

Zsubrits Attila

**Neveléslélektan óvodapedagógia szakos
hallgatóknak**

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Sopron, 2021

**SOPRONI EGYETEM
BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR**



Zsubrits Attila

**Neveléslélektan óvodapedagógia szakos
hallgatóknak**



SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Sopron, 2021

Szerző

Dr. Zsubrits Attila

*egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és
Pszichológiai Intézet, Sopron*

Felelős kiadó: Prof. Dr. Fábián Attila

a Soproni Egyetem rektora

Lektorálta

Dr. Tóth-Merza Katalin

egyetemi adjunktus

Soproni Egyetem Kiadó, Sopron

2021

ISBN 978-963-334-388-3 (online)

Copyright ©Zsubrits Attila

Copyright ©Soproni Egyetem Kiadó

EFOP-3.4.3-16-2016-00022 „QUALITAS” Minőségi felsőoktatás fejlesztés Sopronban, Szombathelyen és Tatán projekt támogatásával.

Tartalomjegyzék

Előszó.....	5
1. Az óvodapedagógiai lélektan helye a pszichológiai tudományok rendszerében.....	6
2. Az óvodai neveléslélektan ismeretrendszere.....	10
3. Az óvodapedagógiai pszichológia célja és feladata.....	11
4. Személyiség megismerési módszerek.....	14
5. Az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismerése.....	23
6. A személyiségfejlődés és személyiségfejlesztés pszichológiai törvényszerűségei.....	26
7. Az óvodapedagógus személyisége.....	36
8. Az óvodás gyermek világlátása.....	44
9. Az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatai.....	51
10. A játéktevékenység pszichológiája.....	62
11. A mesék lélektani jelentősége.....	71
12. Tanulás óvodáskorban.....	76
13. Az óvodai nevelési folyamat pszichológiai vonatkozásai.....	80
14. A gyerekek közötti különbségek jellemzői a tehetség, az intelligencia és a kreativitás jelenségköre alapján.....	86
15. Érzelmi intelligencia és érzelmi nevelés.....	97
16. Különleges bánásmódot igénylő gyerekek.....	102
Táblázatok jegyzéke.....	106
Képek és ábrák jegyzéke.....	106
Irodalomjegyzék.....	107

Előszó

A tankönyv az óvodapedagógus-jelöltek számára készült. A tananyag olyan formában mutatja be a neveléslélektani ismereteket, hogy azok jól kapcsolhatók legyenek a korábbi pszichológiai kurzusok tartalmához: az általános lélektani, a fejlődéslélektani, a személyiségpszichológiai, a szociálpszichológiai és a játékpszichológiai tudáshoz. Emellett a kötet fő célkitűzéseként azt határozza meg, hogy rendszerezi és összefoglalja azokat az alapvető elméleti ismereteket, amelyek az óvodai neveléshez és az óvodáskorú kisgyerekek személyiségfejlődését befolyásoló tényezők megértéséhez pedagógiai pszichológiai szempontból szükségesek.

A fejezetek végén található kulcsfogalmak segítségével leellenőrizhetjük tudásunkat. A felsorolt kiegészítő szakirodalmak pedig még árnyaltabbá tehetik az egyes témakörök ismeretanyagát.

Természetesen a jegyzet nem helyettesítheti az előadásokon való részvételt, sem az önállóan elvégzett gyakorlati feladatmegoldás tapasztalatszerzését, de a szemináriumi órák kölcsönös egymástól tanulásának élményét sem. Az óvodai gyakorlatokon látott példák szintén jó segítséget jelenthetnek a tananyag elsajátításához. Mindezek a tanulási formák együttesen biztosíthatják a bontakozó kisgyermeknevelői hivatáshoz szükséges nevelépszichológiai ismeretek megszilárdítását.

1. Az óvodapedagógiai lélektan helye a pszichológiai tudományok rendszerében

Ebben a fejezetben képet kapunk az óvodai neveléslélektan és a többi pszichológiai tudományterület kapcsolatáról. Felelevenítjük a lélektan által vizsgált jelenségköröket, a nagyobb irányzatokat, az alap és alkalmazott ágakat. A neveléslélektani ismeretek a személyiségfejlődés életkori szakaszait figyelembe vevő fejlődési változásokhoz kapcsolódnak a legerősebben. A sikeres pedagógiai beavatkozásokhoz, a neveléshez, a gyerekek fejlődésének segítéséhez, valamint a személyiségfejlesztés eredményességéhez ezeket a fejlődéslélektani vonatkozásokat ismerni kell, hiszen magától értetődően a pedagógiai feltételeknek, a nevelőhatásoknak igazodniuk kell a gyerekek érési programjához, a mindenkori fejlődési szükségletekhez.

A tankönyv legelső fejezetének tehát alapvetően az a célja, hogy bemutassa az óvodapedagógiai pszichológia helyét a pszichológia különböző részterületeinek rendszerében és érzékeltesse a fejlődéslélektanhoz fűződő szorosabb kapcsolatát.

A **pszichológia** az ember pszichikus működésének kutatásával foglalkozó tudományterület. A lelki jelenségek megismerését célul kitűző pszichológia elnevezése a görög eredetű psziché és logosz szavakból származik: a psziché lelket jelent, a logosz pedig tant. A lélektan tehát nem más, mint a pszichikus jelenségek tanulmányozásával foglalkozó tudományterület.

A lélektan tudománnyá válását a XIX. század végére tehetjük. Wilhelm Wundt (1832-1920) 1879-ben hozza létre Lipcsében a világ legelső kísérleti pszichológiai laboratóriumát. Magyarországon húsz évvel később alakulnak meg az első hasonló jellegű intézmények Ranschburg Pál (1870-1945) vezetésével.

A **pszichológia** ismeretrendszerének hagyományosan **4 alapterületét különböztetjük meg**: az általános lélektant, a fejlődéslélektant, a személyiséglélektant és a szociálpszichológiát.

Az **általános pszichológia** a normál emberi viselkedés irányításában szerepet játszó lelki jelenségek összetevőit vizsgálja. Azoknak a pszichés funkcióknak a leírására irányul a figyelme, mellyel minden egyes ember egyformán rendelkezik. Az általános lélektan témakörei között a következőket találjuk meg: érzékelés és észlelés, figyelmi működés, emlékezeti működés, tanulási folyamatok, képzeleti működés, fogalomalkotás és nyelvhasználat,

következtetés, problémamegoldás és döntéshozatal, intelligencia, kreativitás, motivációs és érzelmi viselkedés. Tehát tudományos értelemben ezek a funkciók képezik az alapvető lelki megnyilvánulásokat. A pszichikus működést az idegrendszer szabályozza, azzal nagyon szoros kapcsolatban áll.

A **fejlődéslélektan** lényegében az említett pszichikus működések fejlődésével, életkori változásaival foglalkozik. Ugyanakkor olyan fontos kérdésekre is keresi a választ, hogy a személyiség alakulásában miként jelennek meg az örökletes és a környezeti hatások, illetve, hogy az egyéni alkalmazkodás milyen szerepet tölt be a perszonalizáció (személyiségkibontakozás) és szocializáció (társadalmi beilleszkedés) folyamatában.

A **személyiséglélektan** a pszichológia eltérő nézőpontjait hangsúlyosabban érvényesítve részletezi személyiségünk mozgatórugóit. A pszichoanalízis a tudat különböző szintjein lezajló belső folyamatokra fókuszál, a behaviorizmus ezzel szemben a látható viselkedésre, míg a humanisztikus pszichológiai nézőpont a személy saját vélekedését, érzelmeit és előremutató pozitív fejlődését tartja szem előtt. A pszichoanalízis megalapítója Sigmund Freud (1856-1939), a tanuláselméletek Edward L. Thorndike (1874-1949), Burrhus F. Skinner (1904-1990) és Albert Bandura (1925-) nevéhez köthetők, míg a humanisztikus pszichológia két kiemelkedő alakja Abraham Maslow (1908-1970) és Carl Rogers (1902-1987). A kognitív pszichológia közelebb visz bennünket az információfeldolgozási folyamatok és a mentális reprezentációk szerveződésének megértéséhez. Érdemes megemlíteni az alaklélektani (gestaltpszichológiai) iskola eredményeiről is, amely irányzat az általános lélektani ismeretek körébe tartozóan tárt fel fontos törvényszerűségeket, például az észlelési alapelveket. A 2000-es évektől kezdődően tűnik fel a pozitív pszichológiának elnevezett új irányzat, amely az ember boldogságkeresésének pszichés erőforrásait kutatja. Témakörei között olyan jelenségek állnak, mint a flow-élmény (áramlatélmény, pozitív lelki élmény), a bölcsesség, a szerelem vagy a reziliencia (rugalmas ellenállóképesség, lelki teherbíróképesség). Az irányzat egyik jól ismert képviselője Csíkszentmihályi Mihály (1934-) (N. Kollár – Szabó, 2017). Az egészséges személyiségműködésről és fejlődésről szóló elméletek mindig kiegészülnek a pszichés betegségek kialakulásához vezető utak azonosításával és a terápiás konzekvenciák kijelölésével.

Végezetül pedig a **szociálpszichológiát** az emberek társas viselkedésével foglalkozó tudományterületként definiálhatjuk, amely tanulmányozza a kollektív hatások következtében végbemenő változásokat az egyénen belül: az individuális szándékok, döntések és

magatartásformák módosulását; valamint elemzi a társkapcsolatok szerveződését; illetve értelmezi a csoportlélektani és a tömeglélektani törvényszerűségeket.

A feltárt pszichológiai ismereteknek a felhasználására különféle **alkalmazott pszichológiai területeken** kerülhet sor. Az alkalmazás azt jelenti, hogy a kutatási eredményeket (jelenségeket, fogalmakat, elméleteket) további tudományágak hasznosítanak. Természetesen a pszichológiai szemlélet rengeteg helyen kamatozhat. Az *Alkalmazott Pszichológia* című kötetben legalább húszféle ágával találkozunk (Bagdy – Klein, 2006). Ezek közül a legismertebbek: a klinikai pszichológia, a munka-, szervezet- és vezetéslelektan, valamint a pedagógiai pszichológia. A **klinikai pszichológia** a rendellenes lelki jelenségeket vizsgálja és magában foglalja a diagnosztikai eljárások rendszerezését, illetve a prevenciós és terápiás tevékenységek bemutatását. A pszichopatológia a pszichés funkciók kóros eltérését írja le, míg a patopszichológia az egyes kórképek pszichés anomáliáit (rendellenességeit). A klinikai szakpszichológusok elsősorban kórházakban, mentálhigiénés intézményekben és magánrendelőikben nyújtanak szakszerű segítséget. A **munkalélektani** kutatások az ember munkavégzésének jellegzetességeire irányulnak, és olyan kérdésköröket érintenek, mint a teljesítményértékelés, a kiválasztás, a képzés, a munkahelyi stressz, az ergonómia vagy a munkabiztonság. A **vezetéslelektan** fejezetei között megtaláljuk a különböző vezetési modellek leírását, a vezetési stílusok szerepét, a vezetői döntések komponenseit és a munkavállalók motiválásának formáit. Az ilyen végzettségű szakpszichológusok szervezetekben, vállalatoknál vagy például munkahelyi tanácsadással foglalkozó helyeken dolgozhatnak.

A **pedagógiai pszichológia** a nevelési és oktatási területen megjelenő lélektani törvényszerűségeket vizsgálja. **Legszorosabb kapcsolata a fejlődéslelektannal van**, de támaszkodik szociálpszichológiai, általános lélektani és személyiséglelektani ismeretekre is. Az egyik korábbi felsőoktatási jegyzetben például azt olvashatjuk, hogy ahol befejeződik a fejlődéslelektan, lényegében ott kezdődik el a neveléslelektan (P. Balogh – S. Gergencsik, 1994). A tudományág jelentősége a pedagógiai intézményekben érvényesül. Magától értetődő módon a gondozási, a nevelési és az oktatási szerepvállalás csak akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi a növendékek fejlődési sajátosságait, a személyiségfejlődés folyamatát, és az egyes életperiódusokban bekövetkező változásokat, szükségleteket, tanulási lehetőségeket. Ezt pedig a fejlődéslelektani alapismeretekben találhatjuk meg, ahol pontos képet kapunk az életkorok pszichológiájáról, az egyes életszakaszokban bekövetkező változásokról. A periódusokon belül az **általános érvényű fejlődési jellemzők** mellett jelentősebb **egyéni**

különbségek fordulhatnak elő. Továbbá a normál működéstől elválaszthatók a rendellenes fejlődési megnyilvánulások is.

Az adott életkor minden esetben egy hosszabb fejlődési útnak a részét képezi, amelyben egy korábbi állapotból a soron következő állapotba lép át a gyermek: megőrizve és mégis újjáteremtve önmagát. Ennek a fejlődésnek lényeges ismérve a kontinuitás, vagyis a folytonosság elve. Bár nagyon gyakran szakaszokról és azokat összekötő átmenetokről, fordulópontokról beszélünk, mégis alapvetően az egyes képességek és pszichés működések alakulását, a személyiség kibontakozását a fejlődés a maga folytonosságának megtartásával biztosítja. Amint azt Vajda Zsuzsanna is leszögezi *A gyermek pszichológiai fejlődése* című könyvében: „a gyermek pszichológiai fejlődése egységes folyamat, amely belső koherenciával rendelkezik” (Vajda, 1999. 5).

A **gyerekkor olyan kitüntetett, szenitív időszaknak** számít, amikor a további életutat sorsdöntően befolyásoló személyiségjellemzők alakulnak ki. A korai fejlődési periódusokban már előreláthatóan újabb és újabb fontos fejlődési megnyilvánulásokkal, viselkedésekkel találkozunk. Ezt érzékelhetjük a mozgás-, a beszéd-, a gondolkodás-, az érzelmek-, a szociális viselkedés-, vagy például a játszás- és rajzolás fejlődésében is; de az optimális mesék kiválasztásában szintén megjelennek az eltérő életkori igények.

A személyiségfejlődésben az örökletesen meghatározott **érési menetrendnek** és a **környezeti hatásoknak** van kulcsszerepe. A környezeti tényezők között az **érzelmileg fontossá váló személyek** jelentőségét érdemes kiemelni, akik közül a családtagok után az intézményes szocializációban a bölcsődei, majd pedig az óvodai **kisgyermeknevelők** és **kortársak** válnak fontos szereplővé. Elsősorban ők biztosítják és közvetítik azt a komplexebb feltételrendszert, ami megfelelően igazodik a gyerekek életkorához. Az **óvoda** pedig akkor tud mindehhez hozzájárulni, ha lehetőséget teremt a biztonság átélésére, az érzelmi viszonyulások megtapasztalására, a szeretetteljes együttlétre; és figyelembe veszi az általános, illetve az individuális fejlődési igényeket, a gyerekközösségek ismérveit; valamint a gyerekek számára teljesíthető követelményeket és észszerű tevékenységeket határoz meg. A legfontosabb tevékenységformák között a szabad mozgás, a játszás, a mesehallgatás, a rajzolás, a manuális tevékenységek és a közös éneklés, verselés sorolható fel.

A pedagógiai pszichológiai kompetencia többféle nevelési-oktatási szintéren jelenhet meg. Az intézménytípusok közül az óvoda a 3-7 éves korú gyerekek nevelését látja el, amihez releváns neveléslélektani elméleti ismeretek tartoznak. Tehát **az óvodapedagógiai pszichológia a kisgyerekek óvodai nevelésének lélektani sajátosságait elemzi és írja le.** Az

óvodai nevelépszichológiai műveltség pedig elengedhetetlen részét képezi a teljesebb pszichológiai tananyagnak, amely tudás érvényesen hozzájárul a kisgyermeknevelők sikeres felkészüléséhez.

Fogalmak

a pszichológia tárgya, alap pszichológiai tudományterületek, alkalmazott pszichológiai ágak, a fejlődéslélektan és a pedagógiai pszichológia kapcsolata, az óvodapedagógiai pszichológia tárgya

Ajánlott irodalom

Kósáné Ormai V. (2001): *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest. [1. fejezet: Néhány szemléleti kérdés. pp. 13–22.]

N. Kollár K., Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. I. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. [1. fejezet: A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei. pp. 20–30.]

Vajda Zs., Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. [3. rész: Kisgyerekeket gondozó intézmények. pp. 281–291.]

2. Az óvodai neveléslélektan ismeretrendszer

Az itt felsorolt témakörök az óvodai neveléslélektan nagyobb fejezeteit határozzák meg. A 12 témakör megfelelő rálátást biztosít a tantárgy teljes tartalmára, amelyben mindenekelőtt a nevelési folyamat résztvevőinek szerepéről lesz szó: így az óvodapedagógus személyiségéről és a kisgyerekek kedvező személyiségfejlődését lehetővé tevő feltételrendszerről, de kitérünk az alapvető kisgyermekkorú tevékenységi formák lélektani vonatkozásaira is.

Az óvodapedagógiai pszichológia releváns témakörei a következők:

1. Az óvodapedagógiai pszichológia célja és feladata
2. Személyiség megismerési területek és módszerek
3. A személyiségfejlődés és személyiségfejlesztés törvényszerűségei
4. Az óvodapedagógus személyisége
5. Az óvodás gyermek világlátása
6. Az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatai, csoportjai

7. A játéktevékenység és a mesehallgatás lélektana
8. A koragyermekkor tanulása sajátosságai
9. A nevelési folyamat pszichológiai jellemzői
10. A tehetség, az intelligencia és a kreativitás kérdéskörei
11. Érzelmi intelligencia és érzelmi nevelés
12. Eltérő bánásmódot igénylő gyerekek

A jegyzet ezt a sorrendet követve fejti ki az egyes fejezetek ismeretanyagát.

3. Az óvodapedagógiai pszichológia célja és feladata

Ebben a részben meghatározzuk az óvodai neveléslélektan célját és alapvető feladatát. Kitérünk az óvoda nevelésközpontú szerepére, amely magában foglalja a kisgyerekek nevelését és gondozását, személyiségük fejlődésének segítését, az életkori igényekhez igazodó feltételek biztosítását. Az óvodai szocializációra a kötetlenebb együttélés folyamatai jellemzőek, amely során megfelelően érvényesülhetnek a koragyermekkor szükségletei, sajátosságai, a gyerekek különböző adottságai, személyiségtulajdonságai és az eltérő fejlődési tempó. A fejezet végén arról is szó lesz, hogy az óvodában dolgozó pszichológus, milyen tevékenységekkel tud hozzájárulni a nevelőmunka eredményességéhez.

Az óvodapedagógiai pszichológia az óvoda intézményében megfigyelhető nevelési tevékenységek pszichológiai jelenségeit elemzi és értelmezi, valamint a nevelési folyamatban tetten érhető törvényszerűségeket vizsgálja. **Célja: a nevelőmunka eredményességének növelése. Feladata pedig a gyerekek személyiségének alakulásában szerepet játszó tényezők, nevelői hatások elemzése és szerepük tudatosítása.** Természetesen a család, a közelebbi környezet továbbra is meghatározó marad a korai személyiségfejlődésben, de az óvodába járással olyan változások történnek, amelyek fontos szerepet játszanak a kisgyerekek életében.

A pedagógiai pszichológia a **személyiségfejlesztés tudományának is nevezhető.** Ebben kifejeződik a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai beavatkozásainak értékalapú, pozitív irányú személyiségváltoztatási szándéka, az indirekt (közvetett) és a célirányos (direkt: közvetlen) külső pedagógiai hatások számbavétele. Az iskola hangsúlyosan az ismeretszerzés,

a képességek és kompetenciák kiművelésének terepe. Ebben az értelemben **az iskola inkább oktatáscentrikus intézmény.**

Az **óvoda** ezzel szemben olyan **nevelésközpontú intézménynek** tekinthető, amelyben a kisgyerekek nevelése és gondozása, személyiségük fejlődése az életkori igényekhez igazodó feltételrendszerben valósul meg. Az óvodai szocializációra alapvetően az emberi együttélés szabadabban zajló folyamatai jellemzőek, amely során érvényre juthatnak a kisgyermekkor szükségletei, sajátosságai, a gyerekek különböző adottságai, személyiségtulajdonságai és az eltérő fejlődési menetrend. **A fejlődés a belső veleszületett adottságok, a külső nevelési hatások és az egyéni alkalmazkodási szándékok rendszerében megy végbe.** Az óvodáskor végére pedig a gyerekek elérik azt a fejlettségi szintet, ami az iskolakezdéshez szükséges. Mindenféle szándékos, tudatos fejlesztő hatás alkalmazása nélkül. Célirányos segítséget az óvodában csak az arra rászorulóknak, például a lassabban érő gyerekek kapnak. Továbbá speciális fejlesztésben részesülnek a gyógypedagógiai ellátást, vagy például a logopédiai ellátást igénylő gyerekek. Tehát az óvodának alapvetően nincs olyan feladata, hogy a gyerekeket felkészítse az iskolára. Hasonlóképpen fogalmazza ezt meg az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* is (2012): „A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettséget. A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik. **A rugalmas beiskolázás az életkor figyelembevételével lehetőséget ad a fejlettség szerinti iskolakezdésre.**” (19).

Kellemes élmények	Kellemetlen élmények
Tevékenységek (pl. játszás, mozgásos tevékenységek, mesehallgatás)	Elválás a szülőtől
Rendezvények (pl. ünnepek, kirándulások)	Gyerektárs hiánya
Óvodán kívüli programok	Az óvoda hiánya
Kortársakkal kapcsolatos élmények	Konfliktushelyzet
Az óvodapedagógussal kapcsolatos élmények	Büntetés
Alapszükségletek (pl. evés, alvás)	Betegség, fájdalom

1. táblázat: A gyerekek óvodájukkal kapcsolatos élményeinek kategóriái egy empirikus kutatás eredménye alapján

A kisgyerekek személyiségének a kibontakozását az óvoda megfelelő személyi és tárgyi feltételrendszere biztosítja, amely támogatja az életkori megnyilvánulásokat. A napirend rendszeresen visszatérő tevékenységeiben találhatják meg a gyerekek azokat a lehetőségeket, amelyek önálló érdeklődéseik, kezdeményezéseik által fejleszti őket, gazdagítja tudásukat, és megszilárdítja képességeik, kompetenciáik hatékonyságát. Az óvodás évek alatt pedig egyre önállóbbá válnak, és megtanulják a társas együttéléshez szükséges viselkedésformákat. Mindez az óvoda családi, bensőséges, pozitív érzelmeket mozgósító légkörében élhető át.

Egy aktuális empirikus kutatás is azt találta, hogy a gyerekek óvodájukhoz fűződő élményei között jellemzően olyan pozitív mozzanatok fordulnak elő, amelyek az óvodai tevékenységekre, rendezvényekre, programokra, valamint a kortársakkal és az óvodapedagógussal átélt közös élményekre vonatkoznak (Zsubrits, 2017). A gyerekektől kapott válaszok összegzése az *1. táblázatban* látható. Az egyik kisgyerek például úgy fogalmazott, hogy akkor rosszul érezte magát, „amikor szünet volt, mert akkor hiányzott az ovi”.

Bagdy Emőke (2002) szerint a pedagógiai lélektannak kettős feladata lehet: egyrészt a **korszerű lélektani ismeretek** továbbítása, melyek megalapozzák az eredményes pedagógia beavatkozást, másrészt pedig a gyakorlatban is jól alkalmazható konkrét **módszerek és technikák** rendelkezésre bocsátása. Ezek együttesen segíthetik a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok sikeres munkáját, amibe beletartozik a gyerekekkel való foglalkozás mellett a saját lelki egészségüknek a megőrzésére figyelés is, a személyes mentálhigiéné kérdésköre.

A lélektani tudás egyfelől megjelenik a felsőoktatási intézmények pedagógusképzési programjában, így az óvodapedagógus hallgatók a **tantárgyakban** találkozhatnak a szükséges pszichológiai szemléletmóddal, és elsajátíthatják az elvárható lexikális, illetve gyakorlati ismereteket, amit aztán a későbbiekben továbbképzéseken, szakképzéseken még tovább gyarapíthatnak. Másfelől **óvodapszichológusok** foglalkoztatásával érvényesülhet ez a kompetenciaterület. A szakképesítést szerzett iskola- és óvodapszichológusok felkészültségüknek köszönhetően sok segítséget nyújthatnak a helyi problémák megoldásához.

3.1. Az óvodapszichológus tevékenységköre

Az óvodai élet eredményességéhez az óvodapszichológus az alábbi tevékenységeivel tud hozzájárulni:

1. Pszichológiai tárgyú felmérések, vizsgálatok, szűrések végzése.
2. Foglalkozások látogatása.
3. Közvetlen foglalkozás a gyerekekkel: egyéni esetek ellátása, közösségekkel foglalkozás.
4. Eltérő bánásmódot igénylő gyerekekkel foglalkozás. Részt vállalhat a tehetséggondozásban, illetve a fejlesztőmunkában, felzárkóztatásban.
5. Pedagógusokkal munkakapcsolat, együttműködés.
6. Mentálhigiénés szemlélet érvényesítése az óvodában.
7. Szülőkkel való együttműködés. Fogadónap, konzultációs lehetőség biztosítása.

Fogalmak

az óvodapedagógiai pszichológia célja és feladata, az óvodapszichológus tevékenységei

Ajánlott irodalom

Bagdy E., Telkes J. (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. [I. fejezet: A pedagógia és a pszichológia kapcsolatának kérdései. pp. 11–20.]

Bugán A. (2000): Az iskolapszichológiai hálózat szerepe a nevelőmunka segítésében. In: Balogh L., Tóth L. (2000, szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, II. kötet. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.

Kósáné Ormai V. (2001): A mi óvodánk. Okker Kiadó, Budapest. [1. fejezet: Néhány szemléleti kérdés. pp. 13–22.]

4. Személyiség megismerési módszerek

A most következő fejezetnek az a célja, hogy bemutassa a legfontosabb pszichológiai kutatási módszerek mellett az óvodapedagógusok által is alkalmazható személyiség megismerési lehetőségeket. A felsorolt eljárásokat az óvodapedagógusok könnyen elvégezhetik, és a feltárt adatok segítheti őket abban, hogy még közelebb kerülhessenek a kisgyerekek szavakban még nehezen kifejezhető belső világának a megértéséhez. Szó lesz a megfigyelés, a játékmegfigyelés, a beszélgetés, a gyerekek tevékenységeinek és alkotásainak, például rajzainak az elemzési

szempontjairól; de kitérünk a módszerek helyes alkalmazására, a szükséges szakmai követelmények betartásának fontosságára is.

