a kérdés, amit *Cheng* a kezdetekben önmagának is feltett: „Mikor éreztem magam a legjobban gyermekként?” A válasz („Amikor szabadon játszhattam.”) egyszerűnek bizonyult, és végül ez lett az *Anji Play* pedagógiai módszer alapja.

⁷ A *Kinteract* applikáció az óvoda belső online értékelési rendszere (később részletesebben lesz róla szó). Lásd itt: <https://kinteract.com>.

2. KUTATÁSMÓDSZERTAN

2. 1. Célok és kutatási kérdések

Kiindulási pontunk az volt, hogy az *Anji Play* pedagógiája részben eltér a magyarországi állami óvodákban ismert szabad játékhoz kapcsolódó pedagógiai nézetektől, ezért mindenképpen érdemes lenne feltárni ennek a módszernek a sajátosságait. Kutatási módszerünknek a terepkutatást választottuk, amely jellemzően egy jelenség megfigyelését és leírását tűzi ki célul esettanulmányokkal kiegészítve. Kutatásunkban a nevelési alaphelyzet két szereplőjére, a gyermekekre és az óvodapedagógusra vonatkozóan foglaltunk meg kutatási kérdéseinket:

1. Hogyan hat az *Anji Play* pedagógiája a gyerekek készségfejlődésére?
2. Milyen szerepe van az óvodapedagógusnak a játék által közvetített tanulási folyamatban?

2. 2. A kutatás körülményei

Kutatásunkat a 2021/2022-es tanévben folytattuk egy budapesti nemzetközi, brit pedagógiai programmal és a brit kerettanterv szerint működő óvodában, ahol a kutatás ideje alatt az *Anji Play* módszerét alkalmazták. Hetvenhárom gyerek játékát figyeltük meg négy vegyes életkorú csoportban. A kutatásban szereplő gyermekek a mintavételkor 3–5 évesek voltak. Személyiségi jogaik védelme érdekében jelen írásban álneveket használtunk, a közölt képekhez –

az arcok kitakarásával – írásos szülői engedélyt kaptunk.

2. 3. Adatgyűjtési eszközök

Kutatásunk során elsősorban a megfigyelést alkalmaztuk, melynek során jegyzeteket készítettünk a gyermekek szabad kockázatos játékáról. Továbbá az óvoda gyakorlata szerint heti rendszerességgel pedagógiai esetmegbeszélések is folytak valamennyi óvodapedagógus részvételével, melynek tapasztalatait szintén felhasználtuk. Emellett további adatgyűjtés céljából felhasználtuk az óvodában hasz-

nálatos *Kinteract* nevű online értékelési rendszer adatait. A megfigyelt nemzetközi óvodában ebben a rendszerben dokumentálják szövegesen, fényképekkel és videókkal a gyermekek kompetenciáinak fejlődését a brit *Early years foundation stage statutory framework* (2024; magyarul: Koragyermekkorai Kerettanterv) alapján – ezen eredményeket felhasználva tanulmányi statisztikákat készítettünk (lásd később a 3. táblázatot). Végül megfigyeléseinket kiegészítettük az óvodában dolgozó nyolc óvodapedagógussal készített félig strukturált szakmai interjú alapján, melynek elemzéséhez tematikus kódolást alkalmaztunk. Az ennek során kialakult fogalmak határozzák meg tanulmányunk alább következő, elemző részét.

3. A KUTATÁS ELEMZŐ BEMUTATÁSA

Az *Anji Play* öt alappillére, a *szeretet*, a *megértés*, az *öröm*, az *elköteleződés* és a *reflektálásra való igény* (angolul: *love, risk, joy*,

engagement, reflection) komplex pedagógiai tartalmakat sűrítenek magukba. Ezeket a fogalmakat alapul véve terepkutatásunkban – a pedagógiai szituáció különböző aspektusai szempontjából – a következő témák rajzolódtak ki: *kölcsönös bizalmi* kapcsolat; *nyíltvégű játékeszközök* használata; az óvodapedagógus *hátralépése*; megszakításoktól mentes *kockázatos játék*. Ezek a szempontok szorosan kapcsolódnak egymáshoz (2. ábra), és

együtt vezetnek el az *Anji Play* céljához, a *valódi játék* megvalósulásához (Voss-Rodriguez és Cheng, 2018). Ötödik pedagógiai elemként jelentkezett továbbá az egyéni és csoportos *reflexió*, amely kiegészíti és tudatos szintre emeli a *valódi játékot*, s ezáltal elősegíti a metakognitív készségek fejlődését (Rinaldi, 2021; C. Chen és mtsai., 2022, idézi Lin és mtsai., 2024).

2. ÁBRA

A valódi játék feltételei

Kölcsönös bizalmi kapcsolat



Nyíltvégű játékeszközök



Hátralépés



Kockázatos játék



VALÓDI JÁTÉK

FORRÁS: saját szerkesztés

3. 1. Kölcsönös bizalmi kapcsolat

A kölcsönös bizalmi kapcsolat alapja, hogy az óvodapedagógus figyel a gyermekre, akit nyitott szívvel, a szükségleteire reagálva meghallgat. Ez a feltétele annak a kölcsönös bizalmi kapcsolatnak, amelyben a gyermek biztonságban érzi magát. A vizsgált nemzetközi óvodában dolgozó óvodapedagógusok kiemelték az interjújuk során, hogy az erős bizalmi kapcsolathoz azt a paradigmaváltó erejű felismerést kell megérteni, hogy a kapcsolódás nem a gyermeknek az óvodapedagógusra figyelésével, hanem éppen annak

fordítottjával indul. Azonban a hangsúly itt is a *kölcsönösségen* van. A kölcsönös bizalmi viszony olyan kétirányú, empátikus, viszonzott kötelék, amelyben az *Anji*-pedagógus a gyermek képességeiben hisz, őt kompetensnek, önálló problémamegoldásra képesnek tartja. Mindebből következik, hogy az *Anji Play* módszernek köszönhetően bensőséges viszony alakul ki nem pusztán óvodapedagógus és gyermek, gyermek és gyermek, hanem óvodapedagógus és szülő között, sőt a közösség szintjén is.

1. eset: Az érzelmek megélése védett közegben

Peti 2 éves koráig nevelőszülői gondozásában állt, míg egy házaspár örökbe nem fogadta egy évvel idősebb testvérével együtt. Peti szeptemberre betöltötte a harmadik életévét, így elkezdte az óvodát. Tudva, hogy bátyja mennyire szeret óvodába járni, már nagyon vágyott közösségre. A beszoktatás és befogadás és az első pár hónap meglepően zökkenőmentesen zajlott. Jó kapcsolatot alakított ki az óvónőkkal, barátokat is szerzett, és a szülők elmondása alapján is jól érezte magát. Néhány hónap elteltével azonban, amikor már érzelmileg kellően biztonságban érezte magát, a viselkedése megváltozott. Gyakran volt elutasító és együtt nem működő. Olyan, korábban gond nélkül teljesített feladatok, mint a mosdóhasználat vagy az átöltözés, lehetetlen feladatoknak tűntek Peti és óvónői számára is.