4.1. Kutatási módszerek a pszichológiában

A pszichológia jól ismert kutatási módszerei: a megfigyelés, a kísérlet, az exploráció (irányított kikérdezés) és a tesztek. Általuk tudományos igénnyel különféle jelenségeket vizsgálhatunk meg és új eredményeket tárhatunk fel. A kutatások kiindulópontja a hipotézisek megfogalmazása, melyeket az összesített adatok alapján ellenőrünk. Az adatokat pedig statisztikai módszerrel elemezhetjük. Az eljárások alkalmazásakor ugyanakkor be kell tartani a szakmai kompetenciahatárokat és az etikai, szakmai normákat.

A **megfigyelés** irányulhat önmagunkra (introspekció) és másokra (extrospekció). Lehet közvetlen (a cél személy tudja, hogy megfigyelik) és közvetett (amikor például átlátszó tükör mögül nézzük a csoporttörténeteket az óvodában). Az eseményeket kamerával is rögzíthetjük. Minden megfigyelésnek célja van. Előre tisztázni kell a megfigyelés tárgyát, hogy mit és milyen módon szeretnénk megfigyelni. Kijelölt megfigyelési szempontokkal jobban ráirányíthatjuk a figyelmet a kívánt jelenségre. Több megfigyelő személy alkalmazása és a jegyzőkönyvvezetés növeli a kapott eredmények megbízhatóságát. A jegyzőkönyvben rögzített adatok értelmezését érdemes későbbre halasztani, hogy a helyszíni hangulat ne befolyásolja a következtetések megállapítását.

A **kísérlet** egy jól körvonalazott jelenség ellenőrizhető módon történő mérésére szolgál. A feltételek pontos leírása lehetővé teszi azt, hogy a későbbiekben bármikor, bárhol megismételhető legyen. A kísérleti helyzetben azoknak a tényezőknek a szerepét ismerhetjük meg, amelyek befolyásolják az adott jelenséget. Két típusát különböztethetjük meg: a laboratóriumi kísérletet és a terepkísérletet. A tanulási folyamatok sajátosságait feltáró **laboratóriumi kísérletek** jól ismertek a pszichológiában. A viselkedéslélektani, tanuláselméleti kutatók gyakran éltek ezzel a módszerrel. Ide tartozik a híres pavlovi kísérlet is, amely a feltétlen és a feltételes reflex közötti kapcsolat létrejöttének törvényszerűségeit tárta fel; de a csecsemők kötődési stílusainak megállapítása szintén hasonló módon, egy előre kialakított helyszínen történt. A laboratóriumi körülmények bár utalnak a tényleges élethelyzetre, ugyanakkor mégis inkább a **terepkísérletekben** kapunk reális képet az emberek természetes viselkedéséről. Kurt Lewin és munkatársai például ilyen valós iskolai környezetben vizsgálták a pedagógusok vezetési stílusát, amely modell napjainkban is megkerülhetetlenül

mutatja be a témakör iránt érdeklődőknek a tekintélyelvű, a demokratikus és a magára hagyó (laissez faire) vezetői, nevelői magatartás sajátosságait, valamint a hozzájuk tartozó csoportviselkedést.



1. kép: Ötéves kislány családraja

Az **exploráció** tulajdonképpen kikérdezést jelent, ami történhet szóban és írásban. A **szóbeli kikérdezés** egyik jól ismert típusa az **anamnézis** (élettörténet, kórelőzmény), ami előre összeállított irányított kérdések alapján feltárja a gyerekek korai fejlődésének jellemzőit és változásait. A szülők kikérdezését felkészült szakemberek végzik. A kisgyerekekkel történő beszélgetésre általában valamilyen tevékenységvégzés közben kerülhet sor, például játékhelyzetben vagy rajzoláskor. Az exploráció másik csoportjába a **kérdőívek** tartoznak. Az önkitöltős kérdőíveknek sokféle változata ismert. A nagyobb gyerekek megismerésére alkalmas például az Eysenck-féle pszichológiai kérdőív, amely több dimenzió mentén ad leírást a személyiségről. A **skálák** pedig olyan állításokat tartalmaznak, amelyeket véleményeznünk kell egy előre megadott értékelési rendszeren belül. Például a Likert-skálák 5 vagy 7 fokú skálán kérhetik az értékelést, ahol az 1-es érték a teljes elutasítást, az 5-ös pedig a teljes elfogadást jelenti. (Tóth László: *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez* című könyve a kérdőívek és skálák többféle változatát is tartalmazza.)

A pszichológiai **tesztek** az emberek személyiségvonásainak, személyiségtulajdonságainak és képességeinek a mérésére szolgálnak. Két nagyobb csoportját különböztethetjük meg: a személyiségteszteket és a teljesítményteszteket. A teljesítménytesztet képességtesztnak is nevezzük. A személyiségvizsgálatokon belül beszélhetünk **projektív eljárásokról**, melyek közé tartoznak például a rajzvizsgálatok, így a saját családrajz, a kinetikus családrajz, az elvárásolt családrajz, az állatcsaládrajz vagy az elképzelt családrajz módszere. Az óvodás gyerekeknél gyakran alkalmazható diagnosztikai (személyiségfeltáró) eszköz a meseteszt, a

világjáték-teszt és a bábteszt. Ez utóbbiak terápiás (gyógyító) célt is szolgálnak. A projektív tesztek közös pontja, hogy nincs jó vagy rossz megoldásuk, hanem a szubjektív gondolkodás érvényesül, amely során többféle válasz születhet a gyerekek gondolatainak, érzéseinek, vágyainak megfelelően. Ezzel szemben a **képességtesztek** az emberek kognitív (értelmi) képességeinek az összehasonlítását teszik lehetővé. A pszichés működések teljesítményeit mérni tudjuk, és a kapott értéket, pontokat előzetesen megállapított normaértékhez viszonyítjuk. Így megmérhetjük az emlékezeti teljesítményt (például a rövidtávú memóriát, a vizuális emlékezetet), a figyelmi teljesítményt (például a figyelmi koncentrációt) vagy az észlelési funkciókat (például az alak-háttér megkülönböztetésének a képességét vagy a térbeli irányok ismeretét). Az egyes képességtesztek mellett rendelkezésre állnak az intelligenciatesztek. Az **intelligenciateszteknek** szintén több változata terjedt el, de közös sajátosságuk, hogy átfogó képet adnak az egyén intellektuális képességstruktúrájáról, és összesített számértékkel tudják kifejezni az intelligencia színvonalát (ez a szám az intelligenciakvóciens, vagy röviden az IQ értéke). Hazánkban is használt gyermek intelligenciatesztek: a Budapesti Binet-teszt, a Wechsler típusú tesztek (pl. MAWGYI-R, WISC IV.) és a Színes Raven intelligenciateszt. Ezeknek az eljárásoknak a használatához megfelelő felkészültség szükséges, és az értékelésükhöz elengedhetetlen a pszichológiai végzettség, de léteznek olyan eljárások is, amelyek további speciális tudást igényelnek (ilyen például a Rorschach-próba felvétele és kiértékelése).

4.2. Személyiség megismerési módszerek az óvodapedagógiai gyakorlatban

A gyerekekkel való sikeres pedagógiai munkához az általános fejlődési jellemzők megismerésén túl nélkülözhetetlen az egyéni különbségek figyelembevétele, az egyes gyerekek személyiségének árnyaltabb megismerése. Ezt a nevelői beállítódást támogatják azok a módszerek, amelyek által még közelebb juthatunk a gyerekek belső világának a megértéséhez. Ilyen alapvető eljárás lehet az óvodapedagógiai munkában a **megfigyelés**, a **beszélgetés**, a gyerekek egyes **tevékenységéhez kapcsolódó interjú**, és a **gyermeki alkotások elemzése**.

A **módszerek alkalmazása** a kisgyerekek körében nagyobb körültekintést igényel. Figyelni kell arra, hogy a gyerekek számára a már megszokott, **természetes közegben történjen** a feladatvégzés. Mindig tisztázzuk, hogy **mire keresünk választ**, ahhoz **melyik módszer** a legalkalmasabb. **Készítsünk tervet**, azután állítsuk össze azokat a **szempontokat**,

kérdéseket, amelyek alapját képezik majd az **elemzésnek**, az **értékelésnek** és a **következtetések** levonásának. Ügyeljünk az adatok megfelelő kezelésére (Kósáné, 2001).

Kósáné Ormai Vera (2001): *A mi óvodánk* című könyvében részletesen bemutatja azokat a nevelépszichológiai eszközöket, amelyek az óvodai élet teljesebb hatásrendszerének a megismerésére irányulnak. A **gyerekekkel** elvégezhető tevékenységek mellett a módszergyűjtemény kitér a **szülőktől**, az **óvodapedagógusoktól**, valamint az **önálló óvodai megfigyeléssel** megtudható lehetőségekre.

Most öt olyan módszert részletezünk itt, melyek célzott módon biztosítják a kisgyerekek személyiségének mélyebb szintű megismerését.

4.2.1. Játékmegfigyelés

A jegyzőkönyvben a következő szempontok szerepelhetnek, amely alapján visszatérően elvégezhetjük a **játékok megfigyelését**, a **játékhelyzetek elemzését**:

1. A megfigyelés ideje, helye
2. A megfigyelt gyerekek életkora és neme
3. A játék helyszíne
4. A játék szerveződése: gyerekek által kezdeményezett szabad játék vagy nevelő által irányított játék
5. A játékban részt vevő személyek
6. A játéktevékenység részletes leírása
7. A játéktevékenység besorolása a játékfajták közé Piaget elmélete alapján (10. fejezet: 7. táblázat)
8. A szerepjáték tartalmának forrása, élményháttere
9. Alkalmazott játékszerek, játékeszközök
10. A gyerekek kommunikációja
11. Megnyilvánuló érzelmek
12. Kapcsolat a játékszerrel és a játéktevékenységgel
13. A gyerekek viselkedése a játékhelyzetben
14. A játékban előforduló tanulási lehetőségek
15. Egyéb észrevétel.

Az adatok elemzését a megadott szempontok szerint végezhetjük el, amiben érdemes külön is figyelni a játékfejlődés és életkor kapcsolatára, valamint az aktuális és ismétlődő tartalmi elemekre, illetve a megjelenő általános és egyedi vonásokra.



2. kép: 6 éves kislány farsangról készült rajza

4.2.2. Mesealkotás és mesebefejezés

A gyerekektől visszatérően kérhetünk **mesealkotást**, melyben egyéni és közös mesemondásra kerülhet sor. Emellett ismert és nem ismert **mesék befejezésére** ugyancsak lehetőséget adhatunk. Érdemes olykor a nagyobb fordulatoknál a nevelőnek félbeszakítani a történetet, hogy onnan folytatódhasson a gyerekek mesélése (Kósáné, 2001). Főbb elemzési szempontok lehetnek például:

1. Az előfordult ötletek jellemzése
2. Pozitív és negatív érzelmek megnyilvánulása
3. Egyéni és közös megoldásmódok
4. A gyerekek viselkedése.



3. kép: 6 éves lány rajza a *Kismalac és a farkasok* című népmeséről

4.2.3. Meserajzok elemzése

Közismert vagy kevésbé ismert mesék elmondását követően kérhetjük a gyerekeket, hogy **képzeljenek el egy képet a meséről, és azt rajzolják le** az előre odakészített színes ceruzákkal. A gyerekek mindig azt ábrázolják, ami érzelmileg a legfontosabb számukra. De meg is kérdezhetjük őket, hogy mondják el, hogy mi az, amiért azt a jelenetet választották? Mi az, amiért tetszett az a rész a meséből? Ezt is figyelembe véve a következő elemzési szempontok mentén haladhatunk:

1. Előforduló tartalmak
2. Preferált mesei fordulatok
3. Mesekép-választások értelmezése
4. Egyéni és közös megoldások
5. Visszatérő jellegzetességek
6. Érzelmi megnyilvánulások.



4. kép: 6 éves kislány rajza a *Bogyó és Babóca* című meséről

4.2.4. Szabad rajzok elemzése

A gyerekek szabadon, külső instrukció nélkül született rajzait gyűjtjük össze, és írjuk fel a lapokra az életkorukat és a nemüket. Az elkészült munkákhoz kapcsolódóan egy rövid **kötetlen beszélgetés** keretében fény derülhet a rajzok élménytartalmára, a megfogalmazott gondolatokra. Ebben a helyzetben előre átgondolt kérdéskörökhöz tartozóan beszélget az óvodapedagógus a kisgyerekekkel, mégpedig úgy, hogy a dialógus fonalát a gyerekek válaszai is alakítják. A **szabad rajzok** elemzési szempontjai lehetnek:

1. A megjelent téma
2. A kapcsolódó élményhátér
3. A szóba került események
4. Az előforduló érzelmek
5. Közös és egyéni megoldásmódok.

4.2.5. Óvodarajz elemzés

Az **óvodarajz** instrukciója a következő: Arra kérek, hogy rajzold le az óvodádat, benne azt a helyet, ahol a legjobban szeretsz lenni, és azt a dolgot, amit a legjobban szeretsz ott csinálni!

Explorációs kérdések:

- Mi az, amiért szeretsz óvodába járni?
- Mi a legjobb az óvodádban?
- Kikkel szeretsz együtt lenni ott?

- Mit szeretsz a legjobban csinálni az óvodában? Miért szereted azt?
- Sorold fel azokat a dolgokat, amik fontosak számodra az óvodában!
- Melyik a kedvenc helyed? Miért szeretsz ott lenni? Mikor szoktál ott tartózkodni?
- Most mesélj el egy olyan helyzetet, amikor nagyon jól érezted magad az óvodában!
- Végül mondd el egy olyan eseményt, amikor nem volt jó az oviban lenni!

Elemzési szempontok:

1. A lerajzolt helyszín jellemzői
2. Megjelenített személyek
3. Az előforduló tevékenységek
4. Az óvodához fűződő kapcsolat érzelmei
5. Pozitív és negatív jellemzők.



5. kép: 5 éves kislány saját óvodájáról készült rajza

Fogalmak

megfigyelés, kísérlet, exploráció, pszichológiai tesztek, játékfigyelés, beszélgetés, a gyerekek tevékenységeinek elemzése: mesealkotás, mesebefejezés, meserajz, óvodarajz, szabad rajz.

Ajánlott irodalom

Keményné Pálffy K. (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
[A pszichológia módszerei. pp. 10–13.]

N. Kollár K., Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, I. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. [A pszichológiai vizsgálatok módszerei. pp. 31–36.]

Tihanyiné Vályi Zs. (2008, 2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. JATEPress Kiadó, Szeged.

5. Az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismerése

Ebben a fejezetben az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismerési területeit részletezzük, melyek között megtaláljuk a kisgyerek fizikai megjelenését, egészségi állapotát, mozgásfejlettségét, tájékozottságát, beszédfejlődését, viselkedését, érzelmi és szociális életét. Ezt követően összefoglaljuk az óvodapedagógiai jellemzés tartalmát. Végül pedig az iskolaérettségi kritériumok felsorolására kerül sor a legfontosabb fejlődéslélektani ismeretek felidézésével. Mindezek az információk azt a célt szolgálják, hogy a hallgató tájékozott legyen a gyerekek személyiségének összetevőiről, illetve a gyerekek óvodáskor végére kialakult képességeiről és viselkedéséről.

5.1. Személyiség megismerési területek óvodáskorban

Az óvodapedagógusok a kisgyerekek **személyiségének következő területeit ismerhetik meg:**

1. Testi fejlettség
2. Mozgásfejlettség
3. A gyerekek ismeretei: érdeklődés, élmények, kedvelt tevékenységek, tájékozottság
4. Beszédfejlődés
5. Viselkedések, szokások
6. A gyerekek érzelmi élete
7. Szociális viselkedés
8. A gyerekek egyénisége és személyiségvonásai.

A felsorolt személyiségterületeknek a jellemzése, az adatok lejegyzése jól segítheti az óvodapedagógusok munkáját. A **gyerekek fejlődéséről készült leírások** követhetően tartalmazzák 3-4 éven át a legfontosabb információkat. Ezt egészíthetik ki a **gyerekek saját munkái**, rajzai.

5.2. Az óvodapedagógiai jellemzés

Előfordulhat, hogy az **óvodapedagógustól jellemzést kérnek** az egyik kisgyerekekkel kapcsolatosan, például a helyi pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer munkatársa. Ekkor készül el az óvodapedagógiai jellemzés, amely a szakemberek munkáját tudja segíteni.

Az 1-2 oldalas óvodapedagógiai jellemzés összeállításakor a következőkre érdemes figyelni. Mindig fel kell tüntetni: kiről készül a jellemzés, ki kérte és ki készítette el! Érdemes problémacentrikus jellemzést készíteni, amely a kérésnek megfelelően tartalmazza a legfontosabb eseményeket, adatokat, amihez az előbbi részben olvasható **személyiség megismerési területek** adatai kellő **támponatot adhatnak**.

5.3. Az iskolaérettség ismérvei

Fejlődépszichológiából jól ismertek azok a fejlődési változások, amelyek a 6-7 éves korú gyerekekre jellemzőek, és lehetővé teszik az eredményes iskolakezdést. Az iskolaérettség elérése elsősorban nem életkorhoz kötött, hanem a fejlettségi szint eléréséhez (rugalmas beiskolázás). A gyerekek többsége erre az időszakra megszerzi azokat a képességeket, melyek biztosítják számukra a sikeres iskolai szereplést. A következő fejlettségi területeket sorolhatjuk fel:

- Testi fejlettség
- Idegrendszeri fejlettség
- Pszichikus funkciók fejlettsége
- Motoros fejlettség
- Kommunikációs készség
- Szociális fejlettség
- Feladattudat, kitartás, helyzetmegértés
- Viselkedési stabilitás
- Érzelmi intelligencia.

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (2012) mindezt a következőképpen foglalja össze, amely összegzés szintén támaszkodik a leglényegesebb fejlődépszichológiai ismeretekre. A **testileg egészséges** gyerek hatéves korára eljut az **első alakváltáshoz**, megváltoznak a

testarányai és megkezdődik a **fogváltás**. Teste arányosan fejlett, **nagymozgása koordinált** és **harmonikus finommozgásra** képes. Mozgását, viselkedését, testi szükségleteit irányítani tudja.

A **pszichikus funkciók megfelelő fejlettsége** biztosítja a tanulási képességek kialakulását. Érzékelése, észlelése tovább differenciálódik. Fejlett téri percepcióval, vizuális és akusztikus differenciációval és kialakult testsémával rendelkezik. Az önkéntelen emlékezeti működés mellett megjelenik a szándékos bevésés és felidézés képessége. A szándékos figyelem terjedelme növekszik. A cselekvő-szemléletes és képi gondolkodás mellett az elemi fogalmi gondolkodás is kialakulóban van.

Az iskolaérett gyermek **érthetően, folyamatosan beszél**, végig tudja hallgatni és **megérti mások beszédét**. **Tájékozott környezetében és saját magáról**: tudja a nevét, lakcímét, szülei foglalkozását, felismeri a napszakokat; alkalmazza a gyalogos közlekedés szabályait, ismeri szűkebb lakóhelyét; ismeri a fontosabb növényeket és állatokat; felismeri az öltözködés és az időjárás összefüggéseit. Tudja a viselkedés alapvető szabályait. Elemi mennyiségi ismeretei vannak.

Szociális érettségüknek köszönhetően képessé válnak az iskolai közösségben való együttműködésre, a tanító és a gyerekek elfogadására. Egyre több szabályhoz tudnak alkalmazkodni, késleltetni tudják szükségleteik kielégítését. **Feladattudatuk** kialakulóban van, a feladat megértésében, a feladatok elvégzésében, a kitartásban egyre eredményesebbek.

Az érzelmi nevelés fontos részét képezi az óvodai nevelésnek, amelynek következménye szintén érezteti hatását az iskolában. A gyenge tanulóknál gyakran az **érzelmi intelligencia** képességei is hiányoznak. Egy kutatás szerint hét fontos összetevője van a tanulási sikerességnek, amelyek mind összefüggésbe hozhatók az érzelmi intelligenciával (Jávorszky, 2009). Ezek az alábbiak:

- önbizalom,
- kíváncsiság,
- céltudatosság,
- önkontroll,
- a társas kapcsolódás képessége,
- kommunikációs érzék,
- és együttműködés másokkal.

Fogalmak

személyiség megismerési területek, óvodapedagógiai jellemzés, az iskolaérettség ismérvei

Ajánlott irodalom

Jávorszky E. (2009): *Fejlődépszichológia*. NyME Kiadó, Sopron. [8. fejezet: Az óvoda-iskola átmenet problémái és az iskolaérettség. pp. 180-189.]

6. A személyiségfejlődés és személyiségfejlesztés pszichológiai törvényszerűségei

A gyerekek személyiségének alakulására az óvoda feltételrendszere spontán módon fejt ki hatását a rendszeresen visszatérő napirend alatt átélt események során. Ugyanakkor a szervezett foglalkozásokon vagy egy konfliktushelyzet megoldásában tudatosan irányított hatások is érvényesülhetnek, ha például a pedagógus átgondolja, és azt követően választja ki a beavatkozást. Céltudatos, tervszerű fejlesztésről azonban, ahogy már korábban is megfogalmaztuk, általánosságban itt nem beszélhetünk. A személyiségformáló hatások a közös helyzetekben és a tevékenységvégzésekben természetes módon, életszerűen valósulnak meg, ahogyan az például a családtagok közötti együttélésben látható. Tehát a kívülről érkező hatások hangsúlyozása helyett inkább a belsőleg determinált, a fejlődéssel jelentkező pszichés funkciók szerepét érdemes kiemelni. Ezért a most következő fejezetben is elsősorban a biológiai erőket, az érést, a személyiség belső működését szem előtt tartva értelmezzük azokat a pszichológiai jelenségeket, amelyek a pedagógiai beavatkozások szempontjából lényegesek lehetnek.

6.1. A személyiség fejlődését befolyásoló tényezők

Kiindulópontunk a személyiség fogalma, ami alatt öröklött és tanult, strukturális (szerkezeti) és funkcionális (működési) összetevőket értünk. Alakulásában a perszonalizáció és a szocializáció folyamata elválaszthatatlanul összefonódik. **A személyiség fejlődése olyan minőségi változást jelent, amely során korábban létezett struktúrák differenciálódása megy végbe.** Az **érés** és a **tanulás** folyamatos **kölcsönhatása** egyre magasabb szerveződési szinten irreverzibilis

(visszafordíthatatlan) állapotot idéz elő, ami tehát magát a **fejlődést** jelenti (Mönks – Knoers, 1998). A személyiségalakulás **genetikai meghatározottsága** és a **környezet** befolyásoló szerepe mellett jól érzékelhető egy harmadik tényező is: az individuális, **egyéni alkalmazkodás** módja. Gyakran látjuk például azt, hogy a testvérek, bár nagyon hasonló génállománnyal születnek, és ugyanabban a családi környezetben nőnek fel, mégis eltérő személyiségjegyeket alakítanak ki. Érdeklődési, tulajdonságbeli különbségeikért saját választásuk, viselkedésük is felelős, amivel részben maguk idézik elő a környezetük reagálását, viszonyulását. Ugyanaz a környezet ezáltal eltérő hatást válthat ki. Míg az életkorral megszerezhető differenciált környezetalkító eszközök szintén befolyásolják a személyes életutat. Tehát azt mondhatjuk, hogy az **egyének aktív közreműködésükkel vesznek részt saját fejlődésük alakításában** (Solymosi, 2017).

Az **érés lényegében genetikailag programozott folyamat**, amely a környezeti feltételektől függetlenül fejti ki hatását. Így például a csecsemők mozgásfejlődésében hasonló állomások figyelhetők meg szerte a világon. De a pszichikus, kognitív funkciók és a szociális képességek változása szintén meghatározott érési menetrendet követ.

Az első két évben valamennyi kisgyermek azonos fejlődési utat jár be (kanalizáció), majd **kétéves kor után** a genetikai és környezeti hatásoknak köszönhetően **az egyéni eltérések kifejezettebbé válnak**. Ezt érzékelteti a fejlődéslélektanból már jól ismert McCall szeneslapát modellje (McCall, 1979). Az egyes funkciók megfelelő érettsége szükséges ahhoz, hogy az új ismeretek, készségek kialakuljanak. Az érést a külső környezet is serkentheti. Vigotszkij (1967) a **legközelebbi fejlődési zóna** kifejezéssel írta le azt az aktuális fejlettségi állapotot megelőző időszakot, amikor a gyermek képességeihez igazodó, támogató, biztonságot adó légkörben a felnőttől, a **pedagógustól segítséget kaphat** ahhoz, hogy a saját ügyessége, erőfeszítése által a következő fejlettségi szintet elérje. A járás tanulásakor például a szülő elérhető közelsége is fizikai kapaszkodót jelenthet. Jó példa az is, amikor a kisgyerekek ismeretszerzését, problémaérzékenységét az óvodapedagógus adekvát kérdésekkel, megfelelő feladatokkal igyekszik fokozni.

Az **életkori szakaszok sajátosságai más-más követelményeket támasztanak a környezet számára**. A pedagógiai munka sikere azon múlik, hogy ezeket az érésifejlődési támpontokat hasznosítjuk-e. Az egyéni fejlődési különbségek ellenére gyakran használjuk az alábbi szakaszolást: újszülöttkor, csecsemőkor, kisgyermekkor, óvodáskor, iskoláskor,

serdülőkor, illetve felnőttkor és öregkor. Bár a regisztrálható fontosabb testi, pszichés-intellektuális változások, a korábban létező és az újonnan kialakuló elemek közötti minőségi ugrások elfogadhatóvá teszik a periódusok használatát, sok kutató mégis megkérdőjelezi ennek jogosságát. Szerintük a fejlődés inkább folyamatos változások sorozataként értelmezhető, és az egyes intervallumok között nem húzható éles határ. Bruner az értelmi képességek fejlődését egymást átszövő szintek egységeként értelmezte. Ezzel szemben Piaget látványosan elkülönítette a kognitív működések szerveződésének különböző szakaszait. Sigmund Freud jól ismert pszichoszexuális fejlődésmélete szintén a szexuális erő éréseinek elkülöníthető fázisait mutatja be. Elgondolása alapján az egészséges felnőtté válás a korai kritikus szakaszokon való sikeres áthaladástól függ. Szerinte az első öt-hat év élményei döntő módon szerepet játszanak a személyiségműködés alapvető szabályozásának a kialakulásában. Az egyes szakaszok elnevezését testtájukhoz kapcsolta, amelyek az egyes periódusokban a szexuális készítés, a teremtő erő (libido) kiélésének a területeit adják.