Itt látható, hogy Peti kötődése kellően erőssé vált óvónői irányába ahhoz, hogy úgy érezze, a kapcsolat próbára tehető. Az *Anji Play*-nek és az iránta érzett feltétel nélküli szeretetnek köszönhetően Peti teret és időt kapott arra, hogy megélhesse a szükséges érzelmi és pszichológiai fejlődési folyamatot anélkül, hogy szeretetmegvonástól kellett volna tartania. Megtapasztalhatta, hogy az iránta érzett szeretet nem feltételekhez kötött, és nem függ az ő viselkedésétől. Természetesen Peti tetteinek mindig voltak természetes vagy logikus következményei (*Nelsen, Lynn és Glenn, 2016*), de azok a felnőtt és a gyermek jó kapcsolatát soha nem sértették. Peti az óvodában érzelmi biztonságban érezte magát, és idővel újra együttműködőbbé és önállóbbá vált. Az *Anji Play* pedagógiájának köszönhetően teret kapott az önkifejezésre, és a bizalmi kapcsolat sérülése nélkül is kipróbálhatott új (negatív) viselkedési módokat.

Az *Anji Play*ben a kölcsönös bizalmi kapcsolat a pedagógus és a szülők közötti együttműködésben is nagy jelentőséggel bír.

Épp ezért az általunk vizsgált óvodában többféle módon is lehetőséget teremtenek a szülők számára az *Anji Play* módszertanának megértésére, a szülői önképzésre. A tanév kezdetén családlátogatások, workshopok, szülői értekezletek zajlanak. Mindemellett a gyermekek bevonásával nyílt napokat tartanak. Legfőképpen pedig a szülők a napi személyes

kisgyermekkorban a konfliktusok száma jelentős

kommunikáció mellett szemmel kísérhetik gyermekük játékát és fejlődését a *Kinteract* nevű online platform segítségével, ahova a nevelők feltöltik az egyes gyerekekről szóló reflexióikat, videó- és képanyaikat. Ezek segítségével az *Anji*-pedagógus a szülővel is a kölcsönös bizalmi kapcsolat kialakítására törekszik.

A pedagógus és a gyermek közti kölcsönös bizalmi kapcsolat próbaköve a sikeres konfliktuskezelés. Életkori sajátosság, hogy kisgyermekkorban a konfliktusok száma jelentős. Az *óvodai nevelés országos alapprogramja* nem tér ki a megfelelő konfliktuskezelésre, noha az ismeretátadás mellett vitathatatlanul fontos ez is a gyermek

egészséges fejlődése szempontjából. Az *Anji Play* programjában fontos szerepe van a nevelő saját érzelmszabályozásának is, hiszen a gyermek viselkedése szorosan összekapcsolódik a pedagóguséval (Zsolnai, 2001; Zsubrits, 2012). A kölcsönös bizalmi kapcsolat konfliktus esetén sem sérülhet, ezért a nevelő és a gyermek a konfliktus megoldására is közösen törekszik. Az *Anji*-pedagógus

nem ítélkezik, nem bírál, pártatlanul, minden felet meghallgatva, rávezető kérdésekkel összegez és segít a problémamegoldásban. Ez a folyamat összhangban van a *Nelsen* és munkatársai (2016) által kifejlesztett *pozitív fegyelmzés* módszerével, amely fontos kompetenciákat tanít a gyermeknek: fejleszti az önuralmát és az ítélőképességét, megtanítja másokkal együttműködni.

2. eset: Önálló problémamegoldás

Óvodapedagógus: Mi a gond?

Tamás: Jázmin nem hallgat meg! Én ezt a deszkát most ide akarom tenni! Nem figyel rám!

Jázmin: Tudom, tudom, de én meg ide akarom tenni.

Tamás: Én azt akarom, hogy ez a deszka itt legyen!

Jázmin: Nekem meg kell most ez a deszka, mert szerintem itt sokkal jobb.

Tamás: Nem hallgatsz meg! Nem hallgatsz meg! Nekem ez nagyon rosszul esik!

Jázmin: Sajnálom, de te sem hallgatsz meg engem, én ezt ide akarom.

Óvodapedagógus: Úgy tűnik, nem hallgatjuk meg egymást. Tamás, mondd el kérlek, miért szeretnéd azt a deszkát épp oda?

Tamás: Azért, mert nekem ez a deszka kell.

Óvodapedagógus: Jázmin, te mit szeretnél?

Jázmin: Én oda szeretném tenni.

Óvodapedagógus: Úgy tűnik, Tamás neked az a bizonyos deszka kell. Jázmin, te pedig a deszka helyében vagy biztos. Mit tudnánk most tenni?

Tamás: Elcserélhetném! Jázmin, hozok neked egy másik deszkát, amit oda tehetsz! Én pedig felhasználok itt, ezt!

Jázmin és Tamás gyakran játszottak együtt. Kreatívan használták a nyíltvégű játékeszközöket szabad játék alatt. Alkalmanként konfliktusba kerültek, ugyanis mindketten konkrét koncepcióval rendelkeztek a közös játékre vonatkozóan. A fenti esetben kettőjük konfliktusát a korábbi konfliktushelyzetekből tanult praktikák alapján próbálták önállóan, *resztoratívan* megoldani – sikertelenül, ezért végül segítséget kértek. Az *Anji Play* pedagógiai módszerben különösképpen adott a lehetőség az önálló

konfliktuskezelésre. A pedagógus hátralépésével a gyermek lehetőséget kap arra, hogy a saját kompetenciáit használva, konstruktívan oldja meg problémáit. Természetesen, amennyiben a konfliktuskezelés önállóan sikertelen, az óvodapedagógus rávezető kérdésekkel és az elhangzottak összegzésével segít a konfliktust feloldani. A resztoratív konfliktuskezelés támogatja a gyermeket abban, hogy megélje a közösséghez való tartozás élményét, továbbá a pozitív konfliktuskezelés fejleszti a gyermekben az empátiát, az

önmaga és mások iránt érzett felelősségvállalást. A pozitív konfliktuskezelés révén sem a pedagógus – gyermek, sem pedig a gyermek – gyermek közti bizalmi kapcsolat nem csorbul.