Erik **Erikson pszichoszociális fejlődésmélete** nemcsak biológiai készítésekről beszél, hanem a társas-társadalmi tényezők szerepét is fontosnak véli, továbbá egész életen át tartó fejlődési programot határoz meg. Az elmélet szerint az emberi identitás alakulása 8 életciklusra bontható, és az egyes koroknak más-más célja határozható meg. Az egyénnek a testi-biológiai változásokkal párhuzamosan a környezet felől érkező elvárásoknak megfelelően kell eredményesen megoldania az adott időszak fejlődési konfliktushelyzetét. Eredményes kimenetelnél teljes energiáit a következő életszakaszban jelentkező konfliktussal való megküzdésre fordíthatja. Az **első életévben** az anya érzékeny, gondoskodó magatartása a csecsemőben az alapvető bizalom átélését idézi elő. Kedvezőtlen esetben a bizalomhiány súlyos következményekhez vezethet. A **kisgyermekkor** legfontosabb feladata az autonómia érzésének, az önérvényesítési törekvésnek a megszerzése. A túlzott szülői kontroll gátolja ezt, és a szégyen, a kétely érzését eredményezi. Az **óvodáskor célja a kezdeményezőképeség megszerzése**, amely folyamatban a túlzott szigor, illetve a teljesíthetetlen követelmények zavart okozhatnak. Ha a kisgyermek folyamatosan nem érvényesítheti akaratát, akkor erős büntudatot él át. Az **iskoláskor** Erikson kifejezésével élve az iparkodás ideje, amikor megjelenik a teljesítményigény, a teljesíteni akarás. A tanárok és a szülők facilitáló (támogató, serkentő) visszajelzései megakadályozhatják, hogy a tanulók kiábránduljanak az iskolából, és hogy a teljesítményvággyal szemben eluralja a csökkentértékűségi érzés őket. A **serdülőkor** legfontosabb feladata az identitás kialakítása, a személyes azonosságtudatnak a megtalálása,

amely az identitáskrizis átélésével valósul meg. Az identitás elérése az önként vállalt világnézetben, a pályaválasztásban, a szociális szerepvállalásban egyaránt megnyilvánul. A ki nem küzdött énonozosság identitásdiffúziót eredményez, ami arra utal, hogy a személy nem rendelkezik stabil énképpel, nincsenek elköteleződései, eltéved a külső elvárások sokaságában. **Fiatal felnőttkorban** a kialakult identitásra építve megtapasztalhatjuk társkapcsolatainkban az intimitást, míg **érett felnőttkorban** a családalapítás, a munkavégzés, az alkotás, az önmegvalósítás kap helyet. Ha nem használjuk ki ennek az életperiódusnak a lehetőségét, akkor szélsőséges esetben izolálódhatunk, és az alkotással, a haladással szemben a stagnálás lesz jellemző ránk. Az **időskorú** embereknek egyre inkább az elmúlással kell szembenézniük. A halál előtti kétségbeesés helyett az érintegritásban jelölhető meg ennek az időszaknak a központi feladata, amikor az életutat és a létrehozott eredményeket elfogadja, értékesnek gondolja az egyén. Erikson fejlődéslméletében tehát az egyes életciklusokban olyan érzések megtapasztalására nyílik lehetőség, mint a hit, az akaraterő, a célirányosság, a kompetencia, a hűség, a szeretet, a gondoskodás és a bölcsesség (2. táblázat).

A felsorolt teóriák közül Erikson elmélete szemlélteti legjobban azt a megközelítési irányt, hogy a növekvő **gyerekek fejlődését csak komplex módon érthetjük meg**, ha a testi, értelmi, lelki és társas változásokat együttesen figyelembe vesszük. A gyerekek adott helyzetekben **megnyilvánuló viselkedésformáinak a háttérben mindig különböző tényezők kölcsönös függése**, összefonódó egymásra hatása fedezhető fel. A nevelési-oktatási intézményekben megnyilvánuló jelenségeket, teljesítményeket nem magyarázhatjuk pusztán egyetlen okkal. A **biológiai tényezők** (pl. értelmi fejlettség, fáradékonyság), a **pszichikus tényezők** (pl. énkép, érzelmi állapot), a **szociális tényezők** (pl. pedagógus-gyerek kapcsolat, csoporthelyzet), valamint a **társadalmi-kulturális jellemzők** (a gyerekkorról és a felnőtt-gyerek kapcsolatról kialakult elképzelések, a tudás értéke a társadalomban stb.) egyaránt befolyásolják azt (Solymosi, 2004).

Életkorok	Az egyes életciklus megnevezése	Freud szerinti szakaszolás	Piaget szerinti szakaszolás	Erikson szerinti szakaszolás
0-1 év	Csecsemőkor	Orális szakasz	Szenzomotoros szakasz	Ősbizalom vagy bizalmatlanság
1-2 év	Kisgyermekkor	Anális szakasz	Műveletek előtti szakasz	Autonómia vagy szégyen és kétség
2-3 év				Kezdeményezés vagy büntudat
3-6 év	Óvodáskor	Fallikus szakasz		

6-12 év	Kisiskoláskor	Latencia szakasza	Konkrét műveletek szakasza	Teljesítmény vagy kisebbségség
12-19 év	Serdülőkor	Genitális szakasz	Formális műveletek szakasza	Identitás vagy szerepdiffúzió
19-35 év	Fiatal felnőttkor			Intimitás vagy izoláció
35-60 év	Középső felnőttkor			Alkotóképesség vagy stagnálás
60 év felett	Késő felnőttkor			Integritás vagy kétségbeesés

2. táblázat: A jól ismert fejlődési elméletek

A fejlődés egymás után következő **szocializációs szintereken valósulhat meg**. A korai szocializáció pedig életünk legmeghatározóbb éveit öleli fel. A **család** olyan **elsődleges szocializációs színtér**, ahol a **szülők** fontos közvetítő funkciót töltenek be. Általuk közvetítődik a nyelv, a világnézet, a szociális élet normarendszere, és alapvető beállítódások, érzelmi viszonyulások kerülnek átadásra. Ezek a korai tapasztalatok interiorizálódnak (belsővé válnak) és az alakuló identitás alapjául szolgálnak. A családi szocializáció legfőbb tanulási mechanizmusa az **azonosulás**, amely a gyermek és a szignifikáns személyek, családtagok között létrejött érzelmi kötődésen nyugszik. A **másodlagos szocializációban** egyre inkább az egyén által választott személyek, társak, csoportok szolgálják az ismeretek bővülését. Ide tartozó intézmények a bölcsőde, az óvoda és az iskola. Már az óvodában a gyerekek fontos tapasztalatokat szereznek a közösségi életről, összevethetik saját tulajdonságaikat, képességeiket a csoporttagok tulajdonságaival, a társas visszajelzések pedig formálják önmagukról alkotott vélekedéseiket, énképüket.

6.2. A személyiségfejlesztés pszichológiai törvényszerűségei

Pedagógiai oldalról a fejlődést úgy értelmezhetjük, mint ami a szervezet funkcióinak érésehez kapcsolódó, azt támogató fejlesztésnek a következménye. A modern pedagógiai megközelítés az iskolák kompetenciafejlesztési szerepéről beszél, és meghatározza azokat a kompetenciákat, kulcskompetenciákat, amelyek kiművelésére a majdani társadalmi élet eredményességéhez, a sikeres munkavégzéshez mindenképpen szükség van (Nagy, 2000). Például a kisgyerekekkel foglalkozó szakembereknek az óvodapedagógiai szakmai kompetencia kialakítására és

fejlesztésére. Ugyanakkor az óvodás kisgyerekeknél szintén beszélhetünk különféle kompetenciákról: például a kommunikációs kompetenciáról vagy a szociális kompetenciáról.

Ebben az alfejezetben azokat az általános elveket tekintjük át, amelyek a személyiségfejlesztés egészére érvényesnek mondhatók és meghatározó szerepet játszanak a pszichikus fejlődés és fejlesztés folyamatában. Ezen törvényszerűségek tudatosítása hozzájárul a kisgyermeknevelők sikeresebb pedagógiai munkájához. A **nyolc törvényszerűség** pedig a következő: 1. szerkezet és funkció egységének törvénye, 2. a belső alapok és külső hatások egységének törvénye, 3. a koegzisztencia törvénye, 4. a transzferhatás elve, 5. a gyermeki aktivitás elve, 6. a rész és egész viszonyának törvénye, 7. a direkt és indirekt hatásrendszer elve, 8. valamint a teljesség törvénye (P. Balogh – S. Gergencsik, 1994).

6.2.1. A szerkezet és funkció egységének törvénye

Más néven a **dinamika és struktúra elve**. A személyiség funkcióit, kognitív működését minden esetben a pszichikus struktúrák, szerkezetek határozzák meg. A funkciók, **képességek fejlődése a működtetésük révén** képzelhető el. Például a motoros funkciók vagy pszichikus funkciók (pl. figyelem, emlékezet) fejlődéséhez gyakorlásra, alkalmazásra van szükség. Ugyanígy az írás elsajátításához is elengedhetetlenül szükséges a finommotoros és a szem-kéz koordinációs képesség megfelelő szintű működése. Ezt segítik elő a manuális tevékenységek és a vizuális foglalkozások is az óvodában. A **gyakorlás** azonban visszahat a képességekre, a szerkezetre, és fejleszti azt. Az egyes képességek így egyre jobb teljesítményre képesek. Ha a gyerekeknek nincs lehetőségük az életkoruknak megfelelő tevékenységek elvégzésére, akkor nem érvényesülhet ez a hatás.

Az óvodáskori gondolkodás egyik fontos sajátossága a produktív képzeleti működés, a belső képkonstruálás képessége, amelyet például a kisgyerekek a vissza-visszatérő mesehallgatáskor vagy a rajzoláskor élhetnek át. Ezzel szemben a külső képek áradata, a filmek, a gyakori tévézés, a rengeteg számítógéphasználat megzavarhatja ezt a folyamatot, de értelemszerűen az sem segíti a képzeleti aktivitást, ha nem találkoznak mesékkel a gyerekek. A releváns tevékenységekhez kapcsolódó tapasztalat, tudás azonban a későbbiekben a kreatív gondolkodásban, az alkotásban, a művészeti teljesítményben hasznosulhat.

A fejlődés pedagógiai szempontból lényeges külső mozgatóereje tehát a gyakorlás, az alkalmazás lehetőségének biztosítása. Ugyanakkor csak az **optimális mértékű gyakorlás** lehet fejlesztő hatású, ami pedig egyénenként változó szinten jelentkezik. A túl könnyű vagy túl nehéz feladatokkal nem érhető mindez el. A követelmények meghatározásakor erre tekintettel kell lenni. Az egyéni különbségekre figyelve differenciáltan kell a tevékenységeket, a feladatokat kijelölni.

6.2.2. A belső alapok és külső hatások egységének törvénye

Az előző jelenség kulcsfogalma az alkalmazás, a gyakorlás volt. A **belső alapok és külső hatások egységének** törvényében ez a kulcsfogalom az érés, az **érettség**.

A törvényszerűség kimondja: a fejlesztés alapfeltétele, hogy **a kívülről érkező hatásoknak találkozniuk kell a belső feltételekkel**. Ha a növendék még nincs azon az érettségi szinten, ami a továbblépéshez szükséges egy bizonyos képességterületen, akkor a külső szándékok nem érik el a céljukat. Ezért a feladatok, követelmények kijelölésénél mindig tekintettel kell lenni arra, hogy mit ismer már a gyermek, éppen hol tart a tudása. Látható az is, hogy azonos életkori csoportokon belül különböző egyéni fejlettségi szinteken realizálódhatnak a nevelői beavatkozások. A pedagógusnak így igazodnia kell az egyéni eltérésekhez. Ez pedig elvezet a differenciáláshoz, az eltérő bánásmód elvének az érvényesüléséhez.

Az előző fejezetben láttuk Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna fogalmánál, hogy a funkciók fejlődését az a támogató pedagógiai feltételrendszer tudja biztosítani, amelyik kihasználja az adott funkció működése szempontjából fontos időszak lehetőségét. A fejlődésben olyan **szenzitív időszakokról** beszélhetünk, amikor a belső éréshez kapcsolódóan felbukkannak az újabb pszichikus funkciók. Megnyilvánulásuk, megfelelő működésük mindig egy adott kritikus intervallumhoz kötődik. Ha abban a periódusban nincsenek meg a szükséges környezeti feltételek, akkor nem fejlődnek ki, illetve nem lehet olyan hatékony a működésük. Ilyen szenzitív időszakban jön létre például az elsődleges kötődés vagy a nyelvelsajátítás. Ha az első két életévben a szülő nem nyújt biztonságot, nem szereti jól csecsemőjét, akkor a kötődési viselkedésben változások történnek. Ugyanígy a nyelvtanuláshoz is elengedhetetlen a korai környezet visszajelzése. Tehát a későbbiekben már nem érvényesülhet úgy a szenzitív időszakban még rendelkezésre álló érettségi alapnak a lehetősége.

A belső alapok és külső hatások kapcsolatára további jó példa az óvoda-iskola átmenet problematikája, amit az iskolaérettség fogalmával tudunk megvilágítani. Ebben az esetben is

azt látjuk, hogy a gyerekek a személyiségfunkciók érettségének köszönhetően jutnak el arra az állapotra, amikor már az iskolai elvárásoknak eleget tudnak tenni, és az iskolai tanulás eredményes lehet. Tehát itt is elsősorban az elért fejlettségi szint léptetheti életbe a külső hatásokat.

6.2.3. A koegzisztencia törvénye

Maga a szó együttállást, együttlétezését jelent, ami arra utal, hogy a személyiségfejlődés egy adott időszakában **egymás mellett létező, eltérő színvonalú megnyilvánulások, képességműködések** fordulnak elő. Van olyan óvodás például, aki a mozgásban nagyon ügyes, de a kommunikációs helyzetekben bátortalanabb. Másrészt pedig az **azonos életkori csoporton belül is megfigyelhető, hogy a gyerekek az egyes tevékenységekben különböző fejlettségi szinten teljesítenek**. A lányok például gyakran szebben rajzolnak, mint a fiúk, akik viszont az udvari játékokban, a nagymozgásokban lehetnek sikeresebbek. Ezt a jelenséget nevezzük a **koegzisztencia jelenségének**.

A koegzisztencia törvénye felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusnak el kell fogadnia a gyerekek személyiségén belül jelentkező különbségeket. Ugyanakkor akceptálnia kell azt is, hogy jóllehet életkorilag azonos csoportban vannak együtt a gyerekek, mégis a képességeik, a teljesítményeik eltérhetnek egymástól.

6.2.4. A rész és egész viszonyának törvénye

A koegzisztencia elve a személyiség komplexitásáról szól, míg a **rész és egész viszonyának törvénye** annak pedagógiai konkretizálását fogalmazza meg. Ennek értelmében a pedagógusoknak tiszteletben kell tartani a gyerekek különböző érdeklődési területét. A nevelői visszajelzéseknek támogatniuk kell azokat a helyzeteket, amelyekben szívesen részt vesznek a gyerekek. A kedvelt tevékenységekben átélt **élmények** és elért **sikerek pozitívan hatnak a teljes személyiség alakulására**.

6.2.5. Transzferhatás törvénye

A transzfer tanulási törvény lényege, hogy a korábbi tapasztalatok és az új helyzethez történő alkalmazkodás között kapcsolat van. Minden korábbi tanulás befolyásolja a következő tanulási lehetőséget.

Maga a transzfer szó átvitelt jelent. A megszerzett **ismeretek átvihetők, alkalmazhatók az új feladatmegoldásokban**. A transzferhatás két formában érvényesülhet: segítheti vagy gátolhatja az új tudás kialakulását. **Pozitív transzferről** akkor beszélünk, ha a régi ismeretek növelik a jövőbeni teljesítményt. A második, harmadik hangszeren történő tanulást például már sokkal könnyebbnek érezzük. Az idegen nyelvek tanulásában szintén láthatjuk ezt a kapcsolatot, és jól érzékelhetjük, hogy az első idegen nyelv elsajátítása pozitívan hat a második idegen nyelv megtanulására. Ugyanakkor az új nyelv tanulását nehezítheti is az előző nyelv ismeretrendszere, amikor például mindig a korábbi szavak jutnak eszünkbe. Ezt nevezzük **negatív transzferhatásnak**.

A transzferhatásra számtalan példát látunk az óvodában is, így például a komplex óvodai foglalkozások jól segítik a gyerekek önálló ismeretszerzését, amely spontán tanulási élmények, tapasztalatok megalapozzák a későbbi irányított tanulás sikerét.

6.2.6. Az aktivitás törvénye

A gyerekek **belülről fakadó tudásvágyának, kezdeményezőképességének** (intrinzik motiváció) szerepét hangsúlyozza az aktivitás törvénye. A törvényszerűség arra utal, hogy a pedagógiai folyamat tervezésekor erre tekintettel kell lenni. Vagyis úgy kell megválasztani a feladatokat, úgy kell kialakítani az óvodai környezetet, hogy ott minden kisgyerek találjon magának olyan tevékenységet, amely a **saját érdeklődéséhez** közel áll. A kisgyerekek pedig jellemzően a szabadon választott játékhelyzetekben élhetik mindezt át, amely során a kíváncsiság, a tudásvágy a **kompetenciakészítéssel** együtt érvényesülhet.

6.2.7. A direkt és indirekt nevelői hatások egységének törvénye

Ez a törvényszerűség a személyiségfejlesztésben az indirekt, vagyis a **közvetett hatások jelentőségét** tartja szem előtt. Azt hangsúlyozza, hogy nem mindig a direkt, közvetlen beavatkozásokkal érjük el a kívánt célt, hanem van, amikor közvetett úton lehetünk eredményesek. A pozitív viselkedést például a helyesen cselekedő kisgyerekek kiemelésével, megdicsérésével közvetíthetjük az egész csoport számára, ami közvetett módon befolyásolja a rosszkedő gyerekek magatartását is.

6.2.8. A teljesség törvénye

Az indirektebb személyiségalkító hatások összességéről szól tulajdonképpen a teljesség törvénye is. Ez a törvényszerűség az óvodára vonatkozóan a következőket foglalja magában. Az óvodai életben, a tevékenységekben a **gyermekek és a pedagógusok** is a **teljes személyiségükkel** vesznek részt és kölcsönösen formálják egymást. A kisgyerekek nevelőjükkel kialakult kapcsolata, a gyerekcsoporthoz fűződő viszonya, és a társak között elfoglalt helye ugyanúgy személyiségformáló jelentőséggel bír, mint az **óvoda egész légköre**. Tehát mind az óvodapedagógussal létrejött kapcsolat, mind pedig a közösség hangulata, érzelmi atmoszférája, színvonala befolyásolja a gyerekek személyiségének alakulását. A jó közösség ugyanúgy pozitív hatású lehet, mint a jó pedagógus.

Fogalmak

fejlődési összetevők: öröklés, környezet, individuális alkalmazkodás; érés; legközelebbi fejlődési zóna; pszichoszociális fejlődélmélet; szocializációs szinterek; a személyiségfejlesztés pszichológiai törvényszerűségei: a szerkezet és funkció egységének törvénye, a belső alapok és külső hatások egységének törvénye, a koegzisztencia törvénye, a rész és egész viszonyának törvénye, a transzfer törvénye, a gyermeki aktivitás törvénye, a direkt és indirekt nevelői hatások egységének törvénye, a teljesség törvénye

Ajánlott irodalom

Kósáné Ormai V. (2001): *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest. [A fejlesztés. pp. 15–17.]

N. Kollár K., Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. I. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. [2. fejezet: Fejlődés, szocializáció és környezet. pp. 40–71.]

Séra L. (1998): *Általános pszichológia*. Comenius Bt., Pécs. [A gyakorlási transzfer. pp. 100–103.]

7. Az óvodapedagógus személyisége

A gyerekek személyiségének formálásában, valamint a teljes óvodai csoportra kifejtett hatás alapján a pedagógus habitusának, magatartásának döntő jelentősége van. A pedagógusok viselkedésére vonatkozó kutatások lényegében két megközelítésmódot követnek: egyfelől vizsgálják azokat a tulajdonságokat, személyiségvonásokat, viselkedésformákat, melyek hatékonyak lehetnek a nevelési folyamatban, másfelől: komplexebb nevelési stílusokat, pedagógiai attitűdöket és szemléletmódokat határoznak meg. Minden esetben a pedagógus személyiségének jellemzése mellett lényeges kérdés az is, hogy mindez miként befolyásolja a növendékek életét, a gyerekek személyiségének alakulását. A most következő részben az óvodapedagógus személyiségére vonatkozó ismereteket tekintjük át.

7.1. Az óvodapedagógus kedvező személyiségjellemzői

Három viselkedésformát tart fontosnak Carl Rogers (1983): a **kongruens magatartást**, a **feltétel nélküli elfogadást** és az **empátiát**. A kongruencia szó összhangot, megfelelést jelent. A kongruens viselkedés magában foglalja a pedagógus belső világának: érzéseinek, gondolatainak és látható magatartásának az összhangját. A kongruens viselkedés olyan őszinte, hiteles megnyilvánulás, amely pozitívan befolyásolja a gyerekekkel való foglalkozást, a gyerekek helyzetének megértését. A nevelő a gyerekek problémáira összpontosítva segíti őket abban, hogy saját maguk igyekezzenek a konfliktusokat, problémákat megoldani. Nyugodt, elfogadó jelenlétével pedig serkentőleg, ösztönzőleg hat rájuk. Az érzelmek közvetítésének képessége, a gyerekek érzelmeire történő reagálások, a szándékok megértése és az érzelmi válaszkészség kedvező irányba befolyásolhatja a pedagógus-gyerek kapcsolat alakulását, a gyerekek személyiségének formálódását. A **kongruens kommunikáció** szintén itt értelmezhető

jelenség, ami a verbális és a nonverbális kommunikációs csatornákon küldött jelzések összhangját jelenti. Ha ez nem valósul meg, akkor inkongruens kommunikációról beszélünk, ami zavart kelthet a másik emberben. Az elmélet értelmében a hitelesség mellett még a feltétel nélküli elfogadás, a gyerekek személyiségének az akceptálása, tisztelete, valamint az empátia, a gyerekekkel való együttérzés biztosíthatja a nevelő optimális hozzáállását.

„Meg kell tanulnunk mindenekelőtt azt, hogy ráálljunk a gyermek érzelmi hullámhosszára, **megéljük emocionális történéseit**, elfogadjuk vágyait, tiszteljük fantáziáját, s mindezzel elősegítjük a szabad kommunikációt, a nyitott személyiség kibontakozását. Ennek feltétele pedig nem kevesebb, mint a **gyermekbe vetett bizalom**, az **iránta érzett felelősség**, amelyről nyílt és derűs légkörben, ésszerű szabályok között a gyermek felelőssége is kicsírázik.” – írja egy helyen Mérei Ferenc.

Hermann Alice (1982) ugyancsak olyan kedvező személyiségjegyeket nevez meg, mint az **együttérzés**, a **bizalom**, a gyermek iránti **tisztelet** és a **gyermekszeretet**, aminek következtében a növendékben kialakulhat a világ elfogadásának és megszeretésének igénye. Saját maga ezt a következőképpen fogalmazta meg: „A gyerekeknek valóban ezt... kell kiéreznie vezetőjéből. Hogy nemcsak kötelességét teljesíti, hanem munkája betölti, izgatja, mulattatja – hogy nemcsak fegyelmezetten, nyugodtan, kedvesen él a gyerekek között, hanem valóban köztük van, szeret velük lenni, igazi közvetlen kapcsolatban van velük. Ahogy a gyerek a megismert kultúrártékek nyomán azt érezheti, hogy érdemes belenőni egy olyan világba, amely ezeket tudja adni...”.

Vekerdy Tamás (2001) szintén a **gyerekközpontúságot** és a **gyerekszeretetet** véli a legmeghatározóbbnak. Továbbá hangsúlyozza a meleg, biztonságot nyújtó **érzelmi légkör** kialakításának fontosságát. Ugyanakkor azt is megállapítja, hogy a kisgyermeknevelőnek képesnek kell lenni arra, hogy tudjon együtt játszani, **együtt tevékenykedni a kicsikkel**. Szeresse a meséket, az énekeket, a gyerekverseket, a mondókákat. Az óvodapedagógusnak tehát jól kell ismernie a fejlődési szükségletekhez igazodó tevékenységeket, a releváns óvodai foglalkozások lehetőségeit.

A hazai pedagógiai lélektan megalapításában kiemelkedő szerepe volt Kelemen Lászlónak, aki a **pedagógus kívánatos pszichológiai jellemzői** között az alábbiakat sorolta fel:

- Társadalmi **hivatástudat**: az értékek továbbadásának igénye.
- Magabiztos világnézet.
- A tanítványokénál magasabb fejlettségi szint.

- A tudás átadásának képessége, valamint **az érzelmek és akarat kifejezésének képessége**.
- Humánus, megértő és gyerekszerető attitűd (Kelemen, 1988).

Egy újabb empirikus kutatás arra volt kíváncsi, hogy **a gyerekek milyen tulajdonságokkal jellemzik óvónénijüket**. A középsős és nagy csoportos óvodások döntően pozitív viselkedésformákat neveztek meg: mosolyog, kedves, okos, megértő (külső és belső tulajdonságok); sokat mesél, játszik velem (együttes tevékenységek); vigyáz rám, figyel rám, segít (biztonságnújtás, proszocialitás). A kedvezőtlen jellemzők között pedig a következőket említették meg például: mérges, bánt, kiabál, leszid, szigorú; alváskor megbüntet; a kicsiket szereti (Antal – Zsubrits, 2014).

7.2. Nevelési stílusok

Egy iránymutató klasszikus kutatás **három nevelői (vezetői) stílust** különböztetett meg (Lewin – Lippitt – White, 1975). A **tekintélyelvű** (autokrata) **nevelők** általában hagyományos értékrend alapján nevelnek, korlátokat állítanak, és a büntetést részesítik előnyben. Nem hajlandók kompromisszumot kötni, ezzel szemben inkább éreztetik a hatalmukat és engedelmességre szoktatnak. Ennek a hatásnak a következménye, hogy a gyerekeknél nem jelennek meg az indokolt társas készségek, ritkán kezdeményeznek, önállótlanabbak. A **demokratikus nevelő** fő sajátossága a kölcsönösség elvének érvényesítése. Az ilyen pedagógus ritkábban alkalmaz büntetést, és nem tartja fontosnak a tekintélytiszteletet sem. Döntését rendszerint magyarázat kíséri, és igyekszik figyelembe venni a gyerekek nézőpontját és véleményét. A demokratikus nevelők önállóságra ösztönöznek, valamint reális követelményeket határoznak meg. Ez a nevelési stílus a gyerekeknél nagyobb fokú önállóságot és szociális hatékonyságot eredményez. A **ráhagyó**, mindent megengedő (**laissez faire**) **nevelői stílus** fő vonása a csoport magára hagyása. Az ilyen típusú pedagógusok nagy szabadságot adnak a gyerekeknek, bízva abban, hogy az önálló tapasztalataikon keresztül tanulnak majd. Ugyanakkor nem fegyelmeznek, és nem állítanak olyan szintű követelményeket sem, mint a tekintélyelvű nevelők. A fiatalok így éretlenebbek lesznek társaiknál és felelőtlenebbek a kapcsolataikban.