3. 2. Nyíltvégű játékeszközök

A nyíltvégű csoportszobai és udvari játékeszközök jellemzője, hogy többféleképpen felhasználhatóak (3. ábra). Az általunk vizsgált óvoda udvarán kis- és nagyméretű

nyíltvégű játékeszközök is megtalálhatóak: létrák, fából és műanyagból készült üreges építőelemek, párnák, ruhaanyagok, gumiabroncsok, csövek, zománcdények, szűrők egyaránt. Az eszközök a szabad játék alatt – néhány észszerű szabályt betartva – akadálytalanul mozgathatók, egymással kombinálhatóak. Egy-egy eszköz végtelenképpen felhasználható, s ezáltal növeli az önállóságot, a kreativitást, miközben a gyermek megtanul élni a választási lehetőséggel és a szabad akaratával.

3. ÁBRA

Nyíltvégű játékeszközök az udvaron és a csoportszobában



FORRÁS: Kinteract

Az *Anji Play* pedagógiájában a pedagógusok mérettől függetlenül tisztelettel tekintenek a gyermek által készített építményekre, játékhelyszínekre. Ezeket általában megőrzik, hogy így biztosítsák a hozzájuk való visszatérés lehetőségét. Gyakori ugyanis – mutat rá *McCree* (2022) is –, hogy a gyermek vissza-visszatér az építményéhez, míg a

számára kitűzött célt el nem éri, vagy az adott tevékenységet mesterien nem űzi. A nyíltvégű eszközöknek köszönhetően a gyermek a maga igényei, életkori sajátosságai és fejlettségi szintje alapján választja meg játéktevékenységét, s ezáltal természetes módon fejleszti különböző kompetenciáit.

3. eset: A nyíltvégű játékeszközök integráló szerepe

Benjamin Finnországból származik. Hároméves korában a szülei munkájából fakadóan költöztek Budapestre. Korábban a finn modellnek megfelelő bölcsődébe járt, ahol a szabad és kockázatos játék is megengedett volt. Benjamin kezdettől fogva megfelelő testtudattal rendelkezett; bátran próbált ki új, udvari eszközöket, az erdei kirándulásokat is nagyon élvezte. A nyíltvégű eszközöket bátran és kreatívan használta, innovatív ötletekkel rukkolt elő. Különösen kedvelte a nagyméretű építőelemeket; különböző méretű deszkákat, lepedőket és anyagdarabokat, gumiabroncsokat, nagyméretű tartályokat. A csoportos reflexió alkalmával Benjamin gyakran mesélt ötleteiről részletesen. Csoporttársaival együtt épített telefonközpontot, nyomtatóberendezést, öntözőrendszert, állatfarmot.

A nyíltvégű játékeszközök a szabad akarat kifejezése által nem csupán a kreativitást és az önállóságot fejlesztik, hanem társas kapcsolódásra is lehetőséget adhatnak. Benjamin a korai évek finnországi tapasztalata alapján otthonosabban mozgott a nyíltvégű eszközök szabad, alkotó felhasználásában, mint más nemzetiségű társai. Idővel Benjamin méltán vált népszerűvé a csoportban, hiszen ezeket az elemeket használva gyakran rukkolt elő olyan játékörvekkel, melyekben csoporttársai is részt kívántak venni. Benjamin előzetes tudása és a nyíltvégű játékeszközök jelenléte megkönnyítette számára a kreatív kiteljesedést és ezáltal a mélyebb kapcsolódást csoporttársaihoz.

3. 3. Az óvodapedagógus hátralépése

Szabad játék során a kialakult kölcsönös bizalmi kapcsolatra építve és a nyíltvégű játékeszközök segítségével az

óvodapedagógus a hátralépésével – paradox módon – tovább támogathatja a gyerekek szabad játékát. A nevelőnek a játékban betöltött szerepe az óvodás gyermek korából és természetéből fakadóan összetett. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk során az Anji Play-nek három olyan eleme vált hangsúlyossá, amely újszerűsége miatt a kezdő Anji-pedagógusnak nehézséget jelenthet. A fentiekben tárgyalt kölcsönös bizalmi kapcsolat és a kockázatos játék mellett ilyen elem még a hátralépés elve.

A hátralépés az Anji Play módszertanában azt jelenti, hogy a pedagógus nem fegyelmező, korlátozó, hanem támogató, segítő, megfigyelő szerepben van jelen, ami a gyermekkel kialakított kölcsönös bizalmi kapcsolatnak köszönhetően olyan szabad, mégis biztonságos keretet tud adni a gyermeknek, melyben saját döntései alapján, az általa megválasztott nyíltvégű játékeszközökkel szabadon játszhat.

Benjamin gyakran mesélt ötleteiről részletesen. Csoporttársaival együtt épített telefonközpontot, nyomtatóberendezést, öntözőrendszert, állatfarmot.

Ideális esetben az Anji-pedagógus támogatja a gyermek fiziológiai, érzelmi és szociális szükségleteit, segít a mindennapi élet megértésében, és tekintettel van a gyermek képességeire, hangulatára és motívációjára. Teret ad a gyermek játéknak, sőt a hibáknak, és csak a gyermek testi ép-ségének veszélyeztetése esetén, vagy ha a gyerek kéri, akkor avatkozik közbe. A hátrálépést végső soron az önállóságra nevelés szándéka motiválja.

A hátrálépés – a kockázatos játékhoz hasonlóan – gyakran vált ki bizonytalan vagy szorongó érzéseket az óvodapedagógusnál az Anji Play-jel való találkozás elején, de legalábbis kihívást jelent. Erről számolt be az egyik kevés tapasztalattal rendelkező nevelő is. Egy másik, tapasztaltabb óvodapedagógus viszont úgy látta, a gyermekek előnyére válik, ha teret és lehetőséget kapnak arra, hogy a játék során önmaguktól fedezzenek fel megoldási módokat. Kiemelte, hogy a hátrálépés az óvodapedagógus szempontjából nem könnyelmű hátradőlést jelent, hanem annak éppen az ellenkezőjét: aktív figyelmet. Ez különösen érvényes konfliktushelyzetben. Ilyenkor a pedagógus kétféleképpen reagálhat: vagy távolabbról szemléli az eseményeket, ha biztos lehet abban, hogy a gyermek a konfliktus megoldására képes; vagy – ha úgy érzi, talán szükség lesz a támogatására –

Teret ad a gyermek játéknak, sőt a hibáknak, és csak a gyermek testi ép-ségének veszélyeztetése esetén, vagy ha a gyerek kéri, akkor avatkozik közbe

közelebből figyel, de magába a konfliktusba nem avatkozik bele, míg ez valóban nem indokolt. Ha azonban a konfliktuskezelés önállóan nem lehetséges, vagy a gyermek testi ép-sége veszélyben van, természetesen beavatkozik. Ilyenkor pártatlanul, minden fél bevonásával törekszik megértően és igazságosan, a gyermekekkel együtt megoldásra jutni. Konfliktushelyzetben fontos eleme a nevelői jelenlétnek a megfigyelés: a pontos megfigyelésekből megfelelő következtetések vonhatók le, ami aztán támogatja a pártatlan, hatékony konfliktuskezelést.

Az általunk megfigyelt óvodában azt tapasztaltuk, hogy a pedagógus hátrálépése által az óvodáskorú gyermek a feltételezett-nél sokkal többre képes: önálló problémamegoldásra, konfliktuskezelésre, önszabályozásra, intellektuális és fizikai korlátjainak felismerésére. Merészség és tudatosság egyszerre jelenik meg, s így játék közben valódi tanulás zajlik (Voss-Rodriguez és Cheng,

2018).

Az Anji Play-ben a pedagógus a megfigyelő szerepét veszi fel ahelyett, hogy a saját meggyőződésének megfelelő irányba terelné a gyermek figyelmét. Ezáltal lehetőséget ad a szabad gondolkodásra, az ötletek és azok hasznosságának korrekció nélküli megtapasztalására (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Útmutató a hátralépéshez

Ezt tegyük... 	Ahelyett, hogy... 
Hagyjuk a gyereket megszakítás nélkül szabadon játszani!	...kérdéseket tennénk fel a játékról játék közben.
Hagyjuk a gyereket, hogy az esetleges problémákat önállóan oldhassa meg!	...mi mondanánk meg, hogyan oldja meg a problémát vagy konfliktust.
Figyeljük meg a gyerek játékát!	...átírányítanánk a gyerek figyelmét aszerint, hogy mi mit szeretnénk, ha megtanulna.
Emlékeztessük magunkat, hogy a gyerek tollunk, felnőttektől különbözően gondolkodhat, amennyiben lehetőséget kap rá!	...átírányítanánk a gyerek figyelmét olyan játék felé, amelyet figyelve mi, óvodapedagógusok magabiztosabbak és komfortosabbak vagyunk.
Adjunk lehetőséget a gyerekeknek, hogy megtapasztalhassa a tanultakat, illetve, hogy maga vitathassa meg az őt érintő témákat!	...újra és újra elmagyaráznánk bizonyos „tananyagrészeket.”

FORRÁS: saját szerkesztés a <https://www.anjiplay.com/> honlap információi alapján

Az *Útmutató*ban használt „hagyjuk”, „figyeljük”, „adjunk lehetőséget” kifejezések jól tükrözik, hogy a hátralépésnek jellemző attitűdje a látszólagos passzivitás, ami valójában egy éber, figyelő, de nem beavatkozó jelenlét. Ahhoz, hogy a hátralépés ne könnyelmű közönyösségnek tűnjék, az *Anji Play* módszertanára komplex módon szükséges tekinteni. A józan ész határain belül, a gyermek testi épségét szem előtt tartva a pedagógus megfigyelőként van jelen a nap jelentős részében. Az *Anji*-pedagógus hátralép, lehetőséget adva ezzel a gyermek számára arra, hogy a maga által kiválasztott

játékokkal és eszközökkel, a maga kívánsága szerint, megszakítás nélkül játsszon.

Az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában az óvodapedagógus a gyermekek játékát táblagéppel videók és fényképek formájában dokumentálta, ami elősegíti, hogy később a történeteket pedagógus és gyermek, illetve pedagógus és pedagógus egymással megbeszélhesse, elemezhesse, ha kell. Az Egyesült Királyságban bevett gyakorlat a technológia célzott határozott használata. A gyermek játékának digitális dokumentálása a gyermek portfóliójának felépítését segíti elő, amely számot ad a gyermek

fejlődéséről. A videófelvételeken a gyermek játéka, beszéde és különböző interakciói is rögzítésre kerülnek, melyek később – szükség esetén – a fejlesztőpedagógus munkáját is könnyebbé tehetik.

A digitális dokumentálásra a nap bármely szaka alkalmas lehet, azonban az jellemzően a napi közel három órányi szabad játék során történik, hiszen hasznos pedagógiai megfigyeléseket többnyire ekkor lehet tenni (Vera és Castilleja Trejo, 2016). Ezek a dokumentumok aztán jól használhatók a kompetenciamérésnél. Gyakran kerülnek olyan játéktevékenységek rögzítésre, ahol a gyermek egyénileg vagy csoportosan egy korábbi témához tér vissza, vagy új felfedezést tesz.

3. 4. Kockázatos játék

Az *Anji Play*-ben a játéknak a *szabad* mellett gyakori jelzője a *kockázatos* is. Amennyiben a körülmények adottak, a *kockázatos játék* által a *valódi játék* is megvalósul: minden gyermek a saját fejlettségének megfelelően képes saját magát – mintegy természetes módon – a megfelelő szintű kihívások elé állítani. Az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában a gyerekek naponta legalább két-három órát az udvaron töltenek szabad játékkal, továbbá heti egy alkalommal a közeli erdőbe is ellátogatnak. A szabad játék fejleszti a gyermek önállóságát, kitartását és játék iránt érzett elköteleződését. Továbbá megtanul kapcsolódni a társaihoz, felelősséget vállal a közösségen belül, ami erősíti a csapatszellemet.

4. eset — A kockázatos játék szerepe a készségfejlesztésben

Ricsi négyéves korában csatlakozott az óvodához. Korábban is járt közösségbe, voltak barátai. A szülők elégedettek voltak az intézménnyel, logisztikai okokból váltottak. Ricsi tojásra és földimogyoróra is súlyosan allergiás, már azok megérintése is légúti elzáródást okoz nála. Allergiája miatt a csoportszobában mindig megtalálhatók a számára felírt gyógyszerkészítmények. Ricsi fiatal kora ellenére többször is állt kórházi kezelés alatt, továbbá szigorú diétát követ. A szülők – jogos aggodalommal – Ricsi minden lépését figyelemmel kísérik. A családlátogatás alkalmával tapasztaltak alapján és a szülők saját bevallása szerint is Ricsinek nem volt korábban módja szabad játékra. Az óvodában töltött első hónapokban bizonytalanul szemlélődött, társai játékába nem kapcsolódott be. Amikor a gyerekek az ingatag lánchídon önfeledten játszottak, Ricsi azt a távolból bátortalanul szemlélte. Az óvodában töltött harmadik hónapra azonban elég magabiztos lett ahhoz, hogy az udvari játékokat, köztük az ingatag lánchidat is felfedezze.

Ricsi az óvodába való beilleszkedése és az elmulasztott szabadjáték-lehetőségek okán kezdetben nehezen illeszkedett be. Gyenge izomtónusa és bátortalansága hátrányt jelentett a szociális kapcsolatai

kialakításában. Renyhe izmai, gyenge állóképessége visszafogta a szabad játékban, társaihoz való kapcsolódásban és önállóságában is. Néhány hónap elteltével azonban a szabad játék során használt nyíltvégű

eszközöknek és a rendelkezésére álló játékidőnek köszönhetően fizikai teljesítőképessége és baráti kapcsolatai is radikálisan javultak.