7.3. Nevelői attitűdök

Maccoby és Martin elmélete szerint a szülői, **nevelői attitűd** (beállítódás, viszonyulás) két fő dimenzió mentén rendszerezhető: a **kontrollálás** (korlátozás – engedékenység) és az **érzelmi viszonyulás** (elfogadás – elutasítás). Ezek alapján **négyféle nevelői magatartásformáról beszélhetünk**.

	Érzelmi viszonyulás:	
	Elfogadás, érzékenység, gyerekközpontúság	Elutasítás, szülőközpontúság
Kontrollálás:		
Követelés	Irányító nevelés	Tekintélyelvű nevelés
Engedékenység	Megengedő nevelés	Elhanyagoló nevelés

3. táblázat: A nevelői attitűdök a kontrollálás és az érzelmi viszonyulás rendszerében

Az **irányító nevelő** legfontosabb tulajdonsága a szabályok betartatása és az érzelmi elfogadás. A felnőttek figyelembe veszik a gyerekek véleményét és érzését, ritkán büntetnek és inkább a szabályok szükségszerűségének megértésével próbálnak nevelni. Általában magas mércét állítanak a gyerekek elé, és az egyéniségük kifejlesztésére ösztönzik őket. Az ilyen nevelés mellett a gyerekek barátságosabbak és együttműködőbbek lesznek. Nagy önállóság jellemzi őket, és új helyzetekben könnyen feltalálják magukat. Jó önkontrollal rendelkeznek, ugyanakkor érvényesíteni tudják elképzeléseiket és erős teljesítménymotivációval bírnak. A **tekintélyelvű magatartás** leglényegesebb eleme a szabályközpontúság és az engedelmessegre nevelés. Az ilyen nevelők fontosnak vélik a rendet, a munka és a hagyomány tiszteletét. Saját elvárásukat és a tekintélyt előbbre valónak tartják, mint a gyerekek igényét, és nem engedik meg az alkudozást. Jellemzően kevés támogatást és melegséget nyújtanak, de gyakran büntetnek. A fiatalok nem kezdeményeznek, nem kreatívak, visszahúzódóak, és nem motiváltak a teljesítményre. Általában nagyobb mértékű agresszivitás figyelhető meg náluk. Az elégedetlenség kifejezésének eredménye, hogy a gyerekek büntudatosává válnak és

agressziójukat gyakran önmaguk ellen fordítják. A **megengedő attitűd** legfontosabb jegye a gyerekcentrikusság és a korlátozás hiánya. Ebben az esetben a nevelők nagy szabadságot adnak a gyerekeknek, nem fegyelmeznek, túlzottan engedékenyek. Ennek következtében a fiatalok éretlenebbek, önállótlanabbak lesznek, nem alakul ki bennük megfelelő mértékű felelősségtudat, nem tudják indulataikat fékezni és gyakran erőszakosan viselkednek. Végül az **elhanyagoló nevelőt** a következők jellemzik: nem törődik a gyerekek problémájával, magára hagyja a növendékeket, közönyös, elutasító. Így a gyerekek impulzívabbak lesznek, nem tanulják meg kontrollálni agresszív késztetéseiket. Függségi szükségleteik kielégítésére a későbbiekben gyakran kapcsolódnak antiszociális csoportokhoz. Nincsenek hosszú távú céljaik, a pillanatnak élnek (N. Kollár – Szabó, 2017).

Az elméletek sugallta konzisztens nevelői beállítódás ellenére a legtöbb szülő és kisgyermeknevelő mégis összetett módon viselkedik. Valószínű, hogy nem sorolhatjuk be magunkat egyetlen tiszta kategóriába, hanem inkább valamelyik irányba mutat a magatartásunk. Az egyes helyzetek is más-más megnyilvánulást idézhetnek elő, és adódhat olyan szituáció is, ami teljesen új megoldásmódot kíván meg tőlünk. Továbbá a gyerekek személyiségének különbözősége szintén befolyásolhatja a pedagógus magatartását. A teljes csoporttal foglalkozás és az egyes kisgyerekekkel történő pedagógiai beszélgetés, illetve a foglalkozások természete ugyancsak eltérő viszonyulást követelhet meg (például különbség lehet a mozgásnevelési foglalkozás irányítása és a manuális tevékenységek, vagy a nevelő által kezdeményezett játékszituációk vezetése között). Másrészt pedig az is igaz, hogy bár a tipológiák ismertetik a viselkedési lehetőségeket, ugyanakkor a választás, a döntés a mi kezünkben van, amely során érdemes mindig átgondolni a **gyerekeknél várható következményeket**. Az óvodai helyzetek többségében természetesen a kisgyerekek kezdeményezéseinek, ötleteinek, életkori szükségleteinek érvényesülni kell, ami pedig egyértelműen a **demokratikus légkörben**, az **irányító nevelői attitűd** mellett valósulhat meg.

7.4. A fejlődési szemlélettel rendelkező pedagógus

Kétféle nevelői viszonyulást különít el Carol Dweck (2015) modellje. Az értelmezés szerint létezik a rögzült szemléletű pedagógus és vele szemben a fejlődési szemléletű pedagógus. A **rögzült szemléletű nevelő** úgy véli, hogy az adott gyerek lényegében nem változik. Vagy rendelkezik azokkal az adottságokkal, képességekkel és tulajdonságokkal, melyek előrevetítik

azt, hogy sikeres lesz, vagy nem birtokolja azokat. Az ilyen pedagógus tehát úgy gondolja, hogy vagy tehetséges valaki, vagy pedig nem. Általában nem a viselkedést minősíti, hanem a teljes személyiséget. A visszajelzéseiben az ítéletalkotás, a címkézés és bírálat dominál (pl.: „ez a kölyök született vesztés”). Pozitív „beskatulyázással” ugyancsak találkozhatunk nála, amikor például úgy tekint a gyerekekre, mint aki egy kivételes tehetséggel megáldott zseni. A pozitív megerősítés, a túlzó, egyoldalú dicséret szintén fixálja a fiataalt, és kiveszi kezéből az irányítás lehetőségét. A pedagógustól érkező merev értékelés pedig csökkenti a belső motivációt, a jobb teljesítmény elérésének szándékát. A fiatal személyiségének ilyen módon történő kezelése **nem ad lehetőséget a változásra.**

Ezzel szemben a **fejlődési szemléletű pedagógus** markánsan hisz a változásban, a fejlődésben. Teljesíthető és **növekedést serkentő követelményt határoz meg** a fiatal számára. Magát a tanulás folyamatát tartja szem előtt, és arról ad visszajelzést, ahhoz nyújt támogatást. Tehát nem csak az elért eredmény és a külső motiváció játszik szerepet. Minden gyerekkel törődik a csoportban és fejlődést ösztönző légkört teremt. Dicséri az igyekezetet, a kitartást és a szorgalmat. Hangsúlyozza, hogy a helyes viselkedés befolyásolja az eredményt. Közvetíti azt is, hogy a hibázások, a kudarcok ugyanúgy hozzátartoznak az életünkhöz, mint a sikerek. A konstruktív kritikából pedig sokat tanulhatunk. A fejlődést ösztönző pedagógusok tehát segítik a tanulás iránti elköteleződést, az előrehaladást, az önállóságot, a kitartást és az igyekezetet.

7.5. Az elég jó nevelő

Donald Woods Winnicott vezette be az **elég jó anya** fogalmát. Bruno Bettelheim pedig az **elég jó szülő**ről írt egy nagyszerű könyvet, amit minden kisgyermeknevelőnek érdemes elolvasni. Az általuk megfogalmazott **elég jó nevelői** viszonyulás azt jelenti, hogy a felnőtt úgy tud jelen lenni a gyermek életében, hogy folyamatosan segíti őt abban, hogy eljusson a tőle való függés állapotától a függetlenedésig, és megkezdje az önállósodás útját. A gyermeknek jól kell megoldania ezt a helyzetet. Winnicott (2004) úgy vélekedik, hogy a fejlődési konfliktusok megoldását nem helyettesítheti a felnőtt jó bánásmódja. Nem a gondoskodó környezet idézi elő a személyiség egészséges fejlődését, hanem az örökletes hajlamokhoz kapcsolódó növekedés és integráció. Ugyanakkor az elég jó attitűdnek a korai gondozás időszakában nélkülözhetetlen szerepe van, míg a későbbi életkorokban, iskoláskorban, serdülőkorban szükséges mértékben fontos marad. A növekedéssel azonban a gyermek egyre kevésbé függ a környezeti gondoskodástól. Az **elég jó nevelői feltételrendszer** az alábbiakat tartalmazza:

1. a **személyes és tárgyi környezet folytonossága**, amely biztosítja a személyiség integrációját;
2. a **nevelő megbízható, kiszámítható viselkedése**;
3. a növekvő gyermek változó és a **kibővülő szükségleteihez való alkalmazkodás**;
4. valamint a gyermek **kreatív készítésének** támogatása.

Az elég jó pedagógiai magatartás tehát azt jelenti, hogy a pedagógus támogatja a gyermek önállósodási törekvéseit. Az óvodai csoportban folyamatosan figyelemmel kíséri őket és elérhetőséget biztosít számukra. Biztonságot nyújt, segítséget ad, ha szükség van rá. Megfelelően **illeszkedik a fejlődéssel jelentkező igényekhez**, és nem alakít ki további értelmetlen szükségleteket, szokásokat. Nincsenek irreális elvárásai sem a gyermekkel, sem pedig magával szemben. Az elég jó nevelő pont azt és pont úgy tudja biztosítani, mint ami a legmegfelelőbb a csoportnak, a gyerekeknek. Vagyis a személyiségében adott minden, ami a kisgyerek neveléséhez kell. Nem egy elképzelt, irreális pedagógiai szerepet akar mindenáron magára erőltetni, és valamilyen „hiper-szuper”, a legtökéletesebb pedagógussá válni, hanem csak egyszerűen képes arra, hogy a gyerekekkel közösen átélje a mindennapok örömét és bánatát. Ahogyan Bettelheim (1994) is utal rá: a felnőtt a tökéletességre törekvés helyett megelégszik a számára elfogadható nevelési magatartással, az elfogadható nevelési helyzetekkel. Elnézó tud lenni nemcsak saját hibáiért, hanem mások tévedéseiért is. A kedvező kapcsolat fenntartásáért pedig alkalmazkodik a gyermekhez, és figyelembe veszi a gyermek életkori szükségleteit.

7.6. A pedagóguspálya veszélyforrása: a kiégés jelensége

A gyerekekkel való törődés, a rendszeres és tartós odafigyelés hosszabb távon jelentős érzelmi igénybevételt jelent az óvodapedagógus számára. A több évtizede pályán lévő pedagógusok gyakrabban érezhetik azt, hogy elfáradtak, és már sokkal több időre van szükségük ahhoz, hogy kipihenjék magukat. Emellett előfordulhat az is, hogy a gyerekek egyéni problémáival sem tudnak úgy foglalkozni, mint korábban. Már kevésbé érdeklődnek az óvodai teendők iránt, és a gyerekek világával, tevékenységeivel sem képesek megfelelően azonosulni. Ekkortól kezdve

fennállhat az érzelmi kimerülés veszélye, amely a későbbiekben akár nagyon súlyos következményekkel is járhat. Ezért szükséges az óvodapedagógus-jelölteknek is tudniuk a burnout, a kiégés jelenségéről, arról a lassan kialakuló egészséget veszélyeztető állapotról, amely elsősorban a humán területen dolgozó szakembereket érintheti.

Freudenberger a következőképpen határozta meg a **kiégési szindróma fogalmát**: krónikus emocionális igénybevétel hatására, tartós stresszek nyomán kialakult érzelmi kimerülés állapota, amely a reményvesztés állapotával párosul, célok, ideálok elvesztésével jár, és amely során a személyt negatív attitűdök jellemzik mind önmagára nézve, mind a munkára vonatkozva (Fekete, 1991).

A **kiégés fő tünetei** között az alábbiakat találjuk meg: emocionális kimerülés, teljesítménycsökkenés, deperszonalizáció. A deperszonalizáció „elszemélytelenedést” jelent, és a kifejezés arra utal, hogy az egyén már képtelen a másik emberre megfelelően figyelni, a problémájával törődni, illetve a hiányzó empátia miatt szinte tárgyként kezeli őket.

Egy kérdőíves vizsgálatban a megkérdezett aktív pedagógusok az alábbi **kiégési tünetekről** számoltak be, melyeknek a megjelenése a pályán eltöltött évek múlásával fokozódott: jövő miatti aggodás, boldogtalanság, kilátástalanság, tehetetlenség, a problémák megoldásának bizonytalansága, fáradtságérzés, álmatlanság, testi fájdalmak, emésztési zavarok, egészségromlás (Petróczi és mtsai, 2002).

A **kiégéshez vezető út** 4 fontosabb szakaszát írhatjuk le: /1/ lelkesedés, idealizmus, /2/ stagnálás, /3/ frusztráció és a /4/ tényleges kimerülés, apátia állapota (Benkovics-Parádi, 2017). A pályán eltöltött évek során az egyén eljuthat akár a komolyabb megbetegedésig is, amelynek következtében képtelen lesz megfelelő színvonalon ellátni feladatát a munkahelyén. Legvégső stádiumban pedig olyan **testi tünetek és stresszbetegségek** jelenhetnek meg, mint a krónikus magas vérnyomás, a szív- és érrendszeri megbetegedések vagy a gyomorfekély. A pszichoszomatikus megbetegedés kialakulásának megelőzése érdekében mindenképpen szükséges a felvázolt kiégési folyamatnak a figyelemmel kísérése, és az egyén saját életében lezajló történéseknek az átgondolása, értelmezése, illetve a szükséges beavatkozások megtétele. Míg a pályakezdők életében a lelkesedés, az energikusság mellett inkább a feladatok túlvállalása, illetve a stresszkezelési és a konfliktuskezelési stratégiák hiánya tapasztalható, addig az idősebb korosztálynak arra érdemes figyelni, hogy több időt fordítson a pihenésre, a feltöltődésre, a kikapcsolódásra. A rutinból végzett napi feladatok mellett pedig az új, reális szakmai célok kijelölése jelenthet elérhető erőforrást pályafejlődésük további alakításához.

A **burnout prevenciójának három szintjét** különböztethetjük meg: beszélhetünk egyéni beavatkozásról, intézményi beavatkozásról és társadalmi beavatkozásról. A pedagógusok kellő megbecsülése, a pedagóguspályán dolgozó szakemberek munkájának megfelelő elismerése jogos elvárás a mindenkori **társadalmi** folyamatokért felelős felsőbb szintű irányítóktól. Emellett a pedagógiai **intézmények vezetői** is sokat tehetnek a munkahelyi mentálhigiéné, a lelki egészségvédelem, egészségmegőrzés megvalósulásáért. Például szakmai előadások, továbbképzések szervezésével, vagy az eltérő bánásmódot igénylő gyerekek minél optimálisabb ellátásához szükséges további szakemberek (pszichológusok, gyógypedagógusok, logopédusok, fejlesztő pedagógusok) alkalmazásával.

A **kiegés megelőzéséhez az egyén részéről** a következő lehetőségek járulnak hozzá: önképzés, szakmai továbbképzés; pihenés, relaxáció, feltöltődés; a szabadidő értelmes eltöltése, hobbitevékenység; boldog, kiegyensúlyozott magánélet; bizalmas közeli kapcsolatok; fizikai aktivitás, rendszeres sportolás; segítségkérés felkészült szakembertől (szupervízió).

Fogalmak

az óvodapedagógus kedvező személyiségjegyei; nevelési stílusok: tekintélyelvű nevelés, demokratikus nevelés, magára hagyó (laissez faire) nevelés; nevelői attitűdök: irányító nevelő, tekintélyelvű beállítódás, megengedő attitűd, elhanyagoló magatartás; rögzült szemlélet és fejlődési szemlélet; az elég jó nevelő fogalma és jellemzői; a kiegész fogalma, tünetei, kialakulása és prevenciója

Ajánlott irodalom

Bettelheim, B. (1994): *Az elég jó szülő*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Carol S. D. (2015): *Szemléletváltás*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.

Kósáné Ormai V. (2001): *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest. [6. fejezet: Az óvónő és a gyerekek. pp. 83–85.]

8. Az óvodás gyermek világlátása

A kisgyerekekkel való foglalkozáshoz, a releváns óvodai tevékenységek kijelöléséhez mindenekelőtt az ebben az életkorban megnyilvánuló pszichikus funkciók megismerésére, működésük leírására van szükség. Ez alapján értjük meg a tapasztalható viselkedések és a

háttérben meghúzódó okok kapcsolatát. Valamint ez segít abban is, hogy a nevelő ki tudja választani a helyes viszonyulást az óvodai helyzetekben. Vagyis a pedagógiai munka sikere függ ettől.

A fejlődéslélektani tananyag kellően részletezi a fejlődési sajátosságokat, a bekövetkező életkori változásokat. Most, a már korábban elsajátított testi, érzelmi és pszichés fejlődési sajátosságokhoz kapcsolódóan érintjük az óvodáskorú gyerekek gondolkodásának leglényegesebb jellemzőit. Az ismeretek pedig kellően biztosíthatják az óvodai élet alapvető tevékenységformáinak: a mesehallgatásnak, a játszásnak, a rajzolásnak és a spontán módon megvalósuló tanulásnak a pszichológiai megalapozottságú követését.

Az óvodáskorú gyerekek világhoz történő alkalmazkodásában azt látjuk, hogy elsősorban ők akarják a világot önmaguk számára átalakítani (asszimilálni). Ezt pedig sajátos **világlátásuk**, gondolkodásmódjuk szerint valósul meg. Ebben a fejezetben azt járjuk körül, hogy hogyan gondolkodnak az óvodások. Egyrészt a **gondolkodásuk formai oldalát** jellemezzük, másrészt a gondolkodásuk **tartalmi oldalát**. Az előbbi arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan gondolkodik a kisgyerek, az utóbbi pedig arra, hogy mit gondol önmagáról és a körülötte létező világról. A megállapítások Jean Piaget és Mérei Ferenc munkásságához kapcsolódnak szorosan (Stöckert, 2004).

8.1. Az óvodások gondolkodásának formai jellemzői

1. **Egocentrizmus (énközpontúság).** Sajátos szemléletmódot jelent, amikor a kisgyerek mindent önmagához viszonyít, önmagából indul ki, és nem tudja a másik ember nézőpontjából követni az eseményeket. Erre kezdetben csak ritkán képesek. Ezért nem lehet velük például jól szabályjátékot játszani, és ezért nem értik a versenyhelyzetet sem, mivel ahhoz elengedhetetlen, hogy a társak eltérő helyzetét figyelembe vegyék.
2. **Képi-szimbolikus gondolkodás.** Kétéves kor után a művelet előtti szakaszban azt látjuk, hogy a tárgyakkal, eseményeknek nem kell már jelen lenniük ahhoz, hogy a gyerekek felidézzék őket. A külvilág belső reprezentációja (leképezése) szimbólumok, képek, szavak és gesztusok által történik. Ekkor még a gondolkodási műveletek nem

szakadnak el teljesen a valóságos tapasztalatoktól, érzéketektől. Piaget előfogalmaknak hívja az ilyen képződményeket. A későbbi valódi fogalomalkotás eltávolodik majd az érzékeléstől, az egyedi jellegzetességektől, és az általánosítás lesz jellemző rá. Az óvodásoknál viszont még a logikai műveletek helyett a hasonlóság alapú, önkényesen szerveződő jelentéskapcsolatok figyelhetők meg.

3. **Szinkretizmus.** A szó összekeverést, összevegyítést jelent. A gondolkodásnak arra a sajátosságára utal, amikor a rész és egész viszonyának a megragadását a gyerekek pillanatnyi hangulata, esetleges szempontok szerinti értelmezése befolyásolja. A részletek így helyettesíthetik az egészet. Az alakpercepcióban, a formaészlelésben is megfigyelhető, hogy egyelőre még nem képesek a helyes analízisre és szintézisre, az egész részekre bontására és összeillesztésére. Gondolkodásukban tehát nem rendelkeznek azzal a lényeglátással, ami szükséges a dolgok, a tárgyak és az események megfelelő értelmezéséhez. Ennek következtében az egyes részletek sokkal fontosabbak lehetnek, ami az erősebb érzelmi ragaszkodásnak is köszönhető. Ezért előfordul, hogy 6-7 éves kor előtt nem tudják a fontos mozzanatot kiemelni egy képen vagy egy történetben. De ezt érzékelhetjük az óvodások rajzaiban is, amikor például bizonyos tartalmi elemeket jobban kidolgoznak vagy felnagyítanak.
4. **Intuitív gondolkodás.** Az intuíció megérzést, sejtést jelent. Ez a gondolkodási sajátosság négy-öt éves korban figyelhető meg, amikor a gyerekek észlelése már pontos, de a tapasztalatok értékelése erősen énközpontú. A valóság megértéséhez még nincsen jelen a felnőtt racionalitása, és inkább a megérzések, a találgatások irányítják őket. Ezért áll hozzájuk közel a mese világa, mert ott is a logikai következtetések helyett inkább a sejtésnek, a megérzésnek, a bizonytalanságnak van szerepe.
5. **Centrálás,** a decentrálásra való képtelenség. Szintén óvodáskorban tapasztalható, hogy a gyerekek még nem tudnak egyszerre több szempontot figyelembe venni, illetve a szempontokat váltogatni. Általában egyetlen, számukra fontos elemre összpontosítanak, centrálnak, ami szorosan kapcsolódik az egocentrikus gondolkodásmódhoz. Ezért fogalomalkotáskor bizonytalanul működik az osztályozás, a fogalmi kategorizáció. A konkrét és ismert fogalmak használatában ügyesek a gyerekek, de a jelenségek

elvonatbba kategóriákba történő besorolására csak kisiskolás kortól lesznek fokozatosan képesek, hiszen az a megoldásmód már több szempontnak az egyidejű figyelembevételét igényli.

6. A **valóság és a fikció** (elképzelt világ) **szétválasztásának nehézsége**. Ami másként fogalmazva azt jelenti, hogy a kisgyerekek még nem mindig képesek arra, hogy a ténylegesen átélt és az elképzelt eseményeket elkülönítsék egymástól. Így például gyakran az álomtartalmak beszivárognak a valós élmények közé.
7. Az **ok-okozati viszony** (kauzalitás) **megértésének nehézsége**. Bár a gyerekek bizonyos helyzetekben képesek lehetnek a helyes ok-okozati összefüggések felismerésére, azonban a valódi logikai kapcsolat megértése csak később alakul ki.
8. Az **anyagállandóság megértésének hiánya**. Az anyagmegmaradással (konzervációval) kapcsolatos vizsgálatok bebizonyították, hogy a gyerekek az óvodáskor elején még nem tudják jól meghatározni az anyag mennyiségét, ha az különböző alakúvá változik. Mindez azért van, mivel az anyagállandóság fogalmával még nincsenek teljesen tisztában. Ezért például ugyanazt a folyadékmennyiséget másként ítélik meg, ha az nagyobb vagy kisebb edénybe kerül.
9. A **problémamegoldó gondolkodást segítő funkciók gyengesége**. Az óvodások gondolkodása még nem fejlett ahhoz, hogy az ilyen jellegű feladatokat sikeresen elvégezzék, mivel nem képesek a feladatok értékelésére, az ismeretek rendszerezésére, a szükséges folyamatok szabályozására, a megoldáshoz szükséges útvonal megtervezésére. Inkább az jellemző, hogy megkeresik és ragaszkodnak a már megszokott eljárásokhoz.
10. **Gondolkodási sémák és gondolkodási foratókönyvek működése**. A gondolkodási séma a tudás szervezett, belső mintázata, alapegysége. Ez a pedagógiai környezet hatásának következtében igen eltérő lehet a gyerekeknél. A fejlődés során a gondolkodási sémák egyre pontosabbá és összetettebbé válnak, amelyek a külvilághoz igazodva belső foratókönyveket, eseményekre vonatkozó elképzeléseket eredményeznek. A foratókönyvek tehát a mindennapi helyzetekhez kapcsolódó

információkat tartalmaznak. Így a kisgyerekek különböző forgatókönyveket alakítanak ki például az étkezési és a vásárlási szokásokról, vagy arról, hogy miként zajlik egy kirándulás vagy egy ünnepség. Vagyis a forgatókönyv egyfajta általánosított, elvonatkoztatott tudást jelent az eseményekre vonatkozóan.

A kisgyerekek világlátásának fontos sajátosságára utal az élményalapú gondolkodás. Az átélt élmények, események szerepét Mérei Ferenc megfogalmazásával a következőképpen határozhatjuk meg: „Az óvodáskorú gyerekek világban való tájékozódása... az **élménygondolkodás** fonalán halad. Anyaga: nagy élményegységekből visszamaradt részletek, töredékek, tapasztalásroncsok, amelyek felidézés esetén hol a helyet képviselik, ahol lejátszódnak, hol pedig a részt vevő személyek egymás közötti kapcsolataira, magatartására vonatkoznak. Ebben az értelemben lehet bármely élménymaradvány akár helyrajzi, akár időbeli, akár társas kapcsolatra utaló tájékozódási támpont. S ha a gyerek ezek segítségével eligazodik a környezetében, ezt annak tulajdoníthatjuk, hogy a támpontok, bár nem állnak össze rendszerré, élményhátterük révén érvényes tapasztalást őriznek.” (Mérei – V. Binet, 1970. 164).

Érdeemes itt is kiemelni, hogy a gyerekek gondolkodása, értelmi teljesítménye mindig függ az **érzelmektől, az aktuális testi és lelki állapottól.**

Ugyanakkor szakirodalmi adatok utalnak arra is, hogy a gondolkodás fejlődésében – ahogy természetesen az egész személyiség fejlődésében – nagy **szerepe van annak a társadalmi-kulturális környezetnek, amiben a gyermek él.** Kutatási eredmények igazolták, hogy azokban az országokban, ahol nagy hangsúlyt fektetnek a fejlesztésre, ott jobban teljesítenek a gyerekek. Ugyanakkor a kognitív fejlődést, a gondolkodási folyamatokat nem lehet felgyorsítani az eltérő környezeti hatások ellenére sem (Stöckert, 2004).