A kockázatos játékhelyzetek lehetőséget adtak arra, hogy a gyerekek csoportban az egyéni erősségeiknek megfelelően, saját

problémamegoldó stratégiákat használva, csapatként dolgozzanak (4. ábra). Az életkori sajátosságokból fakadó kisebb balesetek (pl. horzsolások, karcolások, kis esések) a kutatásunk időszakában néha ugyan előfordultak, de azokra a pedagógusok további, a tanulást segítő lehetőségként tekintettek.

4. ÁBRA

Kockázatos játék a nemzetközi óvoda udvarán



FORRÁS: *Kinteract*

Mint korábban írtuk, a kockázatos játék gyakran szorongást vált ki az azzal először találkozó pedagógusból. Ezt a természetes reakciót tudta feloldani a pedagógusok heti *esetmegbeszélése*, amikor a kezdő pedagógusok is tanácsokat kaptak a megfelelő elővigyázatossággal kapcsolatban (pl. beszélgetés a gyerekekkel a betartandó biztonsági szabályokról; játékkörnyezet biztosítása; szükség esetén verbális támogatás kérdésekkel és a logikus következmények ismertetésével), hogy megelőzzék a komoly baleseteket. Ezek az irányelvek biztosították a gyerekek testi épségét és a pedagógusok kompetens, támogató jelenlétét a kockázatos játék

folyamán. Az irányelvek meghatározták, hogy milyen kockázatos játéktevékenységek engedélyezettek, illetve az életkori sajátosságból adódó balesetek esetén milyen intézkedéseket – helyi ellátás, pl. jégzsélé alkalmazása, iskolaorvos bevonása, illetve a szülők tájékoztatása – alkalmazhatnak a pedagógusok és az intézmény vezetése.

3. 5. Reflexió

Ahhoz, hogy ezek a játéktapasztalatok fejlesszék a gyermeket és tudatossá váljanak, fontos a visszatekintés, a reflexió egyéni és csoportos formában. Az általunk

megfigyelt, az *Anji Play* pedagógiájával dolgozó óvoda hetirendje formailag nagyrészt hasonló a legtöbb magyar óvoda

hetirendjéhez; eltérés egyedül a nap végi egyéni és csoportos reflexiókban mutatkozik (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Hetirend a nemzeti óvodában

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
8:30	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék	Érkezés Önálló játék
9:15	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)	Csoportfoglalkozás (Matematikai fókusz)
9:30	Tízórai	Tízórai	Erdei látogatás Tízórai	Tízórai	Tízórai
9:45 – 11:00	Udvari játék	Udvari játék		Udvari játék	Udvari játék
11:00 – 11:20	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)	Hangzástan (Phonics)
11:20 – 12:00	Ebéd	Ebéd	Ebéd	Ebéd	Ebéd
12:00 – 12:30	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás	Meseolvasás
12:30 – 14:00	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék	Délutáni pihenő/Udvari játék
14:00 – 14:45	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)	Uzsonna Egyéni reflexió (Play Story)
14:45-15:15	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)	Csoportos reflexió (Play Sharing)
15:25	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel	Hazamenetel



A nap Anji Play-re jellemző részei

FORRÁS: *Kinteract*

A játékfolyamatokkal és esetleges konfliktushelyzetekkel kapcsolatos kérdések tisztázására az arra kijelölt időben, a *Play Story*, azaz az *egyéni reflexió*, illetve a *Play Sharing*, azaz a *csoportos reflexió* alatt van a gyerekeknek és az óvodapedagógusoknak lehetősége.

A *Play Story* rögzítése egy naplószerű füzetben történt, melyen szerepelt a gyermek neve. Ez lehetővé tette a készségfejlődés

nyomon követését. A délután folyamán minden gyermek lerajzolja – később leírja – a füzetébe színes ceruzával a nap számára legfontosabb részét. Ilyen formában a gyerekeknek minden délután lehetőségük van korukhoz, finommotorikus fejlettségükhöz és képességeikhez mérten önreflexiót végezni (5. ábra).

5. ÁBRA

Az óvodapedagógus rögzíti a rajz mellé a gyermek egyéni reflexióját



FORRÁS: *Kinteract*

Mivel az általunk megfigyelt nemzetközi óvodában vegyes korosztályú csoportok vannak, a rajzolással töltött idő egyénileg differenciált. Az esetleges nyelvi korlátokat is figyelembe véve gyakran tapasztalható, hogy a gyermek kezdetben a családját vagy a szüleit rajzolja le. Idővel azonban a rajz és a hozzá fűzött mondanivaló is egyre részletesebbé válik, önállóan írott, egyszerű mondatokkal is kiegészül. A rajzra kezdetben csupán néhány szó, végül egyre részletesebb, hosszú magyarázat kerül. A pedagógus nyíltvégű kérdésekkel segíti a gyermek reflexióját a saját játékára, illetve szó szerint – akár nyelvhelyességi hibákkal együtt – leírja a gyermek szavait, amelyet dátummal lát el. Az egyéni reflexiók révén a gyermek az óvodapedagógus segítségével személyes figyelmet kap. Az *Anji*-pedagógus rajzelemzést ugyan nem végez, de belső konfliktusra,

családi disszonanciára utaló megfigyeléseket tehet. A napi rendszerességgű egyéni reflexiónak köszönhetően a tanév előrehaladtával szignifikáns változás tapasztalható a gyermek szem- és kézkoordinációjában, beszédfejlődésében. A gyermek önbizalma nő, érdeklődése és kíváncsisága az írott és nyomtatott szöveg iránt fokozódik.

Korábban már utaltunk rá, hogy a szabad játék folyamán az *Anji*-pedagógus hátralép, megfigyel, dokumentál, illetve biztosítja a biztonságos játékhoz szükséges környezetet. *Vekerdy* (2012) hangsúlyozza: „Legelőször is: oldott és derűs légkörben hallgassuk meg a gyereket! [...] És: hallgassuk meg! Akkor is, ha halandzsázik és akkor is, ha tízszer mondja ugyanazt” (21. o.). Mikközben az *Anji*-pedagógus feljegyzi a rajz mellé a gyermek szavait, különösen figyel arra, hogy az írást ne takarja ki a kezével,

hogy az írott szöveget jól láthatóan modellezze, majd azt vissza is olvassa. Az óvodapedagógus szerepe tehát a rögzítés alatt is a megfigyelés és a hátralépés.

A *Play Sharing*, azaz a csoportos reflexió során az egyéni reflexióhoz hasonlóan a gyermek mondandója áll a középpontban. Azonban csoportban különösen fontos figyelni a reflexió időtartamára (átlagosan 15 perc), hiszen a vegyes csoportból adódóan a gyerekek eltérő koncentrációs képességgel rendelkeznek. A *Play Sharing* is azt a célt szolgálja, hogy a kölcsönös bizalmi kapcsolatot a napi szeretetteljes interakción túl tovább erősítse, és a gyermekben azt az érzést keltse, hogy az őt körülvevő felnőttek őt

megértik, tisztelik, látják és hallják, azaz számít a véleménye.