8.2. A gyermeki világkép magyarázó elvei

A **gyermeki világkép fogalma** a kb. 3-9 éves korra jellemző sajátos **gondolkodásmódnak** a **tartalmi jellegzetességeit** foglalja magában. Vagyis azt, hogy mit gondol a gyermek a világról. A világkép olyan magyarázó elvek rendszere, melyek által értelmezzük a körülöttünk létező jelenségeket. A korai gyermekkorban ezek a magyarázatok jelentősen eltérnek a felnőttek markánsan racionális gondolkodásmódjától, ugyanakkor jól érzékelteti azt, hogy a világ megismerésének a szándéka, olykor sokkal erősebb lehet annál, mint a ténylegesen

rendelkezésre álló információk. A gyermeki világkép összefüggő jelenségmagyarázó elveit Piaget kutatásai alapján Mérei Ferenc foglalta össze (Stöckert, 2011). Ezek a legfontosabb magyarázó elvek a következők:

1. **Artificializmus.** A szó jelentése alkotásra, mesterséges létrehozásra utal (artificiális: művi, mesterséges). A kisgyerekek kezdetben úgy vélik, hogy a természetben előforduló jelenségeket az ember alkotta meg: a hegyek, a folyók, az égbolt, a csillagok mind-mind ember által létrehozott képződmények (teljes artificializmus). Olykor óriásokat és isteneket is szerepeltetnek. Például azt gondolják, hogy a hegyeket és a dombokat óriások építették fel. Később az ember mellett megjelennek a természet erői (vegyes artificializmus), majd végül kizárólag azok szerepelnek (természeti artificializmus). Egy három és fél éves óvodás például a következőt mondta: „A Balaton úgy lett, hogy az emberek csináltak egy árkot és beleöntöttek vizet.” (Stöckert, 2011. 27).
2. **Animizmus** (jelentése: megelevenítő gondolkodás). A gyermek ebben az életkorban emberi tulajdonságokkal ruházza fel (antropomorfizálja) a teljes világot, a benne előforduló jelenségeket. Úgy véli, hogy nemcsak az élőlények élnek, hanem az élettelen tárgyak, dolgok is. Lelket, érzést, szándékot tulajdonít például az égitegeknek, a csillagoknak, a fáknek, a növényeknek. Azt gondolja, ha ő él, akkor minden más is él körülötte. Legkifejezettebben 4-5 éves korban figyelhető meg ez a jelenség. 6 és 7 éves korban már csak a mozgást végző tárgyaknak, míg 8 éves kor körül csak a saját mozgással rendelkező dolgoknak tulajdonít tudatot, lelket.
3. **Gyermeki realizmus.** A kisgyerekek gondolkodásában a szubjektív és az objektív világ még nem határolódik el élesen egymástól. A személyesen átélt események szerintük mások számára is ugyanúgy átélhetőek. Piaget a gondolat, az álom és a név fogalmát vizsgálta. Az álomról például a 4 éves gyerekek azt gondolják, hogy az valóban megtörténik és a külvilágban játszódik le. Ötéves kor körül az álmot már nem valós történésnek élik át, hanem képeknek tekintik, amit a szobájukban lévő személy ugyanúgy lát. Olykor szülőként mi is megfigyelhetjük, hogy a kisgyerekek értetlenül áll az álmára vonatkozó kérdéseink előtt, mivel szerinte mi is ott voltunk, mi is részesei

voltunk azoknak az eseményeknek. Végül 9 éves kora körül jut el arra a szintre, amikor az álmot ténylegesen belső szubjektív folyamatként értelmezi.

4. **Cél-okság elve** (finalizmus). A gyermek fordított logikai kapcsolatot lát az események között, és úgy véli, hogy a kiváltó ok időrendben megelőzi az okozatot. A célhoz rendelt, finalista nézőpont szerint a jelenség oka mindig a céljában, rendeltetésében keresendő. Körülbelül nyolcéves korig olyan gondolatmenettel találkozunk, mint például: „azért esik a hó, hogy szánkózni tudjak”, vagy: „azért süt a Nap, hogy strandra mehessek”. A kisgyerek tehát ebben az időszakban úgy tekint a világra, mintha minden őerte, a céljaiért, a vágyaiért volna. Vagyis gondolkodására énközpontúság, emberközpontúság jellemző.

5. **Mágikus világkép.** Mérei Ferenc leírja, hogy 14 hónapos kor után gyakran megfigyelhető, hogy például a lámpát néző kisgyerek többször egymás után lehunyja, majd kinyitja a szemét. Mintha szándékos viselkedésével befolyásolná: lekapcsolná és felkapcsolná a fényforrást. A mágikus gondolkodás lényege, hogy a kisgyerek úgy véli hatással lehet a világra, és a szándékai, elképzelései formát ölthetnek. Mindenhatósági érzéssel rendelkezik (omnipotens). Ahogyan például a mese szereplői, úgy ő is varázserőt birtokol. *Radnóti Miklós: Nem tudhatom...* című versében így fogalmaz: „...s az iskolába menvén, a járda peremén, hogy ne feleljek aznap, egy kőre léptem én...”. Valamint érdemes elolvasni *Ranschburg Jenő: Mágia* című versét is, mely szintén jól érzékelteti a gyermeki gondolkodásnak ezt az érdekes sajátosságát.

Fogalmak

egocentrizmus, képi-szimbolikus gondolkodás, szinkretikus gondolkodás, intuitív gondolkodás, centrálás, a valóság és fikció szétválasztásának nehézsége, ok-okozati összefüggések megértésének nehézsége, az anyagállandóság megértésének hiánya, problémamegoldási nehézség, gondolkodási sémák és forogatókönyvek működése; a gyermeki világkép fogalma; artificializmus, animizmus, gyermeki realizmus, cél-okság elve, mágikus gondolkodás

Ajánlott irodalom

Mérei F.: A gyermek vilásképe. In: Stöckert K. (1995): *Játépszichológia*. Eötvös József Kiadó, Budapest. pp. 160–173.

Stöckert K. (2004): A gyermekkép fogalma és értelmezése. In: *Tág a világ. Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 5–26.

9. Az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatai

Az óvodába járással a kisgyerekek szociális hálója tovább bővül. Új felnőttek és új gyerektársak válnak az életük részévé. A családtagokat követően szorosabb kapcsolat szövődik az óvodapedagógussal, a rendszeresen látott felnőttekkel és a kortársakkal. A velük eltöltött időben rengeteg tapasztalatszerzésre nyílik lehetőség az interakciók alakulásáról, amely tapasztalatok döntően befolyásolják a kapcsolatok további fejlődését, de a gyerekek ismereteket szereznek a kisebb-nagyobb csoportok működéséről is. A társulási viselkedés kiindulópontja a korai időszakban megszerzett kötődési képesség. Ennek a fejezetnek az a célja, hogy a hallgatót végigvezesse ezen az úton: a gyerekek elsődleges kötődési kapcsolatától kezdődően a felnőttekhez és a kortársakhoz fűződő kapcsolatok jellemzőin át a gyerekcsoportosulások alakulását befolyásoló tényezők megértéséig.

9.1. Kötődési kapcsolat és óvodai viselkedés

A modern fejlődéslélektani kutatások lényeges ismereteket tártak fel a méhen belüli fejlődésről. Ezek között szerepelnek a várandós kismama és a babája között létrejövő lelki kapcsolat tanulmányozásából származó eredmények. A kutatók amellet érvelnek, hogy ebben a nagyon korai időszakban lényeges történések figyelhetők meg mind a magzat részéről, mind pedig a kismama szempontjából. Az érvelés szerint **az intrauterin fejlődés nem választható el a születést követő életszakaszoktól, azokkal nagyon szoros kapcsolatban van.** A személyiségfejlődés kontinuitásában a legkorábbi tapasztalatok a magzatban emlékrészleteket eredményeznek. A fizikai fogantatással párhuzamosan pszichológiai értelemben vett fogantatásról is beszélhetünk, amely magában foglalja a gyarapodó magzat érzékszerveinek működését és érzékelésének változását. Ebben az időszakban az édesanya viszonyulása, a fejlődő babájának folyamatos elfogadása, a babájához fűződő egyre erősebb érzelmi

ragaszkodás fontos szerepet játszik (Raffai, 2000). Ez a folyamat a megszülető kisbaba minél sikeresebb gondozását támogatja. Egy empirikus kutatás eredménye azt a változást erősítette meg, hogy **a rendszeresen érzékelhető magzatmozgásoktól kezdve** határozható meg az az időpont, amikor **a kismamák számára igazán jelentőssé válik a prenatális kapcsolat** (Stocker – Hargitai, 2007).

Az emberi relációk lényeges összetevője az **érzelmi alapú kötődés**, amely képesség **a korai anya-gyerek kapcsolatban bontakozik ki**. A kötődési viselkedés egy másik személy közelségének a keresését és a kapcsolat fenntartásának szándékát jelenti, valamint a már létrejött kötődési kapcsolat felbomlásának megakadályozására tett törekvéseket. A kötődés lehetővé teszi, hogy biztonságban érezzük magunkat (Bowlby, 1982). A kötődési szükséglet stresszhelyzetben aktiválódik, és akkor lehet jól megfigyelni a kötődési viselkedés eltéréseit is.

A csecsemők különböző **kötődési típusokba** sorolhatók be. Beszélhetünk /1/ biztonságosan kötődő gyerekekről, /2/ bizonytalan elkerülő kötődésű gyerekekről, /3/ bizonytalan ambivalens kötődésű gyerekekről (Ainsworth et al, 1978) és /4/ dezorientált, dezorganizált, inkohereus kötődési viselkedésről (Main – Solomon, 1990). A további személyiségfejlődés alakulására nézve ez utóbbi „zavarodott” kötődési viselkedésnek a legrosszabb a prognózisa.

A kutatási eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a szülőkkel átélt **legkorábbi kapcsolati élmények hatással vannak a gyerekek későbbi szociális kompetenciájára**. Így a **biztonságosan kötődő** csecsemők az óvodában jobb társas kapcsolatokat tudnak kialakítani a nevelőkkel és a gyerektársakkal. Jellemző rájuk a kezdeményezés, az önállóság, az aktivitás, valamint a jobb tanulási kedv és az együttműködési készség. Feladatmegoldásukat lelkesedés, kitartás és segítségkérés kíséri. Sikertelenség esetén nem adják egyből fel, hanem újból próbálkoznak. Ezzel szemben a **bizonytalan elkerülő kötődő** gyerekeknél inkább a visszahúzódás, a zárkózottság vagy a szembenállás figyelhető meg. Ők az új helyzetekben bátortalanabbnak és tehetetlenebbnek érzik magukat, hamar feladják a küzdelmet és ritkábban kérnek segítséget. Általában gyengébb szintű kommunikációs készséggel rendelkeznek. A **bizonytalan ambivalens kötődésű gyerekek** a társas helyzeteket általában feszültséggel élik át és gyakran előfordul, hogy erőszakosan igyekeznek felhívni magukra a figyelmet. Nem kezdeményeznek, ugyanakkor nyugtalanító tolakodás érzékelhető náluk. Könnyen frusztrálhatók, feladathelyzetben hamar dühössé válnak, és sikertelenségüket

elkerülhetetlennek látják. A felnőttekhez fűződő kapcsolatukat erősebb ragaszkodás is jellemezheti (N. Kollár – Szabó, 2004).

Más vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a **biztonságosan kötődő óvodások csoportjukban népszerűbbek és több baráti kapcsolattal rendelkeznek**, mint a **kötődési mutatókban alacsony értéket elért gyerekek** (Inántszy-P. – Máth, 2004).

Az előző három kötődési típussal szemben a **dezorganizált kötődési** kategóriánál az látható, hogy a kisgyerekekben ekkor nem alakul ki semmilyen egységes, koherens kötődési mintázat. Általában „zavarodottan”, „szétesően”, nagyon ambivalensen viselkednek, és jellemző rájuk, hogy visszatérő periódusokban egymással ellentétes: közeledő és távolodó magatartást mutatnak. Az édesanya kiszámíthatatlan, érzéketlen, ambivalens viszonyulása miatt az ilyen gyerekek túlzottan visszahúzódnak vagy túlzottan agresszívek lehetnek. Gyakran bántalmazás is felfedezhető a háttérben. A kötődési típusok szempontjából a legtöbb nevelési problémát ők idézik elő a későbbiekben.

9.2. A társulási szükségletek fejlődése

A növekvő gyermek jellemzően édesanyjával, édesapjával, testvéreivel, nagyszüleivel, illetve további, számára fontossá vált emberekkel alakíthat ki szorosabb kapcsolatot. A családi kisközösséget követően a gondozási, nevelési és oktatási feladatok ellátását nyújtó intézményekben a visszatérően jelenlévő felnőttekkel és kortársakkal szövődő kapcsolatokkal bővül a gyerekek **közeli kapcsolatrendszer**e. Ebben a folyamatban az óvodáskortól kezdődően fokozatosan a hasonló korú társak kerülnek a gyerekek érdeklődésének homlokterébe. Később az iskolába járással a kölcsönösségen alapuló egyre erősödő barátságok, majd pedig serdülőkortól az ellenkező nemű társakhoz való közeledés válik fontossá.

Jóllehet az életkori változással a szociális igények, társulási szükségletek módosulnak, azonban a legfontosabb személyek hosszú ideig a családtagok maradnak. Ezt érzékelteti a *4. táblázat*, ahol nyomon követhetjük a **szociális szükségletek fejlődését** (Furman, 1989). A szülők kiemelt helyet foglalnak el, hiszen alapvetően ők tudják biztosítani a legkorábbi időszakban a testi szükségletek kielégítésén túl a pszichés-szociális igények érvényesülését, továbbá a kisgyerekek harmonikus érzelmi életéhez elengedhetetlenül szükséges bensőséges kommunikációs helyzetek, beszélgetések létezését.

Életszakasz	Szociális szükséglet	Fontos személy
Csecsemőkor	Gondoskodás	Szülők
Gyermekkor	Társulás	Szülők
Kisiskoláskor	Elfogadás	Szülők, kortársak
Prepubertáskor	Intimitás	Azonos nemű barát, homogén csoport
Pubertáskor	Szexuális érdeklődés	Ellenkező nemű társ, heterogén csoport

4. táblázat: A társulási szükségletek változása

A közeli kapcsolati háló a korai nevelési intézményektől kezdődően lassú változást mutat. Bölcsődés korban a szülők gondoskodó szerepét a nevelők egészítik ki. Ebben az időszakban még mindig a felnőttekkel kialakult érzelmi kapcsolat biztosíthatja a szükséges gondozási és nevelési teendők ellátását. A kisgyermeknevelő személyének közelsége, a fokozatosan megismert új társas és tárgyi környezethez fűződő viszonyulások együttesen illeszkednek a gyerekek biztonság iránti igényéhez.

Később, ha például a nagycsoportos óvodásokat megkérjük arra, hogy rajzolják le a számukra legfontosabb embereket, akkor jól látható, hogy a teljes szociális mezőből kiemelkedik az a közeli kapcsolatrendszer, amiben a szülők, a testvérek, a nagyszülők mellett a kortársak és az óvodapedagógus jelenhet meg jellemzően.

9.3. Az óvodapedagógushoz fűződő kapcsolat

A bölcsődei élethez hasonlóan az óvodában is **a nevelőhöz fűződő kapcsolatnak van a legmeghatározóbb jelentősége.** Az óvodapedagógussal létrejött kapcsolat minőségét a gyermek szüleivel létrejött kapcsolati viselkedése befolyásolja. A kicsiknél eltérő módon jelenhet meg a felnőtt közelségkeresésének igénye. De az óvodapedagógus személyisége, érzelmi viszonyulása szintén formálja a kapcsolat alakulását. **Egyrészt tehát a gyerekek**

kötődnek az óvónéijükhöz, másrészt viszont a pedagógus is érzelmi kapcsolatot alakít ki a kisgyerekekkel.

A gyerekek joggal várják el, hogy az óvodapedagógus a csoportjában mindenkire egyaránt figyeljen, mindenkit egyformán szeressen. Ezt a vágyat azonban nem mindig sikerül teljesítenie, aminek több oka is lehet. Lélektani szempontból érdemes kiemelni a személyes rokonszenvi-ellenszenvi viszonyulások szerepét, vagy éppen **az óvodapedagógus előítéletes beállítódását, ami megnehezítheti a gyerekek elfogadását** és a velük való foglalkozást. Másrészt pedig az óvodai csoport egészével való törődés vehet el időt az egyes gyerekekkel történő foglalkozástól. Ennek ellenére törekedni kell arra, hogy a személyes kapcsolati igények érvényesülhessenek a pedagógus-gyerek kapcsolatban.

A gyermekközpontúság, a gyermek szempontjainak figyelembevétele, az eltérő érési-fejlődési tempóhoz igazodás, az individuális különbségek követése, a gyerekek érdeklődésének és kezdeményezésének támogatása elengedhetetlen követelménye az eredményes nevelői magatartásnak. (Erről szólt részletesebben a pedagógus személyisége és a fejlődési-fejlesztési törvényszerűségek című fejezet is.)

Többek között Hermann Alice (1950) is hangsúlyozta már az óvónő **személyállandóságának** jelentőségét. Ez a feltétel biztosíthatja, hogy a gyerekek biztonságban érezzék magukat a felnőtt jelenlétében. A biztonság iránti alapvető szükségletnek az érvényesülését a pedagógushoz kötődés mellett ugyanakkor az óvoda teljes életéhez történő viszonyulásban is tetten érhetjük. A **beszoktatási időszak**tól kezdődően a visszatérő **találkozások** során a kisgyerekek számára egyre ismerősebbé válnak az ott dolgozó felnőttek, az oda járó gyerekek, valamint az óvoda épületének benti és kinti helyszínei, az ottani játékok, és az óvodai napirend eseményei, ünnepi rendezvényei, tevékenységei, foglalkozásai. Ezek **együttesen biztosíthatják azokat az élményeket, melyek által a gyerekek biztonságban érezhetik magukat és fokozatosan megszeretik az óvodájukat** (Zsubrits, 2017).

Zsolnai Anikó (2001) hangsúlyozza, hogy a **pedagógus-gyerek kapcsolatban** megjelenik a kölcsönös bizalom; a nevelő részéről a szocializációs szándék, a proszociális viselkedés: védelmezés, támasznyújtás, segítségnyújtás; valamint a gyerekek részéről az érzelmi ragaszkodás.

9.4. Kortárskapcsolatok

A felnőtt–gyerek kapcsolatok egyenlőtlen, aszimmetrikus viszonyulásával szemben már az óvodában lényeges tapasztalatok raktározódnak el a **gyerektársakkal** átélt helyzetekről, az **egyenrangúságon alapuló**, szimmetrikus relációkról. Az ilyen jellegű interakciókat a gyerekek azonos módon befolyásolják.

A kapcsolatok szerveződését felnőttkorban általában a térbeli közelség, a fizikai megjelenés és a személyiségbeli hasonlóság, attitűdazonosság befolyásolja. Azokkal az emberekkel alakítunk ki nagy valószínűséggel tartósabb kapcsolatot, akikkel rendszeresen találkozunk, akikkel azonos a társadalmi státuszunk, akikkel közös az érdeklődési körünk és az értékrendszerünk (Smith – Mackie, 2004).

Óvodáskorban is a találkozások mellett elsősorban a személyiségtulajdonságoknak, a kompetenciáknak, a képességeknek és az aktuális érdekeknek van meghatározó szerepe a kapcsolatok alakulásában. A **társulások** általában a gyerekek önálló kezdeményezéséből bontakoznak ki, és legtöbbször **véletlenszerűek**, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően változnak. Ha egy óvodást megkérdezzük arról, hogy kit tekint a barátjának, rendszerint azt válaszolja, hogy aki vele játszik, vagy akitől megkapta a játékot. A fiúknál jobban érvényesülnek a fizikai képességek, például az ügyesség vagy a bátorság. Ezzel szemben a lányoknál inkább a külső megjelenésnek, a szépségnek és a jól ápoltságnak van jelentősége.

Egy releváns empirikus kutatás azt találta, hogy az **óvodások barátválasztási motívumai** között a következők találhatók meg: **érmek** (kommunikációban megnyilvánuló érmek, érzelmi ragaszkodás); személyiségjellemzők (**külső és belső tulajdonságok**); **proszociális viselkedésformák** (védelmezés, segítségnyújtás); **közös tevékenységek** és az **érdekek** (Zsubrits, 2014).

Egy másik összehasonlító vizsgálat adatai pedig érzékeltetik **az óvodás korosztályon belüli különbségeket** is, és jól látható, hogy a 6 évesek már sokkal differenciáltabban jellemzik rokonszenvi választásaikat, mint a 3 évesek (Ferincz, 2007). A kisebbeknél megfigyelhető okok mellett a nagycsoportosok olyan további indokokat soroltak fel, mint a szeretet, a védelmezés vagy a segítségadás. A személyiségtulajdonságokon túl megjelentek a képességekre, az akarati összetevőkre utalások is. Érzéseiket szintén árnyaltabban fogalmazták meg, például: azért őt választottam „mert mindig átölel”, „ha szomorú vagyok, megvigasztal”, „mert mióta

megismertem ő a legaranyosabb”. Az idősebbeknél az együttes játéktevékenységet követően a barátság szerepelt a leggyakrabban előforduló motívumok között (5. táblázat).

Kiscsoportosok barátságválasztási motívumai	Előfordulási gyakoriság	Nagycsoportosok barátságválasztási motívumai	Előfordulási gyakoriság
1. Együtt játszás	68%	1. Együtt játszás	32%
2. Belső tulajdonságok		2. Barátság	17%
3. Személyes érdek	14%	3. Személyes érdek	14%
4. Barátság	8%	4. Belső tulajdonságok	11%
5. Külső jegyek	5%	5. Szeretet	10%
	5%	6. Külső jellemzők	8%
		7. Segítségadás	5%
		8. Védelemnyújtás	3%

5. táblázat: A barátságválasztási motívumok előfordulása két óvodai korosztálynál egy kutatás eredménye alapján

A nemek szerinti elkülönülés hároméves kor körül tapasztalható, és ettől kezdve találkozunk **fiú- és lánytársulásokkal**. A párok kapcsolatok lányoknál gyakoribbak és tartósabbak. A pár és a csoport nem zárja ki egymást. A fiúk általában ötéves korukban 5-6 fős csoportokat alkotnak, míg a lányok csoportképződése lassabban történik és képlékenyebb (Vajda, 1999).

Előfordul, hogy a kisgyermek valamelyik társával kapcsolatban egyidejűleg éli át a vonzódás és a taszítás ellentmondásos érzését, de nem ritka az sem, amikor az egyoldalú erős érzelmi vonzalom mások zaklatásáig fajul. Érdekes jelenség a **fantáziabarát** kitalálása, amely által a magányosság érzése a képzeleti világban kompenzálódhat. A **barátságok fejlődésében** az óvodáskortól kezdődően az alábbi fontosabb szakaszokat különíthetjük el: /1/ rövid ideig tartó játszótársi viszony, /2/ egyoldalú viszonyulás, /3/ törekeny kapcsolat, /4/ tartósabb kapcsolat. A rendszeresen visszatérő szervezett események kedveznek a magányosan végzett tevékenység mellett a rövid ideig tartó és váltakozó intenzitású együttes játéknak. Ezt követően az egocentrikus világlátásnak köszönhetően **egyoldalú igények, kívánságok és vágyak táplálják a barátságokat** (Ranschburg, 2003).

Igazi barátságról, a kapcsolatok kölcsönös alakíthatóságának igényéről, szolidaritásról iskoláskorban beszélhetünk. Ebben az időszakban figyelhetjük meg a barátságok elmélyülését és a baráti kapcsolatok alakulásában szerepet játszó hatások differenciálódását. Egy ausztráliai általános **iskolások** (1-6. osztályosok) körében elvégzett kutatásban a megkérdezett fiatalok a **jó barát jellemzésére** olyan válaszokat adtak, amelyek két nagyobb kategóriába sorolhatók be: **gondoskodó attitűd**: szeretet, törődés, vigasztalás; a bántalmazás hiánya; védelmezés; elérhetőség; illetve **megértés és együttérzés**: kölcsönös fontosság, kölcsönös megértés, osztozás egymás élményeiben, közös hobbi és érdeklődés (Cole – Cole, 1998).



6. kép: 9 éves lány rajza a barátságról

Beszélhetünk a **gyerekek társulásainak létrejöttét támogató és hátráltató tényezőkről**. Ez látható a *6. táblázatban*. Az óvodapedagógus akkor tudja támogatni a gyerekek szociális fejlődését, ha akceptálja az eltérő társulási igényeket, tiszteletben tartja a kölcsönös választásokat, és igyekszik minél barátságosabb légkört kialakítani a csoportban.

A társulásokat támogatja:	A társulásokat gátolja:
Az intézmény szervezeti kultúrája	Szervezetlenség
A napirend eseményei	Az időbeosztás lazítása
Szervezett foglalkozások	Szabadtéri foglalkozások
A homogén életkori csoport	Heterogén csoport
Demokratikus légkör	Rossz csoportklíma
A nevelő pozitív viszonyulása	

6. táblázat: A társkapcsolatok stabilitását segítő és gátló körülmények az óvodában

9.5. Csoportok az óvodában

Az óvodások csoportosulásainak egyik típusát azok képezik, amelyek a gyerekek önálló kezdeményezéséből alakulnak ki, ez az, amikor a **formális óvodai közösségen** belül (formális csoport) különböző számú és eltérő élettartamú társulások szerveződnek. A **spontán csoportosulások** (informális csoportok) mellett az óvoda tehát egy nagyobb közösséghez tartozást is lehetővé tesz, melynek életét a gyerekek és felnőttek együtt formálják. Az ünnepek, rendezvények, a közösen átélt élmények gazdagítják és egyedivé varázsolják az óvoda mindennapjait.

A gyerekek közötti összejövetelek, vagyis az informális kiscsoportok kezdetben néhány tagból állnak és csak rövid ideig léteznek. Később megfigyelhető a hosszabb ideig tartó közös játék. A **spontán szerveződés a magányos cselekvéstől a szerepek alapján strukturálódó együttlétig terjed.** Először a gyerekek egymástól függetlenül más-más játékban vesznek részt. Ekkor az azonos hely, az /1/ **együttlét** a csoportosulás legfőbb szervezője. Később /2/ az **együttmozgás** szakaszában a kölcsönös mintakövetés adja az összetartozás lényegét. Például az egyik kisgyerek négykézlábra ereszkedve egy kutyát utánozva ugatni kezd, amit mások is követnek, ezáltal a játékba bekapcsolódók elkülönülnek a többiektől. Eggyel magasabb szinten valamilyen érdekes /3/ **tárgy körüli összeverődésből** alakulhatnak ki rövid ideig tartó társulások. Négyéves korban pedig már megfigyelhető a közösen végzett tevékenység. Az /4/ **összedolgozástól** kezdődően megjelennek a lényegesebb csoportszerepek is. Végül a szerepek szerinti viselkedés, /5/ a csoporton belüli **tagolódás** lesz fő ismerte a csoportnak (Mére, 1989).

A közösségben megtapasztalt együttlét, együttes cselekvés mindig olyan többlettel jár, amit csak a **csoporthoz tartozás** adhat meg. Mint Mérei Ferenc írja: „Az **együttesen átélt élményeknek** nagyobb a hőfoka, fokozott az indulati színezete, s ha felidézzük őket... érzelmileg árnyaltabbak, tartalmilag gazdagabbak, mint a magányosan átélt helyzetek emléknymai.” (Mérei – V. Binet, 1993. 138.).