A pedagógusok a napi videóanyagot és képeket számba véve, közös egyeztetéssel néhányat kiválasztanak. A választott videó vagy kép gyakran egybecseng a rajzolt egyéni reflexióval, de lehet konfliktuskezelési vagy problémamegoldó eszköz is. A videót vagy kép(ek)et az *Anji*-pedagógus kivetíti az egész csoport számára (6. ábra). Általában a videóban szereplők nézőpontjából kezdődik a diskurzus, aki a többiek elé kiállva elmeséli, mit játszott az adott napon. Később a gyerekek feltehetik kérdéseiket vagy elmondhatják megfigyeléseiket.

6. ÁBRA

Csoportos reflexió



FORRÁS: *Kinteract*

A csoportos reflexió nem csupán a bizalmi kapcsolat és a valahová tartozás érzését erősíti, hanem lehetőség arra is, hogy a jobb kognitív vagy angol nyelvi képességekkel rendelkező gyermekek mintaként szolgáljanak az akkor még kevésbé jó képességek számára. Ez tekinthető egy olyan közösségi mentálhigiénés munkaformának is, amely a közösség erejével elősegíti az egyén növekedését. Az önsegítő csoportoknak – és bizonyos értelemben az *Anji Play* csoportos reflexiója is ennek tekinthető – a szerepe egyre inkább felértékelődik a

modern társadalomban (Elekes, 2021), ahol a gyermek gyermekkorának nagyobbik részét intézményben tölti. Szükséges tehát, hogy átvegye az óvodai közösség azoknak a szociális funkcióknak egy részét, amelyeket száz évvel ezelőtt még a nagycsalád töltött be.

A csoportos reflexió során a gyermekek meghallgatják egymást, kérdéseket tehetnek fel egymásnak, vagy akár vitázhatnak is.

A csoportos reflexió a részt vevő gyerekekre összpontosít, az óvodapedagógus hátrálép, és mindössze értelmező, összegző kérdéseket tesz fel.

5. eset — A csoportos reflexió mint a konstruktivista tanulás eszköze

Óvodapedagógus: Láttam, hogy a nagyméretű építőkockákkal játszottatok. Mesélnétek róla?

Lucy: Csináltunk egy csizmatisztítót. Először előre kell menni, utána meg vissza. Így megtisztítod a csizmát.

Mei: Sárosak voltak a csizmáink. Találtunk vizet vödörökben, és azt használtuk fel, hogy feltöltsük a piros, kék, zöld, sárga blokkokat. Beleléptünk.

Kati: Volt, aki nem várt a sorára. Úgyhogy szólni kellett, hogy „Hé, menj vissza, amíg nincs kész!” Mindenki várt és akkor meg tudtuk mosni a csizmánkat.

Mei: A sáros vizet is kiöntöttük, beleugráltunk, és akkor újra meg kellett mosni a sáros csizmákat.

Peti: Én is beszálltam.

Jim: Néha sok vizet tettünk bele, hogy mély legyen a víz, néha nem. Meg tudtuk nézni, hogy belemegy-e a csizmánkba.

Junsoo: Én is láttam, de én nem álltam be a sorba, mert nekem nem volt rendes csizmám.

Mary: (Feláll, előremegy, hogy rámutasson önmagára a fotón.)

Milán: Legközelebb sorba tegyük a színeket. Legközelebb lehet több blokk, és akkor tudunk csinálni kék, zöld, piros, sárga, kék, zöld, piros, sárga. Akinek kék csizmája van, az a kék blokkba lép. Akinek zöld csizmája van, az a zöld blokkba lép, akinek piros csizmája van, az a piros blokkba lép. Akinek sárga csizmája van, az a sárga blokkba lép.

Óvodapedagógus: Na, és mi lesz azokkal, akiknek rózsaszín a csizmájuk?

Milán: Piros! Mert pirosból lehet rózsaszínt csinálni! Van egy másik ötletem. Játshatunk olyat is, hogy a piros a láva és senki nem léphet a pirosra.

A fentebb leírt csoportos reflexióban a felnőtt és a gyermek gondolkodásának alapvető különbsége rajzolódik ki. A külső szemlélő számára a fenti reflexióban leírt játékhelyzet jelentéktelen gyermeki időtöltésnek tűnhet, azonban az *Anji Play* a csoportos reflexió révén lehetőséget ad arra, hogy a gyermek a számára fontos gondolatait társával megossza. A pedagógus feladata itt első sorban a moderálás, a gondolatmegosztás kereteinek a biztosítása, illetve a reflexió mélyebb kibontakoztatása, a játék jobb megértése tisztázó jellegű kérdések által. A csoportos reflexió által az óvodapedagógus a gyermek fejlődéséről és a játékról további megfigyeléseket tehet.

A reflexiók felfoghatók napi rituáléknak is. Ezek olyan értékek, amelyek humanisztikus módon támogatják a gyermek egészséges személyiség- és készségfejlődését: intimitást élhet meg, kompetensnek érezheti magát, motiválttá válhat saját céljai elérésében, és növekedhet a hite önmagában és a közösség erejében (Czike, 2023).

3. 6. Az *Anji Play* eredményessége az óvodai dokumentumok tükrében

Mint már említettük, az általunk vizsgált nemzetközi óvoda a *Kinteract* online értékelési rendszert használja, ahol minden gyermek saját profilal rendelkezik. Ebben a rendszerben a brit Koragyermekkori Keret-tanterv (EYFS, 2024) által előírt hét kulcskompetencia szerint értékeli a gyerekek

fejlődését, melyek öt- (évvesszes gyermek esetén hat-) éves korig a következők:

1. Személyes, szociális és érzelmi készségek
2. Kommunikációs és nyelvi készségek
3. Kis- és nagymotoros készségek
4. Írás- és olvasáskészségek
5. Matematikai készségek
6. A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek
7. A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek

A tanév három terminusra tagolódik (szeptembertől decemberig, januártól márciusig és áprilistól júniusig), és mindegyik terminus végén az alábbi négyértékű skála alapján értékeli a gyerekek kulcskompetenciáinak fejlődését: *nem értékelhető (no level), fejlesztendő*

(emerging), fejlődő (developing) és biztos (secure). Az óvodába a vizsgált tanév végén három csoportba 18-18 gyermek, egy csoportba 19 gyermek járt. Közülük az iskolába készülőök száma az első terminusban 30, a másodikban 35, a harmadikban 39 volt.⁸ A harmadik terminus végére a gyerekek többsége a hét kompetencia mindegyikében javulást mutatott. Az iskolába készülő gyerekek az alábbi három kompetencia területén teljesítettek a legjobban: *Matematikai készségek, A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek és A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek* (3. táblázat).