Az **óvodai kortárs csoport** a következőket biztosíthatja: a valahová tartozás érzését, védelmet és biztonságot, önazonossági érzést, az összetartozás élményét, az együttesen végzett tevékenység örömét, valamint interakciós és kommunikációs lehetőséget (Vajda, 2014).

9.6. Csoportszerepek

Az óvodások társas formációi már egyértelműen hordozzák a szociálpszichológiai értelemben vett csoport lényegesebb jegyeit és a működésüket irányító csoportdinamikai törvényszerűségeket. Így például tartósabb pozíciók és azokhoz kapcsolódó **szerepek alakulnak ki**. Ezek a szerepek természetesen nem azonosak a szerepjáték ad hoc jellegű szerepeivel. Nevelési szempontból a pedagógusnak érdemes arra törekedni, hogy minden kisgyerek minél több helyzetben kipróbálhassa magát. Legyenek olyan szituációk, amikor megtapasztalhatják a mintaadást és a mintakövetést is.

A csoportképződés következménye tehát, hogy szerepviselkedésekkel találkozunk. Lesznek **népszerűbb** és **elutasított** gyerekek. Lesznek olyanok, akiknek a viselkedését inkább lemásolják mások. A vezető, **irányító személyek** olyan jegyekkel rendelkeznek, mint a kezdeményezés, ötletgazdagság, társakkal való bánni tudás, kommunikációs eredményesség, és birtokolják a társas hatékonyság képességét.

A **vezetők** csak abban az esetben képesek megőrizni pozíciójukat egy jól összeszokott csoportban, ha a teljesen új szabályok és új szokások bevezetése helyett átveszik a csoport korábban kialakított hagyományait, normáit (Mérei – V. Binet, 1993).

Ugyanakkor már 5-6 éves korban találkozhatunk azokkal a peremhelyzetű gyerekekkel, akik legtöbbször a **bűnbak szerepébe** kényszerülnek. Ugyancsak problémát jelenthetnek a magányos, **nehezen barátkozó, félénk gyerekek** (Kósáné, 2001). A csoporton belül általában **elutasításban** lehet részük az agresszíven viselkedőknek, az előnytelen külsővel rendelkezőknek, az éretlenül, különcmódon viselkedőknek, illetve olykor az átlagosan viselkedő gyerekeknek is (Vajda, 2002).

A pedagógus azzal járulhat hozzá a gyerekek kölcsönös elfogadásához, ha például mindenki számára biztosítja a szereplés lehetőségét, az együttes részvételt a közös programokon, rendezvényeken, valamint teret ad az egyéni megnyilvánulásoknak, az egyéni tulajdonságok, teljesítmények megmutatásának. Az ilyen helyzetek jó lehetőséget adnak arra, hogy minden kisgyerek egyformán értékesnek érezze magát, és a többiek is elfogadják őt.

Egy érdekes vizsgálatban a korai **proszociális magatartást** is vizsgálták, és többek között arra az eredményre jutottak a szakemberek, hogy az óvodások adakozási, **segítő magatartását** az életkori emocionális-kognitív változásokkal párhuzamosan a **csoportban elfoglalt helyzet** is befolyásolja. Azok a gyerekek, akik több baráttal rendelkeztek, inkább mutatkoztak jószívűnek, adakozónak és nagyobb önbizalomról árulkodtak. Ezzel szemben a magányos gyerekek bizalmatlanabbaknak tündek és alacsonyabb önbizalommal rendelkeztek (Inántszy-P., 2010).

9.7. A szociometriai eljárás

A pedagógiai gyakorlatban is elterjedt csoportkutatási módszer a szociometriai vizsgálat. A **szociometria** szó jelentése a társashelyzet (szocio) mérésére (metria) utal. A szociometria célja az egyén társas kapcsolatainak, érzelmi viszonyulásainak, rokonszenvi-ellenszenvi beállítódásának, valamint a személy egy adott csoporton belüli pozíciójának a megismerése. De a létező csoportszerepekről is informál bennünket, így például képet kapunk a legnépszerűbb és a peremhelyzetre került gyerekekről. A Jakob Levy Moreno és Mérei Ferenc nevéhez fűződő módszerrel tehát feltárhatjuk a gyerekek érzelmi választásait és a csoportban elfoglalt helyét.

Az óvodában például **barátság kártyák** szétosztásával, és a gyerekek közötti választások feljegyzésével végezhető el a szociometriai feladat. A módszer lépései a következők: először közösen készítünk a gyerekekkel 3-3 barátság kártyát, amit saját maguk kidíszíthetnek, kiszínezhetnek, majd megkérjük őket, hogy rajzolják rá a jelüket.

Ezután azt kérjük tőlük, hogy a 3 kártyát adják oda egy-egy társuknak, akiket a legjobban kedvelnek. Csak jelenlévő gyerekeket választhatnak, hiszen így tudjuk lehetővé tenni a kölcsönös választást. A választásban lehetőséget adunk arra is, hogy egy, kettő vagy három gyerek között osszák szét a képeket. A kártyák útját, hogy kitől kihez került, a jelek alapján tudjuk követni. Az eredményeket kölcsönösségi táblázatban összesítjük és szociogramon ábrázoljuk. A kölcsönösségi táblázat összegezve tartalmazza a rokonszenvi választások számát,

míg a szociogram grafikusan megjeleníti azt. A felszínre került eredmények tájékoztatnak bennünket az aktuálisan létező kapcsolódási viszonyokról, az adott kisgyerek elképzeléséről, hogy kihez érzi közel magát, vagy, hogy kihez szeretne tartozni. Az évek során megismételt szociometria vizsgálatból pedig megtudhatjuk a csoportban végbemenő változásokat is.

Fogalmak

kötődés és kötődési típusok, a társulási igények fejlődése, az óvodapedagógushoz fűződő kapcsolat sajátosságai, a kortárskapcsolatok jellemzői, az óvodai formális és informális csoportok, csoportosulási fázisok: együttlét, együttmozgás, összeverődés, összedolgozás, tagolódás, csoportszerepek, szociometria

Ajánlott irodalom

Kósáné Ormai V. (2001): *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest. [6. fejezet: Az óvónő és a gyerek. pp. 83–108; 9. fejezet: Társkapcsolatok. pp. 148–172.]

Zsubrits A. (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 7-8. sz. pp. 16–22.

Zsubrits A. (2011): *A gyermekkor kötődései*. NyME Kiadó, Sopron.

10. A játéktevékenység pszichológiája

Ebben a fejezetben az óvodáskorú gyermek legfontosabb tevékenységéről, a játékról lesz szó pszichológiai megközelítésben. Érintjük a játszás fogalmát és lényegesebb jellemzőit. Piaget elmélete alapján kifejtjük a játékfejlődés menetét, és részletezzük a gyakorló játék, a szimbolikus játék, illetve a szabályjáték sajátosságait. Beszélünk a játéktevékenység szerepéről, a jó játékszer ismérveiről, valamint a nevelő játékhelyzetekhez kapcsolódó magatartásformáiról. Végül a gyerekek játékválasztási narratíváit elemezzük egy empirikus kutatás eredménye alapján. A fejezet célja, hogy az itt rendszerezett elméleti ismeretek hozzájáruljanak az óvodapedagógiai munka sikeréhez.

10.1. A játék fogalma

Az óvodás gyermek legfontosabb tevékenysége a játék. A **játszás szükséglete** alapvető fejlődési megnyilvánulásként értelmezhető. Amit a felnőtt ember elkülönült viselkedésként játéknak nevez, az a kisgyerek számára magától értetődően létező beállítódás, viszonyulási forma. A játékosság, a **játékélmény** tulajdonképpen a kisgyermek valamennyi **tevékenységének a részét képezi** kezdetben. A kisgyermek nem tud nem játszani. Játékosan tanul meg mozogni, beszélni, rajzolni és másokkal együttműködni. Stöckert Károlyné (2011) úgy fogalmaz, hogy a játék 7 éves kor előtt egy végtelenül szerteágazó, számtalan egyéni sajátosságot magába foglaló **életmód**.

Mérei Ferenc (1993) értelmezésében a játék a világ megismeréséhez vezető királyi út, amely során a gyermeknek sikerül meghódítani a szükséges ismereteket. Grastyán Endre Huizingával egyetértésben a játékot a művészethez hasonlítja, és a művészeti tevékenységet tekinti a játék legmagasabb szintű formájának. Szerinte a játék hozzájárul a pihenéshez, a kikapcsolódáshoz és segíti az idegrendszer regenerálódását (Grastyán, 1985). Winnicott (1999) a korai anya-gyermek kapcsolatban létrejövő jelenségként tekint a játékra, amely az anyáról történő leválás folyamatában az átmeneti tárgyakat követően jelenik meg. Meglátása szerint a játék elsősorban olyan lelki történésként értelmezhető, amely feltételezi a potenciális tér, a belső átmeneti élménytér létezését. A pszichoanalitikus megközelítés ráirányítja a figyelmet a játék vágyteljesítő és feszültségoldó funkciójára, valamint gyógyító, terápiás hatására (Benedek, é.n.). Piaget (1978) a gondolkodás fejlődésének következményét látja a gyermek játékában.

A *Pszichológiai szótár* definíciója alapján a játék olyan szellemi és mozgásos tevékenység, amely nem szolgál semmiféle, a külső szemlélő által is követhető célt, és amely a gyermek számára önmagában is vágykielégítő hatású (Fröhlich, 1996). Vagyis a játéknak **nincs közvetlen haszna, célja, látható külső eredménye, hanem önmagáért a cselevésért folyik**. Maga a helyzet átélése biztosítja a játszás folyamatát, a játékélmény fennmaradását.

A sokféle értelmezés közül a következőkben Piaget játékfejlődési elméletét tekintjük át, mivel az olyan ismereteket és szemléletmódot közvetít, amely az óvodapedagógusok számára jól hasznosítható. Átala megérthetjük az óvodások játékanak lényegét, a fejlődéssel jelentkező játéktípusok sajátosságait, valamint támpontot kaphatunk a külső feltételek kialakításához, a

megfelelő játékformák és játékszerek kiválasztásához, illetve az óvodapedagógus játékhelyzetekben tanúsítható helyes magatartásához.

10.2. A játék fejlődése

Piaget elméletében a **játék az értelmi működés és fejlődés sajátos megnyilvánulási formájaként** definiálható. A gyermek a megszerzett ismereteit, mentális képességeit a játék során kipróbálja, alkalmazza, hogy ezáltal még hatékonyabb lehessen a külvilághoz fűződő kapcsolatában. Piaget a játékot tiszta asszimilációnak nevezi, ami az új eseményeknek, ismereteknek a belső kognitív sémákhoz történő igazítását jelenti, és aminek eredményeként begyakorlódhatnak a már rendelkezésre álló funkciók, gondolkodási elemek. Szemben az akkomodációval, amely az utánzó magatartásban tetten érhető, külső minták lemásolását és újabb belső sémák kialakulását eredményezi. A viselkedésben hol az asszimiláció túlsúlya, hol pedig az akkomodáció fölényre figyelhető meg. A fejlődést a kétféle alkalmazkodási folyamat együttesen biztosítja. A gyerekek fokozatosan képessé válnak arra, hogy az érzékszervi-mozgásos intelligencia után szimbólumok, majd pedig konkrét és komplexebb gondolkodási műveletek segítségével fedezzék fel és értelmezzék a világot. A jól elkülöníthető értelmi fejlődési periódusokban más-más játékformák jelennek meg. Ezt a folyamatot mutatja be a 7. táblázat (Kádár – Bodoni, 2010).

Az érzékszervi-mozgásos értelmi fejlettségi szintnek a **gyakorló játék** felel meg. Ez a játék legegyszerűbb formája. Ebben az időszakban a kisgyermek különféle tevékenységek végzésében, cselekvéssorok végigjárásában találja meg a játszás értelmét. A saját testéhez, hangjához és a külső tárgyakhoz kapcsolódó ismétlődő viselkedésekben a funkcióöröm és kompetenciakészség öröme biztosítja a játéktevékenység fennmaradását. A kisgyermek explorációs viselkedésének hátterében lévő kíváncsisági készlet a szülővel, a nevelővel kialakult kapcsolati biztonsággal együtt teremtheti meg az újabb tapasztalatok megszerzésének feltételét. A gyakorló játék a továbbiakban nem tűnik el véglegesen, a későbbi életkorokban átmenetileg ismét szórakozást nyújthat, illetve részét képezheti a szimbolikus játéknak és a szabályjátéknak (Stöckert, 2011).

Életkor	Kognitív fejlődési szakasz	Játékformák
6 hét-2 év	Szenzomotoros szakasz: a mozgásos koordináció fejlődése	Explorációs játékok: Gyakorló játékok Utánzás
2-7 év	Művelet előtti szakasz: szimbólumképzés	Szimbolikus játék, szerepjáték, fantáziajáték
7-9 év	Konkrét műveletek szakasza: szabályalkotás	Szabályjátékok
8-13 év	Építőjátékok, alkotó játékok szakasza	Építő-szerelő játékok Problémamegoldó játékok

7. táblázat: Értelmi fejlődési szakaszok és játéktípusok

Az óvodáskor domináns játékformája a **szimbolikus játék**. Ekkor a játék lényegét a rendelkezésre álló intrapszichés (lelki) funkciók alkalmazása: a belső képzetekkel, szimbólumokkal, fogalmakkal, ismeretekkel való foglalkozás jelenti. A gyerekek számára az interiorizálódott külvilág elemei szubjektív kommunikációs megnyilvánulásokat, tárgyakhoz kapcsolódó cselekvéseket, szimbolikus áttételezéseket és jelenetsorok kidolgozását teszik lehetővé. A **szimbolikus játék alakulásának fontosabb szakaszai** a következők: /1/ másfél éves kor körül figyelhető meg, hogy a kisgyerekek saját életének cselekvéseit, szokásait játssza el. Például **úgy tesz, mintha** aludna, enne, mosakodna, fésülködne. Ezt követően /2/ a **szimbolikus sémák külső tárgyakra vonatkoztatva** jelennek meg. Például a játékban a mackó szomorú és sír valamiért. Majd fokozatosan /3/ **másoktól átvett viselkedésekkel** találkozhatunk. Így például a kisgyermek édesapját utánozva könyvet olvas, vagy édesanyját követve elkészíti az ebédet. A /4/ **tárgyak** különböző jelentést hordozhatnak a gyermek számára, **bármivé átalakulhatnak a képzeleti helyettesítgetéseknek köszönhetően**. A fakocka egyaránt megjelenítheti a házat, az autót vagy a mobiltelefont. A játékban történő átalakulások sajátos megnyilvánulását mutatja az a viselkedés, amikor a gyerekek már nem csak lemásolják a körülöttük lévő eseményeket, hanem /5/ **ők maguk akarnak olyanná válni**, mint

a látott személyek és tárgyak. Piaget saját gyermekének megfigyelése során jegyezte le például, hogy a kisgyerek hol az unokatestvérének, a testvérének, az anyukájának, hol pedig egy hangszórónak vagy egy templomnak képzelte el magát (Piaget, 1978. 231-232). Négy-ötéves kortól dominánsan /6/ a **szimbolikus kombinációkkal**, a közös szimbólumalkotással találkozhatunk, amikor az óvodások változatosan megformálva, a társakkal együttműködve mutatják meg izgalmas belső világukat, szárnyaló képzeletüket, színes ismeretrendszerüket. A fantáziajátékok és a részletesen kidolgozott jelenetsorok szépen tükrözik a külső valóság és a gyermeki szubjektivitás erős kapcsolatát (gyermeki realizmus). A szimbolikus kombinációs játékok teret kínálnak a valóságban nem érvényesíthető **vágyak beteljesülésének**, a kellemetlen **feszültségek levezetésének** és a **kedvezőtlen történések pozitív formájú átalakításának**.

A szimbolikus játék leggyakoribb formája a **szerepjáték**. A szerepjátékban a gyermeket **kettős tudatállapot** jellemzi: egyfelől képes teljes beleéléssel eljátszani a választott szerepét, ugyanakkor mindvégig tudatában van annak, hogy ő a valóságban kicsoda. A gyerekek gyakran meg is fogalmazzák, hogy csak játékból, „játsziból” történik meg mindaz. A szerepjátékokban a résztvevők jellemzően a környezetükben jelenlévő személyek viselkedését interiorizálják, akik hatással vannak rájuk (Kádár – Bodoni, 2010).

Az óvodáskor végére, a kisiskolás kor elejére a gyerekek valósághoz való közeledésének igénye erőteljesebbé válik. Az értelmi fejlődés magasabb szintje, a szabálytudat kialakulása azt eredményezi, hogy egyre inkább a külső valóság rendező elvei határozzák meg a játék menetét. A **szabálytudat lényege**, hogy tisztában vagyunk a közös megegyezésen alapuló szabályok létezésével, az alkalmazott szabályok mindenkire egyformán vonatkozó betartási kötelezettségével, illetve elfogadjuk, hogy a szabályok önkényesen nem változtathatók meg. Piaget egyik rendszerezése szerint a **szabályjátékok** két nagyobb kategóriáját különíthetjük el: az **átörökített, intézményesedett szabályjátékokat** és a **spontán szabályokra épülő játékokat**. Az előző csoportba tartozhatnak az idősebbektől eltanult játékok, például a különféle csoportos játékok vagy a népi játékok, míg az utóbbiak körébe egy adott pillanatnyi helyzethez igazodó, hirtelen jött megegyezésen alapuló szabályokat követő közös tevékenységek. A szabályjátékoknak már kiforrott céljuk van, ami nem más, mint a **győzelem**. Bár az igazi szabályjátékok ideje az iskoláskorra tehető, azonban a felnőttek által irányított egyszerűbb szabályjátékok már óvodáskorban is jelen lehetnek, amiben megtapasztalhatják a kisgyerekek, hogy mit jelent nyerni és mit jelent veszíteni.

10.3. Az óvodások játéktevékenységei

A hazai óvodai nevelés szemléletében erőteljesen tükröződik a hagyományokhoz ragaszkodás, a múlt értékeinek közvetítése, a **népi játékok** alkalmazása. A hagyományok tiszteletét a különböző játékművek és a különféle, jellemzően természetes alapanyagú játékeszközök is jól érzékeltetik. Ezek a játékok nagyon közel állnak az óvodások világához. A **népi játékok lélektani funkciói** közül az alábbiakat nevezhetjük meg: bővíti az ismeretrendszert, segíti a készségek, képességek begyakorlását, támogatja a gyerekek kognitív, szociális és érzelmi fejlődését, illetve önbizalomfokozó ereje van (Lázár, 2005).

A hagyományos játékok szerves részét képezik a gyermekfolklornak. A kultúránkban előforduló népi játékok rendszerezéséhez különböző szempontokat jelölhetünk ki. A népi játékok tartalmi jellemzőik alapján játéktömbökbe sorolhatók. A játéktípus kategóriája pedig az összes fellelhető játékváltozatot felöleli. A 8. táblázat bemutatja a népi játékok különböző típusait.

A dalos, mozgásos játékokat a **nevelők irányításával** játszhatják el az óvodások, amelyek kiegészítik a gyerekek önálló kezdeményezésén alapuló **szabadon végzett játékaikat**. Bár a felnőttekkel átélte együttes játék izgalma sokáig igényként jelentkezik a gyerek részéről, azonban fokozatosan a **gyerektársakkal** közösen végzett tevékenységekben találják meg az újabb fejlődési szükségleteikhez, szociális igényeikhez igazodó elvárásokat. Hároméves kor körül a gyerekek jellemzően még egyedül, egymástól függetlenül játszanak, majd óvodáskorban nagyon intenzív összetartozási élményeket élnek át a társas helyzetekben.

Játéktömb	Játéktípusok
1. Eszközös játékok	Tárgykészítő játékok, eszközös ügyességi játékok, sport jellegű játékok
2. Mozgásos játékok	Ölbéli gyermekjátékok, ügyességi és erőjátékok, fogócskák, vonulások
3. Szellemi játékok	Szellemi ügyességi játékok, beugratások, kitalálós játékok, rejtő-kereső játékok, tiltó játékok

4. Párválasztó játékok	Párválasztó körjátékok, leánykérő játékok, párválasztó társas játékok
5. Mondókák	Természetmondókák, növénymondókák, állatmondókák, hangutánzó mondókák, bölcsődalok, csúfolódok, egyéb mondókák
6. Kiolvasók	Kiolvasók, kisorsolók

8. táblázat: A népi játékok csoportosítása

A nevelő elsősorban a megfelelő játékterek kialakításával, a szükséges játékidő és játékeszköz biztosításával teremtheti meg a játszás **feltételét**. Fontos a biztonságot adó, szeretetteljes légkör megteremtése. Az óvodapedagógus megengedő és támogató jelenléte pedig ösztönzőleg hat a kicsikre.

Egyfelől a **felőttel történő együttes játék** mindkettőjük számára örömet okozhat, elmélyítheti kapcsolatukat, segítheti egymás jobb megismerését. Másfelől viszont korlátozza a gyermek kezdeményezését, kreativitását, és a felnőtt önkéntelenül is vezetővé, irányítóvá válhat. Hátrányosan befolyásolja a játékot a felnőtt, ha a gyermek akarata ellenére vesz részt a játékban, mindenáron ráerőlteti a saját elképzelését, kioktatóan viselkedik, nem szívesen vesz részt benne és kivételez. A „**játékrontó**” felőttre az jellemző, hogy túlzottan szabályoz, utasít, korrigál, javít, fejleszt. Túlbeszélő vagy szótlán stílussal rendelkezik. Tulajdonképpen nem tartja fontosnak a gyermek játékát, csupán kötelességtudatból játszik, vagy azért, hogy lecsendesítse őt. A „**hamisjátékos**” viselkedés pedig azt jelenti, hogy a felnőttek megtévesztik a gyerekeket, és csak úgy tesznek, mintha megbecsülnék a játékot, de valójában elutasítják azt. Az is probléma, ha a felnőtt nem fogadja el a kicsik szabad játékát, és csak fejlesztésre akarja felhasználni a játékhelyzetet (Stöckert, 2011).

10.4. Milyen a jó játékszer?

A **játékszerek kiválasztásának pedagógiai szempontjai** közül a következőket sorolhatjuk fel: a játékszer sokféle tevékenység végzésére adjon lehetőséget, érdeklődést felkeltő legyen, tükrözze az adott ország kulturális hagyományait, de ne zárja el a gyerekeket a más nemzetek játékaival történő találkozás lehetőségétől. A játékeszközök többféle anyagból készüljenek. A

műanyag játékokat egészítsék ki a természetes alapanyagból készült tárgyak. A félkész anyagok ugyancsak jól igazíthatóak a gyerekek kreatív kezdeményezéséhez, és széles körű lehetőséget adnak a közös tevékenykedésre (Kapocs Füzetek 1. 2003).

Arról sem feledkezhetünk el, hogy a gyerekek kezébe adott játékszerek már kezdetektől fogva fontos **esztétikai értéket közvetítenek. A személyiség fejlődésére és a képességek alakulására gyakorolt pozitív hatásuk** ugyancsak jól látható.

Buytendijktől származik az az észrevétel, ami érzékelteti, hogy a játszás mindig konkrét játéktárgyak alkalmazásával valósul meg, és az igazán jó játékok maguk is képesek „játszani”. Ilyen népszerű játékszer például a labda (Benedek, é. n. 22).

Vekerdy Tamás (2005) kiemeli, hogy a kisgyermekkorú játékszerek legyenek egyszerűek, a gyerekek által is könnyen használhatók, színesek és kellemes hangot adók. Olyan mértékben kövessék a valóságot, hogy a gyermek felismerje azokat.

Ugyanakkor elgondolkodtató Vajda Zsuzsanna megállapítása is, amikor a napjainkban látható eseményekkel kapcsolatosan a következőket írja: „A gyermekjátékok körében lezajlott változások világosan jelzik, mennyire nem fontosak a gyártóknak maguk a gyermekek. A játékok nagy része a felnőttek élményvilágához kapcsolódik: a Barbie babák fiatal felnőtteket idéznek, akik felnőtt használati tárgyakkal rendelkeznek. A készlet darabjai kapcsolódnak egymáshoz, újabb és újabb vásárlásra ösztönözve. Az önműködő gépjátékokkal, irányítható-villogó autóval, beszélő és pisilő babával valójában nem lehet játszani, csak dicsekedni.” (Vajda, 2007. 77).

A jó játékkal szívesen, élvezettel játszanak a gyerekek. Alapvetően nem is a játékszerhez való igazodás áll a középpontban, hanem inkább ők képesek a játékban azokat a saját elképzeléseik szerint átalakítani. A játékszerek alkalmazásában tetten érhetők a gyerekek fejlődési sajátosságai, ismereteik és képességeik színvonala, az őket tényleges foglalkoztató problémák részletei. A jó játéktárgy segít életre kelteni és fenntartani az alkotókedvet, az alkotás örömét. A játék voltaképpen művészet, benne kifejeződik a játszó gyermek által ismert valóság szubjektív visszatükrözése. A játékszerekkel kapcsolatosan pedig nem szabad, hogy eluralkodjon a játékok dömpingszerű begyűjtésének a szenvedélye. Helyette inkább engedjük, hogy a megfelelő játékokkal történő játszás boldogsága motiválja a gyerekeket, az a felhőtlen felszabadultságot hozó érzés, amit csak a játszás során találunk meg, és amit jó újra és újra átélni!

Elkülöníthetjük a **játékszer** és a **játékeszköz** fogalmát. A játékszer kategóriájába mindazok az üzletekben kapható játéktárgyak beletartoznak, amelyeket a felnőttek kimondottan azért készítenek, hogy a gyerekek játsszanak velük. A játékeszköz fogalma pedig azokat a további dolgokat és tárgyakat jeleníti meg, amellyel a gyerekek kapcsolatba kerülhetnek a játszás során.

Az óvodások kezdetben még nem igénylik azt, hogy a játékszerek hűen lemásolják a felnőttek világát, helyette inkább arra van szükségük, hogy az alkalmazott tárgyak sokféle értelmezésre adjanak lehetőséget a gyerekek belső szabadságának, fantáziájának, alkotókedvének, asszociációinak megfelelően. A gyermek képzeletében bármi bármivé átalakulhat. A tárgyak akármit helyettesíthetnek, belső képeket, alakuló fogalmakat, élményeket, emlékeket és érzéseket, illetve külső momentumokat egyaránt. A játékszerek valósághoz közelítésének igénye csak a későbbiekben fedezhető fel, amikor például a szerepjátékokban mindjobban utánozni kívánják a felnőttek életét.