⁸ A létszám növekedését az év folyamán történt csatlakozások eredményezték. A később csatlakozó iskolaérett gyerekek valamelyest torzíthatják a 3. táblázat statisztikáját, de mivel a Kinteract összesített statisztikája, ahonnan az adatok származnak, anonim, nem volt mód ennek nyomon követésére.

3. TÁBLÁZAT

Az iskolába készülő (5–6 éves) gyerekek fejlődése – a „biztos” kategóriába tartozó gyerekek számaránya a három legsikeresebb kompetenciaterületen a 2021/2022. tanév végén

EYFS kulcskompetenciák	1. terminus	2. terminus	3. terminus
Matematikai készségek	0%	5,7%	97,5%
A környező világ megismeréséhez kapcsolódó szociális készségek	0%	14,3%	97,5%
A vizuális neveléshez kapcsolódó önkifejezési készségek	10%	71,5%	92,2%

FORRÁS: saját szerkesztés a Kinteract adatai alapján

A gyermekek fejlődését természetesen számos faktor befolyásolhatja. További kutatást és vizsgálódást igényelne annak pontos alátámasztása, hogy a gyerekek fejlődése ezeken a kompetenciaterületeken milyen mértékben tulajdonítható az *Anji Play* hatásának. Azonban talán indikatív, hogy éppen ezen a három készségterületen mutatkozott a leglátványosabb fejlődés egy év alatt. Az *Anji Play* pedagógiájában a nyíltvégű játékeszközök használatához szükséges kreativitás (fantázia, innováció, becslés, kivitelezés, tesztelés, újratervezés stb.), a kockázatos játék során elsajátított kooperatív készségek (mérlegelés, kritikai gondolkodás, együttműködés, konszenzuseresés stb.) és a reflexiókhoz szükséges vizuális készségek (memória, szelektálás, a valóság kétdimenziós leképezése, tervezés, vizuális megjelenítés stb.) mind olyan készségek, amelyek alapvetően fejlesztik a gyerekek *matematikai, szociális és önkifejezési* készségeit. Kutatásaink tapasztalatai szerint az

hogy ezáltal hatékonyabban tudjanak reagálni a jövőbeli társadalmi és kulturális kihívásokra

Anji Play támogatja a „4K” néven ismertté vált 21. századi készségek (kreativitás, kommunikáció, kölcsönös együttműködés és kritikai gondolkodás) fejlődését is. Ezek a kompetenciák egyre inkább középpontba kerülnek korunk gyorsan változó világában, amikor a digitalizáció és a virtuális élettér elterjedésével felértékelődnek az egyéni és a személyközi szociális és művészeti készségek, amelyek emberi kapcsolatmegtartó erővel bírhatnak (Gloviczki, 2024). A pedagógus hátralépése (támogató, de nem beavatkozó jelenléte) lehetővé teszi a gyerekek számára ezeknek a készségeknek a fejlődését, ami komoly előnyt jelenthet az iskolába lépő gyerekeknek, mivel elősegíti a későbbi tanulmányaikhoz nélkülözhetetlen készségek elsajátítását, hogy ezáltal hatékonyabban tudjanak reagálni a jövőbeli társadalmi és kulturális kihívásokra.

4. ÖSSZEGZÉS

Írásunk középpontjában egy újszerű óvodapedagógiai megközelítés, az *Anji Play* bemutatása állt, mivel ez a módszer még kevésbé ismert a hazai óvodapedagógiai szakmai előtt. Az alapját képező szabad játék a magyar óvodapedagógiának is központi eleme, de az *Anji Play* pedagógiája a szabad játékhoz kapcsolódóan több más, nálunk kevésbé ismert módszertani elemet is tartalmaz. Maga a játékközpontú szemlélet azonban egy olyan közös pont lehet a hazai gyakorlattal, amely megteremtheti a lehetőségét annak, hogy a módszer akár elemeiben, akár egészében integrálható legyen Magyarországon is. Erre mutatott jó gyakorlatot az a magyarországi, brit rendszerben működő óvoda, ahol az *Anji Play* módszerét rendszer szinten alkalmazták. Tanulmányunkban a szemlélet bemutatásához felhasználtuk az ebben az óvodában egy tanéven át végzett terepkutatás tapasztalatait. Két kutatási kérdést igyekeztünk megválaszolni megfigyelések, az óvodapedagógusokkal végzett interjúk, a pedagógusok által folytatott esetmegbeszélések tapasztalatai és a *Kinteract* online rendszerben rögzített adatok segítségével: Hogyan hat az *Anji Play* pedagógiája a gyerekek készségfejlődésére? Milyen szerepe van az óvodapedagógusnak a játék által közvetített tanulási folyamatban?

Kutatási eredményeink alátámasztották, hogy az *Anji Play* pedagógiája az arra jellemző *kölcsönös bizalmi kapcsolat*, *nyíltvégű játékeszközök*, az óvodapedagógus *hátnalépése*, a *kockázatos játék* és az egyéni,

illetve csoportos reflexió révén támogatja az óvodáskorú gyerekek készségfejlődését tanulási, szociális, érzelmi és fizikai téren is. Mindez összhangban áll az *Anji Play* szemléletét tárgyaló más nemzetközi kutatásokkal.

Amint azt öt esettanulmányon keresztül bemutattuk, a gyermekek a saját szabad játékukhoz kapcsolódóan önállóan is képesek olyan döntéseket hozni, melyek számukra és társaik számára egyaránt előnyösek. Ezt támogatja a *kölcsönös bizalmi kapcsolat* az óvodapedagógussal, a szabad játék feltételeit megteremtő *nyíltvégű játékeszközök* és a *reflexió* egyéni és csoportos szinten. Ezáltal az *Anji Play* pedagógiája elősegíti a gyerekek proaktív, felelősségteljes, önálló problémamegoldásra alkalmas, kreatív személyiségének kibontakozását.

Emellett megvizsgáltuk az óvodapedagógus szerepét is a játék által közvetített tanulási folyamatban, és arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvodapedagógus *hátnalépésével*, valamint megfigyelő és támogató jelenlétével képes biztonságos keretet nyújtani a gyermek számára a szabad, gyakran kockázatos játékhoz.