Egyik saját kutatásunkban a gyerekek játékpreferenciáit vizsgáltuk meg. A kapott eredmények jól kapcsolódnak az elméleti megállapításhoz, és látható, hogy a gyerekek mindennapjaiban fontos szerepet töltenek be a különböző játéktevékenységek: a mozgásos játékok, a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok és a konstruáló játékok. Ugyanakkor az óvodások kisebb csoportja arról is beszámolt, hogy szívesen játszanak az idősebb gyerekeknél inkább elfogadhatóbb elektronikai eszközökkel. Játékukba jellemzően a gyerektársak, a testvérek és a családtagok kapcsolódtak be, ugyanakkor az óvodapedagógus csak ritkán szerepelt. A következő **játékválasztási narratívák** fordultak elő: /1/ a játszás átélésének pozitív élménye, /2/ tulajdonságok felsorolása, /3/ a másokkal együtt játszás öröme, /4/ a játékban résztvevők személyiségének, képességének és viselkedésének komponensei, valamint /5/ a játéktárgy megszerzésének vágya. A gyerekek például a következő indokokat fogalmazták meg: „Nem kell unatkozni.”, „Jó móka.”, „Jó velük játszani.” (Jó játszani!); „Ha ő vasal, én is vasalok, ha főz, segítek neki, ha porszívózik előveszem a kisporszívómat.”, „Utánozom apát.”, „Ilyenkor a testvérem anyukája lehetek.”, „Mert lehetek hercegnő.”, „Olyanok, mint az igazi” (Szimbolikus játékok, szerepjátékok.); „Színes, rengeteg érdekes történet van benne.”, „Mert gyorsak”, „Mert ijesztő.”, „Lehet vele harcolni.”, „Szeretem ahogy pattog.” (Jól alkalmazható valamire.); „Jó vagyok benne.”, „Sok gólt tudok lőni.” (Képességek, személyiségjellemzők.); „Mert más is tud velem akkor játszani.”, „Mert a barátnőimmel tudunk

vele játszani.”, „Mert az óvónéni is játszik.” (Együttes játék másokkal.); „Mivel az oviban volt, és én is szerettem volna.”, „Hogy nekem is legyen saját.”, „Mert az még nincs.”, „Mivel hasonlít az otthonira.” (Vágyakozás a játékra). A kapott eredményeket foglalja össze a 9. táblázat (Zsubrits – Valkó – Fehér – Horváth, 2015).

Játékválasztási narratívák
A játszás kellemes élményt ad: <i>jó játszani!</i>
Tulajdonságok felsorolása: <i>jól használható valamire!</i>
Együttes tevékenykedés másokkal: <i>jó együtt lenni!</i>
A játzó gyermek és a játszótárs személyisége, képessége, viselkedése: <i>jók vagyunk a játékban!</i>
Az új játék megszerzésének vágya: <i>jó lenne az a játék!</i>

9. táblázat: Az óvodások játékválasztási narratívái egy empirikus kutatás alapján

Fogalmak

a játék fogalma, a játék fejlődése, a játék típusai és jellemzői, a népi játékok típusai, a szabad játék és a nevelő által irányított játék sajátosságai, a nevelő viszonyulása a gyermek játékához, a jó játékszer jellemzői, játékválasztási narratívák

Ajánlott irodalom

Kádár A., Bodoni Á. (2010): *Az óvodás- és kisiskoláskor játécai elméleti és módszertani megközelítésben.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Stöckert K. (2011): *Kis játékszichológia.* Eötvös Kiadó, Budapest.

11. A mesék lélektani jelentősége

A most következő fejezetnek az a fő célja, hogy szemléletformáló módon hangsúlyozza a mese gyermekkorban betöltött szerepét, semmi mással nem helyettesítő jelentőségét. Ahogyan a játék iránti szükségletnek is rendszeresen érvényesülni kell az óvodában – és természetesen otthon is

–, ugyanúgy igaz ez a mesére. A lelki fejlődést a mesék különböző típusai egyaránt elősegítik. Négyéves kortól kezdődően különösen a tündérmesék, a varázsmesék szerepe nő meg a gyerekek életében. A fejezetben ehhez kapcsolódóan a legfontosabb mesepszichológiai vonatkozásokat ismerhetjük meg.

11.1. A mese fogalma és típusai

A mese műfaji besorolás szerint **elbeszélő irodalmi műalkotás**. A mesék keletkezés- és fejlődéstörténetében jól láthatók a fontosabb mozzanatok, amelyek eredményeként ma kézbe vehetjük a különböző mesekönyveket. Az Aarne – Thompson – Uther-féle mesekatalógusban mintegy 2400 fő mesetípus szerepel, melyhez több százezer lejegyzett változat tartozik. Ezen belül a magyar népmeseegyűjtemény több mint húszezer szöveget tartalmaz (Gulyás, 2017).

A **mesetípusok** története nagyon **hasonló** és fontos jellemzője, hogy mindig jól beazonosítható **konfliktushelyzet köré épül a cselekménye**. A központi konfliktusnak a megoldása nemcsak a főszereplőre vár, hanem valamilyen szinten, valamilyen formában a mesét hallgató is a saját életére nézve vonatkoztatni tudja azt. A mesebeli hősök története mindig arra a személyiségfejlődési útra is utal, amely út során valamennyiünknek meg kell küzdeni az adódó nehézségekkel. A **főhős sorsa**, hogy a **próbatételeket nem kerülheti el**, hanem azokkal megbirkózva folyamatosan érettebbé, bölcsebbé válik, hogy a végén küldetését siker koronázza. A mesékben előforduló szereplők szintén pontosan felismerhető karaktereket mutatnak be. A **jó és a rossz** harca ugyanúgy része a szövegeknek, mint a főhős céljának elérését **segítő és akadályozó alakok** megjelenése. A fontosabb alakok és szövegek alapján az alábbi **népmesei csoportokat** különíthetjük el: állatmesék, legendamesék, novellamesék, rászedett ostoba szörny mesék, falucsúfoló mesék, tréfás mesék, hazugságmesék, formulamesék, tündérmesék vagy másnéven varázsmesék (Boldizsár, 2010).

Vlagyimir Jakovlevics Propp (1995) szerint a varázsmesék leglényegesebb vonása, hogy bár a szereplők és a környezeti háttér változik a szövegekben, a **cselekmény sorrendje, a szereplők viselkedése mégis mindig azonos marad**. Ilyen viselkedés lehet például valakinek az eltávozása a mese elején, a főhősnek adott tiltó parancs, a hős útnak indulása, valamilyen varázsszükszög birtoklása, a hős próbatétel elé állítása, az ellenség legyőzése, vagy a mese végén a házasságkötés és a trónra lépés.

A **gyerekmesék kiválasztásánál** érdemes figyelni az **eltérő életkori igényekre és a kisgyerekek egyéni kívánságaira**. A beszéd kialakulásától kezdődően a gyerekek szívesen

beszélgetnek a felnőttekkel és érdeklődéssel hallgatják a történeteiket. A legkisebbek általában azokat az epizódokat kedvelik, amelyek róluk, a **saját életükről szólnak**. Ezért esténként kíváncsian hallgatják meg újra és újra a napi eseményeket, amely lehetővé teszi, hogy ismételten átéljék a legfontosabb élményeket. Négyéves kor körül pedig elérkezik az **állatmesék, majd pedig a tündérmesék ideje** (Jávorszky, 2009).

11.2. A varázsmesék lélektani vonatkozásai

Az óvodáskor közepétől kezdődően egyre inkább a varázsmesék biztosítják a gyerekek számára azt a világot, ami a **lelki fejlődésük szempontjából fontos** lesz, és a személyiségüket pozitív irányban képes változtatni. Ezért a mesékkal való találkozás elengedhetetlenül szükséges óvodáskorban. Ahogyan a játszás élményét sem helyettesítheti semmi más, úgy a mesehallgatás élményét sem.

Bruno Bettelheim (2000) szerint a műalkotások közül csak a klasszikus népmesék tudják biztosítani azt a hatást, amely szükséges ahhoz, hogy a koragyermekkor tudattalan **fejlődési konfliktusai megoldásra kerüljenek**. Így például a kisgyermeknek meg kell küzdenie a csalódásokkal, a konfliktusokkal, a testvérféltékenységgel, a függetlenedési törekvésekkel, de ki kell alakítania öntudatát, önértékelését és erkölcsi kötelességtudatát is. Mindehhez a racionális megértés helyett a **gyermeki gondolkodás olyan sajátosságai járulnak hozzá, mint a képzelődés, a fantáziálás, az ábrándozás, az álmodozás vagy a vágyakozás**. A pozitív érzések mellett a mese lehetőséget ad a negatív élmények, érzések, szorongások, félelmek átélésére is. De a mesék az aktuális belső feszültségek, a pillanatnyi szükségletek feldolgozásához, értelmezéséhez ugyancsak hozzájárulnak. A mesékben található példák megfelelő kapaszkodót adhatnak számukra. A különféle mesealakokban pedig elfogadható formában ölthetnek testet a gyerekek saját élményei, olykor akár a félelmetesnek, ijesztőnek tűnő tapasztalataik is. Ezt szolgálja a **meseszereplőkkel történő azonosulás**.

A mese következetesen a szimbólumok, a képek nyelvén szólítja meg a hallgatókat, és mindig személyes jelentéstulajdonításhoz vezet. A **mesék érzelmi átélése** a képek, a metaforák sejtése által valósul meg. Már a mesék kezdő formuláiban is tetten érhető ennek a viszonyulásnak a szükségessége, a konkrét szintű jelentésadás meghaladása: az „Egyszer volt, hol nem volt...”, „Az üveghegyen is túl...”, az „Egy sűrű erdő közepén...” kezdősorok a valóságos életből a képzelet birodalmába repíti a mesehallgatót.

Piaget az értelmi fejlődés folyamatában a szenzomotoros intelligencia működési periódusának végére teszi a szimbolikus funkció megjelenését, amely körülbelül 18 hónapos kortól kezdődően van jelen, és ami után a szimbolikus és prekonceptuális, majd pedig az intuitív gondolkodás szakasza következik. A szimbolikus gondolkodás következménye a valóság belső reprezentációja „a jelölt dolgok különálló jelölőinek közbelépésével” (Piaget, 1997.174). A nyelv használata a társadalmi együttélést biztosítja és konvencionális jellegű, vagyis már eleve létező jelrendszer átvételével valósul meg. A **szimbólumalkotás viszont szubjektív folyamat**, amely során a valóságra utalás mindig individuális módon megy végbe. A gyerekek játékos formában képesek a valóságos elemek különféle helyettesítésére, cserélgetésére, személyes transzformálására. Gondolkodásukat a fogalomalkotás bizonytalansága, a nyelvfejlődés aktuális állapota jelentősen befolyásolja.

Kezdetben **a verbális közlések helyett a belső képalkotás, a képi szimbólumalkotás játszik döntő szerepet**. A mentális képek 7-8 éves korig statikusak, és csak azt követően alakulnak ki a belső képekkel történő gondolkodási műveletek (Piaget – Inhelder, 1999).

A **belső képalkotás** a játék és a rajzolás mellett **a mesehallgatásnak is lényeges velejárója**. A képzeleti működés segíti az emlékezeti információk és a konfliktusok, feszültségek feldolgozását (elaboráció). A keletkező képek mindig nagyon erős érzelmi színezetet kapnak. Az érzelemvezérlésű **produktív képzeleti működés fontos óvodáskori jellemzői: a fantáziagazdagság, a csapongás, valamint a valóságos és képzeleti képek összemosódása**. A valósághoz közeledés igényét majd a 6-7 éves kortól felerősödő reproductív képzeleti működés jelzi (Kádár, 2012). A mesék tehát jól illeszkednek az óvodások gondolkodásához, amit nagyfokú érzelemvezéreltség, képzeleti aktivitás, fantáziaműködés, és az átélt élményekhez fűződő ragaszkodás jellemez.



7. kép: 7 éves lány rajza *A három kismalac és a farkas* című meséről

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia* című könyvében a következő **fontosabb jellemzőket** fogalmazza meg a mesék gyerekekre kifejtett hatásáról. A mesék ugyanolyan **egyszerűnek** és **szélsőségesnek mutatják** be a **világot**, mint ahogyan azt a gyermek ténylegesen megéli. Kíváncsiságukat a természettudományos ismeretek helyett a **mesei történetek** elégíthetik ki. A **csodás elemek**, a szélsőségesen felnagyított vagy leegyszerűsített szituációk könnyen elfogadhatóvá válnak. A **szétválasztott pozitív és negatív érzések** különböző mesefigurákban öltenek testet (jó és rossz szereplők), a polarizáltság pedig a biztonság érzését nyújtja. Ugyanilyen **biztonságot idéznek elő** a kezdő és záró képek, a sztereotip kifejezések és az ismétlések. Az **ismétlődő elemek** a ráismerés örömét biztosítják, és a bekövetkezésük után **feszültségoldó hatásúak**. A mesék kedvező befejezése a kezdeti problémák után **megoldást, harmóniát kínál**, ami szintén hozzájárul a feszültségteremtéshez és a feszültség levezetéséhez, a katarzisz átéléséhez. A mesében minden lehetséges, a **vágyteljesítés** itt ugyanúgy biztosított, ahogyan a szimbolikus játékban. Bárki bármivé átváltozhat és visszaváltozhat. A **mesei kettős tudat** lehetővé teszi a valóság átalakítását és a pillanatnyi szükségletek megjelenését. Mesehallgatáskor a feszültség levezetése a képzeletben megy végbe, míg a játékban mozgás, cselekvés által. A **képzeleti azonosulás** biztosítja a gyerekek mesehősökkel és a történetekkel való személyes identifikációit (azonosulásait), amely során a személyes életélmények hangsúlyozottan teret kaphatnak. További **mesei motívumok még:** az **ellentétek preferálása**, az **ismétlések**, a **veszély és megmenekülés eseménye**, valamint a **kompenzálás**.

Fogalmak

a mese fogalma, típusai, a varázsmesék pszichológiai jellemzői

Ajánlott irodalom

Bettelheim, B. (2000): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.

Kádár A. (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kádár A., Kerekes V. (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

12. Tanulás óvodáskorban

A most következő fejezet célja a gyermekkori tanulás lélektani értelmezése, amely segít abban, hogy megértsük a gyerekek játék- és tevékenységhelyzetben cselekvések által megvalósuló spontán, rejtett formában végbemenő tanulásának lényegét. Így sor kerül a tanulás jelenségének szélesebb körű értelmezése mellett a látens, rejtett tanulási mód fogalmának meghatározására, illetve Piaget kognitív fejlődéseméletét alapul véve a gyerekek lényeges tapasztalatszerzési lehetőségeire. Végezetül pedig a játék és a tanulás kapcsolatát mutatjuk be, amely rész igyekszik megválaszolni azt a kérdést, hogy milyen területekről és milyen módon szerezhet információt az óvodás kisgyermek.

12.1. A tanulás és a rejtett (látens) tanulás fogalma

A tanulás új ismeret kialakulását jelenti, melynek eredményeként a viselkedésben tartós változás következik be. Iskoláskortól a gyerekek **szándékos, irányított tanulással** sajátítják el az elvárt ismereteket, amit elsősorban verbális úton, szavakkal történő tanulással érnek el. Ezzel szemben óvodáskorban **spontán tanulási formáról** beszélünk, amely a különböző tevékenységek végzése során valósul meg.

A **cselekvések és tevékenységek általi tanulás** az óvodások részéről alapvetően még nem tudatosan irányított módon zajlik, hanem **önkéntelenül, szabadon megy végbe**. Ha a játéknál úgy fogalmazzunk, hogy a kisgyerekek nem tudnak játszani, akkor a tanulásnál még inkább igaz

ez: a kisgyerek képtelen arra, hogy ne tanuljon, valamennyi élethelyzetében jelen van a tapasztalatszerzés, az új ismeretek elsajátítása.

Belülről fakadó kíváncsisága, érdeklődése, tudásvágya viszi őt előre azon az úton, amely során a körülötte virágként kinyíló világot mindjobban megismeri és megérti. Ennek a belső motivációnak az érvényesülését a megfelelő óvodai környezet kialakítása és az **óvodapedagógus foglalkozásszervezése** segítheti elő. Ekkor jelentkezik a gyerekek **problémamegoldási igénye** is, amely igénynek a teljesülését az óvodai tevékenységekben (pl. mesehallgatás, játék, rajzolás) élhetik át a gyerekek.

Az óvodapedagógus válaszába, **megfelelő kérdése** szintén kedvezően befolyásolja az értelmi fejlődést.

A látens tanulás, vagy másképpen **rejtett tanulás** fogalma magában foglalja azt az ismeretszerzési módot, amikor aktuálisan nem vagyunk tudatában annak, hogy tanulunk, hanem csak egy későbbi időpontban szembesülünk vele. A kisgyerekeknél alapvetően ezzel a nem tudatos, rejtett tanulási formával találkozunk. Gyakran előfordul például, hogy csupán a következményekből, a megtanult ismeret egy teljesen új helyzetben történő alkalmazásából értesülünk a megszerzett tudásról.

Óvodáskorban a tanulás, mint pszichikus funkció **még nem válik el a többi megismerési működéstől** (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet), hanem azokkal együttesen vesz részt az ismeretszerzési folyamatban. Majd csak kisiskolás kortól figyelhető meg az önálló tanulási képesség kialakulása, elkülönült tevékenységgé formálódása. Ekkortól tudják a gyerekek a tanulási tevékenységet és a játéktevékenységet egymástól megkülönböztetni (Páli, 1990).

12.2. Az értelmi fejlődési szakaszokhoz tartozó tanulási formák

A tanulás szorosan kapcsolódik a mindenkori értelmi fejlettség színvonalához. Piaget ma is érvényes elmélete alapján **a kognitív fejlődés a cselekvéstől az elvont gondolkodás felé halad**. Az értelmi fejlődés folyamatában négy nagyobb szakaszt különítünk el (Kósáné, 2001).

Az /1/ érzékszervi-mozgásos periódus körülbelül kétéves korig tart. Ekkor a **gyakorlati cselekvéses szinten** a gondolkodási műveletek cselekvéses előzményei fedezhetők fel, és megtalálható a megfordíthatóság (reverzibilitás) és az állandóság (invariancia) kezdete. Ezt látjuk a gyakorló játékokban, ahol a kisgyermek például mozgássorok, mozdulatok

elvégzésével közvetíti megszerzett tapasztalatait. Ebben a szakaszban tehát **cselekvéses tanulási** formáról beszélünk.

A konkrét műveletek periódusa 2 nagyobb alszakaszra bontható: /2/ 7-8 éves korig tart a **műveletek előtti képzetek szakasza**. Ekkor jelenik meg a **beszéd** és a **szimbolikus „mintha” játék**. A nyelvhasználat szoros kölcsönhatásban áll a gondolkodás fejlődésével. A család szerepe mellett fontos jelentősége van az óvodapedagógus mintaadásának, szép beszédének. A szókincs bővülése, a helyes grammatikai szabályok alkalmazása, a mondattani szerkezet komplexebbé válása jól tükrözi a gyerekek gondolkodásának fejlődését. A **szimbolikus funkció** megjelenésével az óvodások képesek a külső tárgyak, cselekvések képekben történő gondolati megjelenítésére. A szemléletes gondolkodás kialakulásának időszaka ez. Ebben a szakaszban a cselekvést a belső képek, a szavak és az alakuló fogalmak váltják fel. Innentől kezdve a **szavakkal történő tanulás** válik uralkodóvá.

A /3/ **konkrét műveletek szakasza** 7-8 éves kortól körülbelül 11-12 éves korig tart. Az iskolások logikai műveletek alapján gondolkodnak, és képesek lesznek összehasonlításokra, csoportosításokra, illetve soralkotások elvégzésére. A műveletek végrehajtását a **tárgyokról alkotott képzetek** teszik lehetővé.

Tizenegy-tizenkettő éves kor után kezdődik a /4/ **formális műveletek periódusa**, amikor a műveleti struktúrák szerveződése befejeződik. A serdülők már kiinduló hipotézisek (feltételezések) mentén gondolkodnak és következtetéseket fogalmaznak meg. Ez az **absztrakt (elvont) szintű gondolkodás** időszaka.

12.3. Játék és tanulás kapcsolata

Ahogy említettük az óvodai foglalkozások során a tapasztalatszerzés közvetlenül a **tevékenységek és a cselekvések** által történik. Indítéka **belső motivációjú**, és főként **játékhelyzetekben** valósul meg (A tanulást játékba ágyazódás jellemzi.). Hatása megmutatkozik a gyermek egész személyiségének, értelmi képességeinek, mozgásos megnyilvánulásainak, nyelvi-kommunikációs képességének, érzelmi-szociális tulajdonságainak és magatartásának a fejlődésében (Kósáné, 2001).

Páli Judit (1990) a **tanulós játék** fogalmának használatát javasolja a játékos tanulás helyett, mivel az jobban kifejezi az óvodában jelenlévő tanulási folyamatok lényegét, miszerint minden játék feltételez valamiféle tanulást. A játék szerepe nem a tanulás kiszolgálása, hanem fordítva: a tanulás van alárendelve a játéknak. Ő is azt hangsúlyozza, hogy a játék lehetőséget

ad egyrészt valóban az **új ismeretek elsajátítására**, készségek begyakorlására és viselkedésformák kipróbálására, másrészt pedig hatással van a **pszichikus funkciók fejlődésére**: a megértésre, az emlékezetre, a figyelemre, az érzékelési és észlelési működésre, illetve a rendelkezésre álló gondolkodási műveletek kipróbálására.

A játszás során a gyerekek három nagyobb területről szerezhetnek tapasztalatokat: **önmagukról, társas környezetükről** és a **tárgyi világról** (Stöckert, 2011). A játékban találkozhatnak saját érzelmeikkel, belső feszültségeikkel, indulataikkal, félelmeikkel és vágyaikkal. Amit a kisgyerek a saját szavaival még nem tud elmondani, vagy közvetlenül nem fejezhet ki, arra jó lehetőséget kínál a szabad játék. A pszichoanalitikus értelmezés szerint **a játékban feldolgozásra kerülnek, megoldódnak azok a pszichés konfliktusok**, melyek segítik a személyiség egészséges fejlődését. A társakkal létrejött kapcsolatokban szintén sok mindent megtanulnak a gyerekek. Ennek a tapasztalatszerzésnek az alapját az **utánzás** képezi. A kisgyerekek a hozzájuk közel álló felnőttek és gyerektársak viselkedését veszik alapul, őket követik, hozzájuk akarnak hasonlítani. Az utánzás mellett az **azonosulás** is fontos tanulási forma ebben az életkorban. A játék során beleélheti magát a kisgyerek a kiválasztott mintába. Így különböző személyekké, alakokká változhat át és átmenetileg olyan lehet, mint ők. A kiválasztott szereplőkkel történő képzeletbeli és játékban végbemenő azonosulás egyrészt biztosítja a feszültségcsökkentést, másrészt lehetővé teszi a modell beállítódásának, szabályainak, értékeinek az átvételét. A harmadik tanulási terület **a tárgyi környezet megismerése**. A játékban a kisgyermek tapasztalatokat szerez az anyagi világ tulajdonságairól, a tárgyak térbeli elhelyezkedéséről, funkciójáról, a valóság kézzel fogható eseményeiről. A virtuális világgal szemben itt a jelenségeket a maguk természetességében ismerheti meg. A környezettel való közvetlen kapcsolatban spontán kísérletezgetéseket folytathat, és begyakorolhatja a már rendelkezésre álló gondolkodási műveleteket, amely által fejlődik az intelligenciája, valamint a kreativitása.

Fogalmak

tanulás, nem tudatos (látens) tanulás, cselekvéses tanulás, játékban magvalósuló tanulás, tanuló játék, tanulási területek (önmaga, társak, tárgyi környezet) és tanulási módok (utánzás, azonosulás) a játékban.

Ajánlott irodalom

Stöckert K. (2011): *Kis játékpszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. [6. fejezet: Tanulási módok és lehetőségek a játékban. pp. 76–84.]

13. Az óvodai nevelési folyamat pszichológiai vonatkozásai

Ebben a fejezetben röviden ismertetjük az óvodai nevelési folyamat összetevőit pszichológiai nézőpontból. Meghatározzuk a nevelés fogalmát, a nevelési folyamat általános célterületeit és az óvodapedagógiában aktuális nevelési módszereket, amelyek biztosítják a kívánt magatartásformák és az értékes személyiségtulajdonságok kialakulását. A fejezet alapvető célja tehát, hogy bemutassa azokat a viselkedésformáló beavatkozásokat és hatásmechanizmusokat, amelyek szerepet játszanak a nevelési folyamatban, a kisgyerekek személyiségformálásában.

A pedagógiai folyamat rendszerét két nagyobb területre bonthatjuk: az oktatási tevékenységre és a nevelési folyamatra. Az óvodai életben a kisgyerekek nevelésének kérdésköre kerül előtérbe.

13.1. A nevelés fogalma

A **nevelés mindig értékalapú személyiségalkotást és viselkedésformálást** jelent, ami az óvodában inkább spontán, közvetett, indirekt hatások mentén valósul meg. Az értékalapú viselkedésformálás tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyermek megtanul különbséget tenni a helyes és helytelen viselkedés között. Fejlődése során pedig kibontakoztatja személyiségét, és elfogadható, értékes személyiségjegyeket alakít ki.

A pedagógiai beavatkozásoknak igazodniuk kell a gyerekek mindenkori fejlettségéhez. Ebben a folyamatban legnagyobb jelentősége a **nevelővel létrejött kapcsolatnak** van, de a **kortárs csoport, az óvoda teljes világa, tárgyi és személyi környezete** ugyancsak személyiségformáló erővel bír (Ezt határozta meg a könyv 6. fejezetében a teljesség törvénye is!).

Kedvező esetben a gyerekek óvodapedagógusukhoz fűződő kapcsolata biztosítja a **kívánatos személyiségtulajdonságok és a helyes viselkedésformák, szokások** kialakulását, ezáltal pedig a közösségi együttéléshez szükséges normák, szabályok interiorizálódását. Az

óvodapedagógus személyiségével, útmutatásával, segítő és támogató hozzáállásával érheti mindezt el. Az óvoda ezáltal kapcsolódik a gyerekek családjukból hozott tapasztalataihoz. Ilyen értelemben tehát az óvodai nevelés **kiegészítő szerepet** tölt be: nem helyettesítheti és nem is veheti át azokat a funkciókat, amelyek alapvetően a családra tartoznak.

Óvodáskor végére a gyerekek már képesek megfelelően szabályozni az érzelmeiket, a magatartásukat, és az akarataik érvényesítése mellett a másokhoz történő alkalmazkodásban is sokat fejlődnek. Ez az egyik feltétele az iskola sikeres elkezdésének.

13.2. A nevelési folyamat általános célterületei

1. Ismeretek elsajátítása a közösségi, társadalmi élet szabályairól, normáiról. Ez

következő formában valósulhat meg az óvodában:

- közvetlen tapasztalatszerzéssel, helyzetek átélésével,
- cselekvéssel utánpótlás révén,
- szokások kialakításával,
- fogalmak kialakulásával,
- szabályozó normák interiorizálásával.