Mint arra rámutattunk, a tanulmányunkban bemutatott fogalmak és módszertani eszközök bizonyos mértékben kétségtelenül megtalálhatóak a magyar óvodapedagógiai programokban is. Az *Anji Play* sikere azonban abban áll, hogy ezeket a pedagógiai elemeket rendszerszerűen ötvözi egy letisztult, működőképes óvodapedagógiai módszertanban annak érdekében, hogy a gyerekeknek minél több lehetősége legyen a *valódi játékre*, és azon keresztül a hatékony készségfejlesztésre.

akár egészében integrálható

IRODALOM

- A gyermekjogi egyezményről (é. n.). Letöltés: <https://unicef.hu/gyermekekjogok/gyermekekjogi-egyezmenyrol> (2022. 02. 21.).
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. és 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. sz., 3134–3148. Letöltés: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3499858/> (2022. 03. 22.).
- Bús I. (2008): A játék alkalmazása az iskolai nevelésben és oktatásban. In: Bábosik I. (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER, Budapest. 277–285.
- Czike B. (2023): A Humánspecifikus Motivumok szerepe az oktatásban és nevelésben. In: Uő. (szerk.): *Humanista pedagógia*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest. 11–28.
- Danis I., Farkas M. és Oates, J. (2011): Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondokod(j)unk róla? In: Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.): *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások (Biztos Kezdet Kötetek II.)*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 24–67.
- Desautels, L. L. (2020): *Connections over Compliance. Rewiring Our Perceptions of Discipline*. Wyatt-MacKenzie Publishing, Deadwood.
- Ebbeck, M. és Waniganayake, M. (2016): *Play in Early Childhood Education* (2. kiad.). Oxford University Press, Oxford.
- Elekes Gy. (2021): Hagyomány és evolúció a közösségépítésben és a közösségfejlesztésben. *Szociálpedagógia*. **18**. 47–62.
- Early years foundation stage statutory framework: For group and school-based providers [EYFS] (2024). Letöltés: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS_statutory_framework_for_group_and_school_-_based_providers.pdf (2025. 02. 04.).
- Fisher, J. (2016): *Interacting or Interfering? Improving Interactions in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája: Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.
- Habók A. (2007): Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*. **4**. 1–2. sz., 245–255.
- Li, Y. (2023): The Development of Children's Creativity in Anji Game Activities. *Procedia of Multidisciplinary Research*, **1**. 8. sz., 1–10. Letöltés: <https://so09.tci-thaijo.org/index.php/PMR/article/view/3077/1806> (2025. 07. 12.).
- Lin, X., Wu, Y., Wu, J. és Qin, L. (2024): Enhancing Cooperation in 5–6-Year-Old Rural Chinese Children through Cooperative Constructive Play Based on Anji Play: A Quasi-Experimental Study. *Behavioral Sciences*. **14**. 7. sz., 533. Letöltés: <https://doi.org/10.3390/bs14070533> (2025. 07. 12.).
- Körmöci K. (2011): 3. A játék tudatos felhasználása a tanulásban. *Magiszter*. **9**. 1. sz., 13–23. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00029/pdf/EPA03976_magiszter_2011_01_013-023.pdf (2025. 07. 10.).
- Körmöci K. (2015): *Óvodapedagógiai Kislexikon*. Flaccus, Budapest.
- Körmöci K. (2019): *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus, Budapest.
- Kvalnes, Ø. és Sandseter, E. B. H. (2023): *Risky Play: An Ethical Challenge* (ekönyv). Palgrave Macmillan, London.
- Majori Á. (2016.): A játék mással nem helyettesíthető. *A Kisgyermek – a születéstől nyolcéves korig*. **10**. 4. sz., 4–6.
- Máté, G. és Máté, D. (2023): *Normális vagy – Trauma, betegség és gyógyulás mérgező világunkban*. Ford. Dési A. Gy. Open Books, Budapest.
- McCree, M. (2022): The Scenic Route to Academic Attainment via Emotional Wellbeing Outdoors. In: Cutting, R. és Passy, R. (szerk.): *Contemporary Approaches to Outdoor Learning. Animals, Environment and New Methods* (Palgrave Studies in Alternative Education). Palgrave Macmillan, London. 131–146.

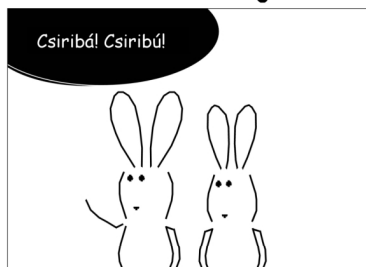
- Montessori, M. (2011): *A gyermek felfedezése*. Ford. Balassa S., Dömök Sz., Hoffer É., Kovásznai K. Cartaphilus, Budapest.
- Nelsen, J., Lynn L., H. és Glenn, S. (2016): *Pozitív fegyverkezés az iskolában*. Ford. Gyárfás V. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2012). Letöltés: <https://njt.hu/jog-szabaly/2012-363-20-22-7> (2025. 07. 12.).
- Patyí G. (2011): Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbeli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének eszmétörténeti gyökereiről. *Képzés és Gyakorlat*. 9. 1–2. sz., 47–55.
- Quarfood, C. (2023): Maria Montessori: Life and Historical Context. In: Murray, A. K., Ahlquist, E. T., McKenna, M. K. és Debs, M. (szerk.): *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education*. Bloomsbury Academic, London. 5–20.
- Rinaldi, C. (2021): *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2. kiad.). Routledge, London & New York.
- Rogers, C. R. (2008): *Valakivé válni: A személyiség születése*. Ford. Simonfalvy L. Edge 2000 Kiadó, Érd.
- Stroteich A., Takácsné Ivaskó I. és Straziczky Á. (2012, szerk.): *Waldorf-Óvodapedagógiai Program*. Magyar Waldorf Szövetség, Budapest. Letöltés: <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/Waldorf-%C3%93vodapedag%C3%B3giai-Program.pdf> (2025. 06. 30.).
- Tovey, H. (2014): Outdoor play and the early years tradition. In: Maynard, T. és Waters, J. (szerk.): *Exploring Outdoor Play in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes. 16–28.
- Vekerdy T. (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Szekszárdi Nyomda Kft., Szekszárd.
- Vera, D. és Castilleja Trejo, M. (2016): Using Video to Enhance Observational Assessment. Dimensions of Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*. 44. 2. sz., 4–10. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1150271.pdf> (2022. 09. 10.).
- Voss-Rodriguez, J. és Cheng, X (2018): Anji Play: The Child's Right to Play. *Child Care Exchange*. Július/augusztus. Letöltés: <https://hub.exchangepress.com/up-content/uploads/2024/06/5024228.pdf> (2025. 02. 06.).
- Wasmuth, H., Sauerbrey, U. és Winkler, M. (2024): *Finding Froebel: The Man Who Invented Kindergarten*. Bloomsbury Academic, London.

White, J. és Woolley, H. (2014): What makes a good outdoor environment for young children?. In: Maynard, T. és Waters, J. (szerk.): *Exploring Outdoor Play in the Early Years*. Open University Press, Milton Keynes. 29–41.

Zsolnai A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Zsubrits A. (2012): A kisgyerekek kötődérendszerének alakulása. *Képzés és Gyakorlat*, 10. 3–4. sz., 102–116.

Retek és Pajesz



A bűvész