2. Értékes magatartásformák kialakítása.

3. Értékes személyiségjegyek kialakítása.

13.3. Nevelési módszerek

A nevelési módszer fogalma magában foglalja mindazokat a tudatosan irányított és spontán végbemenő beavatkozásokat, amelyek szerepet játszanak a gyerekek személyiségfejlődésének és viselkedésének alakulásában. Ezek tehát az óvodapedagógus által alkalmazott eljárások. **Öt nevelési módszert** különböztetünk meg (P. Balogh – S. Gergencsik, 1994):

1. Követelés
2. Beszélgetés, magyarázat
3. Gyakorlás, szokások kialakítása
4. Példaadás
5. Büntetés és jutalmazás.

13.3.1. Követelés

Az életkori igényekhez igazodó reális követelmények segítik a gyerekek fejlődését. Csak azok a hatások lehetnek eredményesek, amelyek figyelembe veszik a személyiség fejlettségét. Ezt fogalmazta meg a belső alapok és külső hatások egységének személyiségfejlesztési törvénye. De láttuk a pedagógusok személyiségéről szóló fejezetben a fejlődésű szemléletű pedagógus leírásánál a növekedést ösztönző követelmények meghatározó szerepét is. A gyerekek viselkedésének alakulásában tehát a **megfelelő szintű követelményeknek** központi jelentősége van.

Óvodás és kisiskolás korban a gyerekek **a pedagógussal kialakult érzelmi kapcsolata, illetve a nevelő tekintélye** biztosítja azt, hogy a gyerekek eleget tegyenek az észszerű elvárásoknak. A külső nevelői követelések fokozatosan **belsővé válnak**.

A későbbiekben, prepubertás és pubertás korban a kortársak, a kortársközösségek normái, szokásai befolyásolják a gyerekek viselkedését. Pubertás és ifjúkortól pedig a már interiorizálódott értékrendszer, normarendszer irányítja a fiatalok életét, és egyre inkább az önmagukkal szemben támasztott követelményeknek igyekeznek megfelelni.

13.3.2. Beszélgetés, magyarázat

A helyes és a helytelen viselkedésekhez kapcsolódó magyarázatok segítik a gyerekek eligazodását a velük szemben támasztott követelmények terén. A gyerekekkel történő beszélgetés jó lehetőség arra, hogy **a viselkedésükre vonatkozó kérdéseikre is választ kapjanak**. A kommunikációs helyzetekben úgy kell fogalmazni, hogy a kisgyerekek pontosan megértsenek mindent. A felnőtt nagy segítséget adhat azzal, ha **előre vetíti a viselkedések várható következményét**. A beszélgetésre ne csak a helytelen viselkedéskor kerüljön sor, hanem akkor is, ha valami jót tesz, pozitív magatartást tanúsít az óvodás. A kívánt viselkedés megerősítése a többi kisgyerekre szintén kedvező hatással van. Figyeljünk arra is, hogy a teljes személyiség minősítése helyett mindig az adott viselkedésről adjunk visszajelzést. Vagyis: nem a gyermekkel van a probléma, hanem a helytelen magatartásával, a rossz viselkedésével, az nem fogadható el, azon kell változtatnia.

A pedagógus hiteles visszajelzései, kimondott érzései, gondolatai követhetővé teszik a gyerekek számára is az egyes helyzetek, konfliktusok értelmezését (F. Várkonyi, 2018). Ez a nevelői viszonyulás pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy az alakuló személyiség címkézése, lezárása helyett inkább az önálló változtatás lehetőségét közvetítse a kisgyerekek számára.

13.3.3. Gyakorlás, szokások kialakítása

A gyakorlás az erkölcsi szokásrendszer kialakításának legfőbb eszköze. Ezáltal a követelmények betartását érhetjük el. A rendszeresen átélt napi események következtében a gyerekeknél kialakulnak azok a szokások, amelyek például a társas érintkezéshez, az eredményes szociális viselkedéshez szükségesek (üdvözlés, köszönés, segítségnyújtás). Ezek a viselkedések automatizálódnak, és a későbbiekben akkor is működnek, ha a felnőtt már nincs jelen. A szokások kialakítását segíti a nevelő határozottsága, következetessége, a gyerekek pozitív motiválása, biztatása.

13.3.4. Példaadás

A kisgyerekek az óvodapedagógussal kialakult érzelmi kapcsolat következtében **leutánozzák** viselkedését. Akihez kötődnek a gyerekek, attól automatikusan átveszik a megnyilvánulásokat. Mivel szeretik őt, ezért ők is olyanok akarnak lenni. Az utánzás és az **azonosulás** következtében a személyiségjellemzők fokozatosan belsővé válnak. A pedagógusnak tehát fontos **modellnyújtó, példaadó szerepe** van.

Óvodáskorban a rendszeresen látott, érzelmileg fontossá váló felnőtt személyiségét utánozzák le a gyerekek. Kisiskolás korban már példaképekkel találkozunk, akiknek átveszik a tulajdonságait. Serdülőkorban pedig olyan eszménykép követésére kerül sor, ahol a fiatalok, vagy preferált hírességek, sztárok mellett, vagy valamilyen stílus, divat, életmód, vallásos értékrend mellett köteleződnek el.

13.4.5. Jutalmazás, büntetés

A jutalmazás és a büntetés a viselkedésalakításnak olyan megnyilvánulási formája, amelyben a gyermek visszajelzést kap a környezetéből arra vonatkozóan, hogy melyek azok a viselkedések,

amelyek elfogadhatóak, és melyek, amik nem. A jutalmazás megerősíti a kívánt viselkedést, míg a büntetés legátolja a helytelen viselkedést. Tehát nem szűnik meg teljesen, csak gátlás alá kerül. Ezért előfordulhatnak olyan helyzetek, amikor ismét felszínre törnek, például a játék hevében.

A jutalmazás és büntetés indirekt (közvetett) formái a nonverbális kommunikációs megnyilvánulások. Például a mosoly, a bólogatás, a simogatás és az ölelés tartozik ide. De a hangerő változtatásának is lehet üzenet értéke. A **direkt (közvetlen) formák** közé pedig a különféle verbális kommunikációs jelzések tartoznak: a szóbeli dicséret vagy az elmarasztalás, szidás.

Ezek a nevelői visszajelzések egyben azokat a külső **értékelési formákat** is jelentik, amelyek a gyerekek viselkedésén túl a **teljesítményükre irányulnak**. Az iskolai szimbolikus, érdemjegyekkel történő értékelési rendszer helyett az óvodában a **szóbeli és a nonverbális értékelési formákkal** találkozunk. A gyerekek munkáinak, alkotásainak, rajzainak az értékelésénél mindenekelőtt a pedagógus pozitív, elfogadó, biztató attitűdje kívánatos, amely támogatja a gyerekek őszinte érdeklődését, alkotókedvét és tevékenységvágyát.

Az ajándékozást is érdemes elválasztani a viselkedésformálástól, és például ne azzal büntessük meg a gyermeket, hogy nem kap születésnap vagy karácsonyi ajándékot. Helyette inkább valamilyen más módszert alkalmazzunk, hiszen az ajándék az mindenkinek egyformán jár.

Hatékony büntetési eljárások:

- **A pozitív alternatív válasz jutalmazása a nem kívánatos viselkedés büntetésével párhuzamosan.** Azzal, hogy büntetjük az adott viselkedést, nem járulunk hozzá a kívánt viselkedés kialakulásához, ezért a felnőtt feladata, hogy a gyermek viselkedését elfogadható irányba terelje. (Az utca nem játszótér, de adjunk számára lehetőséget a játékokra máshol!) Az óvodában is felkínálhatunk olyan tevékenységet, viselkedést az elutasított viselkedést követően, amiért viszont megdicsérik a kisgyereket.
- **A jutalom és a büntetés arányának kombinálása.** Nem szerencsés, ha csak akkor figyelünk a gyerekekre, ha valami rosszat követ el. Az egyoldalú büntetés a **negatív énkép** szerveződéséhez járul hozzá. Inkább a jutalmazást részesítsük előnyben, ami viszont bátorítja, ösztönzi és sikerélményt nyújt számára. A kedvező visszajelzések mindig a **pozitív énkép** kialakulását támogatják.

- **A konzisztens büntetés** elve magában foglalja, hogy a következetes nevelői magatartással nagyobb eredményt érünk el. Ha egy viselkedést szeretnénk megszüntetni, akkor rendszeresen, következetesen be kell avatkoznunk, különben nem érünk el eredményt. A nevelőknek is egyet kell érteniük az óvodai szabályokra vonatkozóan. Sőt, a szülőket is kérhetik, hogy a kialakított szabályokat az óvoda területén tartassák be gyermekükkel.
- **A fokozatosság elve** arra utal, hogy sikeresebb a beavatkozás akkor, ha nem egyből a legsúlyosabb büntetést adjuk a gyermeknek, hanem fokozatosan jutunk el odáig.
- **Az azonnali büntetés** szintén eredményesebb, mintha későbbre halasztjuk, amikor már a gyerek esetleg nem is emlékszik az elkövetett eseményre.
- A helytelen viselkedés büntetését kövesse mindig **beszélgetés**, rövid magyarázat, amiből a gyerek pontosan megérti, hogy a viselkedése miért nem fogadható el.

A büntetéssel kapcsolatban a következőket érdemes még megfontolni. Az erős büntetés agressziót vált ki. A büntetés önmagában nem szilárdít meg egy új kívánatos viselkedést. A gyerek a későbbiekben a felnőttet leutánozva szintén agresszíven viselkedhet. A túlzottan szorongó gyerekek esetében pedig inadekvát (nem megfelelő) a nagyon erős büntetés (Tóth, 2000).

13.4. Az óvodai nevelés célja és feladata

Az **Óvodai nevelés országos alapprogramjáról** szóló 363/2012. (XII.17.) kormányrendelet tartalmazza az óvodai nevelés alapelveit. Ebben megfogalmazásra kerül, hogy **az óvodai nevelés alapvető célja** az óvodáskorú gyerekek testi, lelki, érzelmi és szociális szükségleteinek kielégítése, személyiségük harmonikus fejlődésének biztosítása. **Feladata pedig:**

1. az egészséges életmód kialakítása,
2. érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés,
3. anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés.

Ezek közül az **érzelmi nevelés** a következő feladatokat jelöli ki. A kisgyerekeket vegye körül érzelmi biztonság, derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör és kedvező érzelmi környezet. A személyek közötti kapcsolatokat pozitív attitűd jellemezze. Az óvoda segítse a gyermek

erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, valamint engedjen teret önkifejező törekvéseinek. Az óvoda neveljen az emberek közötti másság elfogadására.

Az **értelmi fejlesztés és nevelés** területén pedig az alábbiak szerepét hangsúlyozza ki a központi program. Az óvodai tevékenységek vegyék figyelembe a gyermek egyéni érdeklődését, kíváncsiságát, meglévő tapasztalatait, élményeit és ismereteit. Az óvoda segítse elő a gyermek spontán és tervezett tevékenységek által szerzett tapasztalatainak és ismereteinek a rendszerezését, bővítését, illetve azok begyakorlását. Kitérítetett feladat továbbá, hogy az óvoda támogassa az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás, kreativitás) fejlődését, fejlesztését.

Fogalmak

a nevelés fogalma, a nevelési folyamat általános célterületei; nevelési módszerek: követelés, magyarázat, szokások kialakítása, példaadás, jutalmazás és büntetés; értékelési formák; az óvodai nevelés célja és feladata az ÓNOAP (2012) szerint, az érzelmi és az értelmi nevelés feladatai

Ajánlott irodalom

Tóth L. (2000, 2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

F. Várkonyi Zs. (2018): *Hoztam, kaptam, átszabtam! A személyiségformálás lehetőségei*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest. [Szülői tulajdonítás. Büntetés és büntudatkeltés. pp. 31–45.]

14. A gyerekek közötti különbségek jellemzői a tehetség, az intelligencia és a kreativitás jelenségek köré alapján

Az emberek közötti különbségek érzékeltetésére jó lehetőséget biztosít a tehetség, az intelligencia és a kreativitás kérdésköreire vonatkozó ismeretek áttekintése. Ezeknek a különböző teljesítményekben és viselkedésekben megnyilvánuló képességterületeknek a figyelemmel kísérése az óvodapedagógusok számára is szemléletformáló jelentőséggel bír. Jelen fejezet egyfelől érinti az alapvető fogalmak ismérveit, vagyis a tehetség és a potenciális tehetség, tehetségigéret összetevőit, a tehetségtípusok kategóriáit és a tehetséggondozás

formáit, illetve a tehetségek korai személyiségfejlődésében szerepet játszó tényezők sajátosságait. Másrészt a fejezet célja az is, hogy bemutassa azokat a legfontosabb intelligenciaelméleteket és a kreativitásra vonatkozó pszichológiai ismereteket, amelyek alapján még jobban megérthetjük ezen személyiségösszetevőknek a jelentőségét.

14.1. A tehetség értelmezése

14.1.1. A tehetség és tehetségigéret fogalma

A tehetséges emberek egy vagy több területen, átlagon felüli képességgel rendelkeznek, és ennek köszönhetően kiemelkedő teljesítményt érnek el. A szunnyadó tehetség fejlődési-fejlesztési folyamat során bontakozik ki, amelyben az örökletes adottságok és a környezeti hatások kölcsönhatása mellett az egyén sajátos személyiségműködése szintén hozzájárul az értékes eredmények megszületéséhez. A tehetség előjelei olykor már a korai életkorban megnyilvánulnak.

A modern meghatározás alapján a tehetséget nem tekintjük egyetlen személyiségvonásnak vagy személyes tulajdonságnak, hanem sokkal inkább **„cselekvésekhez szükséges készségek, képességek és kulturálisan meghatározott tevékenységi lehetőségek kapcsolataként” definiálhatjuk** (Dávid, 2008. 23).

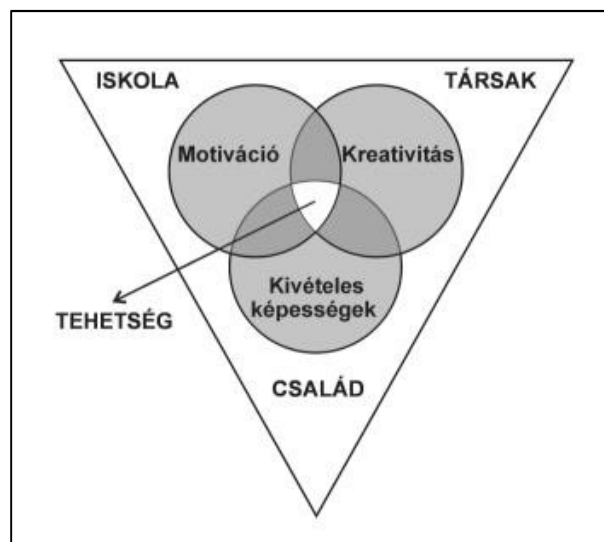
Gyerekkorban inkább **tehetségigéret**ről, tehetségpotenciálról beszélünk, akik közül nem biztos, hogy mindenki kibontakoztathatja majd a benne lappangó kiváló adottságokat. A tehetség és a siker sem függ össze feltétlenül egymással, hiszen a sikerességhez további lépésekre van szükség, többek között például az aktuális társadalmi lehetőségek figyelemmel kísérésére, kihasználására, az adott feltételek közötti érvényesülésre.

Érdekes kérdés az is, hogy milyen arányú **a tehetségek előfordulási gyakorisága**. Renzulli szerint az iskolás gyerekek maximum 25%-a igényelne tehetségfejlesztést, akik közül azonban nem biztos, hogy mindenki kimagasló teljesítményt hoz létre a későbbiekben. Gagné 10-10%-ra teszi a tehetségigéret (gift, potenciál) és a már eredményeket felmutató tehetség (talent) csoportjaiba tartozók arányát. Az intellektuális képességek terén pedig a diákok körülbelül 5%-át tekinthetjük potenciálisan tehetségeseknek (Geffertth – Herskovits, 2004).

14.1.2. A tehetség összetevői

Renzulli klasszikus koncepciója szerint a **tehetség kategóriája három pontosan körvonalazható képességterületnek a találkozáspontját jelenti**. Ez alapján a pedagógiai intézményekben is azonosítható tehetségpotenciál kritériumai a következők: /1/ **átlag feletti** általános intellektuális (IQ) és specifikus **képesség**, /2/ **kreativitás**, /3/ **motiváció**. A következő fejezetben részletesen kifejtsük az intelligencia fogalmát, ahol pontosan látjuk majd, hogy az átlag feletti intellektuális teljesítmény egy adott populáción belül értelmezhetően jelent kimagasló intelligenciaszintet. Ugyanakkor a tehetség létezése legalább egy konkrét képességterületnek a többlet tudását is érinti. Például a sport, a természettudományok vagy a művészetek területén. A kreativitás és az elköteleződés, az igyekezet, a kitartó munka, vagyis a kellő mértékű motiváltság ugyancsak elengedhetetlen feltétele annak, hogy az adottságokból minél kiemelkedőbb és értékesebb eredmények születhessenek.

A tehetség kibontakoztatásában a **teljes szociális-társadalmi környezetnek** szerepe van: kezdetben a családnak, majd a nevelési-oktatási intézményeknek és a kortárscsoportoknak. A tehetségek elfogadása és támogatása tehát a szocializációs színtereken valósul meg. A társadalom kedvező viszonyulása, a tehetségek felkarolása és a velük való célirányos foglalkozás, például tehetségprogramok indítása, szintén szükséges feltételét jelentheti az érintett személyek fejlődésének. A tehetség kibontakoztatásában szerepet játszó környezeti tényezőket mutatja be az *1. ábrán* látható komplex tehetségmodell (Balogh, 2007).



1. ábra: A tehetség kialakulásának személyi és környezeti összetevői

14.1.3. Tehetség típusok

Gardner többszörös intelligencia elmélete alapján a következő **tehetség típusokat** különböztethetjük meg:

1. matematikai képességek tehetségterülete,
2. nyelvi képességek tehetségterülete,
3. képzőművészeti képességek tehetségterülete,
4. zenei képességek tehetségterülete,
5. sport képességek tehetségterülete,
6. szociális és vezetői képességek tehetségterülete.

Az óvodákban a tehetségsegítés a következő tevékenységekben valósulhat meg:

1. A **nyelvi tehetségterületen** belül: az anyanyelvi játékokban, a mese-vers tevékenységekben, a kommunikációban, a drámajátékokban vagy a bábjátékokban.
2. A **logikai-matematikai-természeti tehetségterületen** belül: különbözőjátéktevékenységekben, logikai játékokban, a sakk-játékban, a környezetismereti tevékenységekben.
3. A **testi-kinesztetikus tehetségterületen** belül: a mozgásos tevékenységekben, az énekes játékokban, a népi játékokban, a táncban.
4. A **térbeli-vizuális tehetségterületen** belül: képzőművészeti alkotásokban, a népi kismesterségekben, a barkácsolás során, a térépítésben, a kézügyességet fejlesztő játékokban.
5. A **zenei tehetségterületen** belül pedig: az énekes-ritmikus-zenei képességfejlesztő tevékenységekben és a hangszeres játékokban (Nagy, 2011).

14.1.4. A tehetséges gyerekek korai személyiségfejlődése és a fejlődésüket befolyásoló nevelői hatások jelentősége

A fejlődés egész életen át tartó dinamikus folyamat. A képességek kialakulását, fejlődését az adottságok és környezeti tényezők együttes kölcsönhatása biztosítja. A szülők, a nevelők viszonyulása már kezdetektől fogva formálja a gyerekek viselkedését. **Az egészséges fejlődés feltételezi azt, hogy a környezet akceptálja, elfogadja és értékeli a kisgyerekek spontán cselekvési szabadságát, az együttműködési igény érvényesülését, az egyéni érdeklődés új**

magatartási formákban és kapcsolattartási mintákban történő megvalósulását. Ebben a folyamatban a külső ösztönzések pozitív fordulatot hozhatnak (Mönks – Ypenburg, 1998).

Winnicott (2004) már a **legkorábbi anya-gyermek kapcsolat** alakulásában hangsúlyozza a gyerekek szükségleteihez igazodó, megfelelő szülői illeszkedés szerepét, amit az **elég jó anya, az elég jó szülő** tud biztosítani. *(A 7. fejezetben még részletesebben is olvashattunk erről.)* Ez kezdetben a biztonságos légkör megteremtését, majd pedig a gyermek önállósodási törekvéseinek a támogatását jelenti. Az ilyen viszonyulás **optimális feltételt biztosíthat minden kisgyermek sikeres fejlődéséhez.**

A tehetséges gyerekek szülei gyakran számolnak be arról, hogy szinte már a születés pillanatától kezdve megfigyelhető volt gyermeküknél a tárgyak és az emberek iránti **fokozottabb kíváncsiság**. Az intenzív tudásvágy a korábban jelentkező tanulási törekvésekben tud érvényesülni, ezért a tehetséges gyerekek az átlagos társaikhoz képest nagyobb előnyökkel rendelkeznek. Így például **felgyorsulhat** a **beszédfejlődésük**, hamarabb beszélnek, korábban használhatják az összetett mondatokat. Az olvasás, az írás, a számolás iránti érdeklődés sem ritka náluk, ezért ezeket a készségeket előbb birtokolják (Mönks – Ypenburg, 1998).

Herskovits Mária szakirodalmi ismeretek és saját praxisában szerzett tapasztalatai alapján a tehetséges gyerekek fejlődési sajátosságaival kapcsolatosan szintén arról számol be, hogy már **csecsemőkorban** megfigyelhetők szokatlan, váratlan érési-fejlődési fordulatok, amelyek nem mindig csak egyetlen képességterületre korlátozódnak. Ő úgy fogalmaz, hogy egyfajta „**intellektuális előreszaladás**” jellemzi őket, az elvonatkoztatási készség, az absztrakció, az analógiás gondolkodás, a későbbi életkorban esedékes gondolkodási műveletek alkalmazása.

A tehetséges gyerekek hamarabb használhatnak elvont fogalmakat, általában gazdag a szókincsük és látványos a kifejező készségük. De az is előfordul, hogy túl gyors a tempójuk és érthetetlenül beszélnek. Általában hamar képesek a logikai műveletek elvégzésére, a következtetésre, az általánosításra és a decentralálás képességére. Ezek a funkciók akár már 2-3 éves korban jelen lehetnek.

Óvodáskorban mélyebb szintű, sokféle tudással rendelkeznek, amely ismeretek nem mindig csak a saját érdeklődési területükre vonatkoznak. Hamar használják a könyveket. Egy részük kedveli a meséket, míg mások teljes mértékben elutasítják azokat. Olvasási szokásaikban szintén rendszertelenség látható. Szintén a normál kornál előbb alakul ki a kritikus gondolkodásuk, amely olykor fékezhetetlen logikára épül. A korán fejlődő képességek között megtalálható a humorérzék és a gondolkodási műveletek megfordítási képessége is.

Rendkívül színes, gazdag fantáziavilágukról szintén már ebben az időszakban megbizonyosodhatunk.

Mönks és Ypenburg (1998) kutatása a nagyon tehetséges gyerekek viselkedésének jellemzésénél az alábbiakat emeli ki:

1. széles körű intellektuális érdeklődés,
2. nagyfokú kíváncsiság és tanulékonyosság,
3. fokozottabb aktivitás és változékony alvásszükséglet,
4. koncentrált és szerteágazó tevékenységek,
5. elkötelezettség, feladattudat,
6. kitűnő emlékezet,
7. perfekcionizmus,
8. az élet nagy kérdéseivel való foglalkozás, amely érdeklődés már a korai időszakban megmutatkozik.

A szerzők a tanulási képességek fejlődésében szintén az olvasás, az írás és a számolás gyorsabb megjelenését hangoztatják. A gyerekek a mennyiségi és számtani ismeretek alkalmazásával ugyancsak kitűnnek a többiek közül. Rendszerint valamilyen sajátos, egyéni számolási módszer használatával hívják fel magukra a figyelmet.

Passzív szókincsük egyéves korukban elérheti a 100 szóból álló terjedelmet, ami általában csak kétéves korra jellemző. A nagyon tehetséges gyerekek korán felismerik a világban megfigyelhető jelenségek közötti összefüggéseket. A tárgyállandóság képessége ugyancsak korábban jelentkezhet náluk, erre akár már féléves korban képesek, míg normál esetben csak 18 hónapos korban jelenik meg ez a tudás. A pszichomotorika területén szintén gyorsabb fejlődéssel találkozhatunk. De az sem ritka, hogy egyéves kor előtt megtanulnak járni, akár már hét hónapos korukban.

A tehetséges gyerekek tehát a korai életkorukban színesebb képet mutató fejlődési sajátosságokkal, illetve hamarabb megjelenő motoros és intellektuális képességekkel rendelkeznek. Ezek a viselkedési formák a családtól, az elsődleges pedagógiai intézményekben dolgozó nevelőktől fokozottabb érzékenységet, toleranciát és felelősséget igényel. Ahogyan Mönks megfogalmazásában olvashatjuk: „Ha valóban felismerjük a kiemelkedő tehetséget, jobban megismerjük a gyermek szükségleteit, teendőinket, amelyek további fejlődéséhez nélkülözhetetlenek. Jó fejlődésük érdekében egész magatartásunkkal és pszichikai odafordulásunkkal kezdettől fogva késznek kell mutatkoznunk a gyermek különleges fejlődési szükségleteinek kielégítésére. Ha tanulási és megismerési igényeit nem fedezzük fel,

elhanyagoljuk vagy fékezzük, a gyermekben már korán fejlődési zavarok léphetnek fel. A nevelők és a gyermekek szempontjából is sokkal megnyugtatóbb, ha minden megtörténik a fejlődési zavarok elkerülése érdekében (Mönks – Ypenburg, 1998. 41).

14.1.5. Tehetség gondozási irányok

Az **iskoláskortól** kezdődően a pedagógiai gyakorlatban **3 fő tehetség gondozási irányt** különböztetünk meg: a gyorsítást, az elkülönítést és a gazdagítást (Herskovits, 2000). A stratégiák alapvetően azt a célt szolgálják, hogy a tehetséges gyerekek gyorsabban és hatékonyabban, illetve az egyéniségükhöz jobban illeszkedő módon jussanak ismeretekhez. A **gyorsítás** azt jelenti, hogy a diákok rövidebb idő alatt sajátítják el a tananyagot, mint a társaik. Az **elkülönítés** során a gyerekek célirányos fejlesztésen vesznek részt iskolán belüli vagy iskolán kívüli képzések keretében. Végül a **gazdagítás stratégiája** hozzájárulhat ahhoz, hogy az érintett gyerekek műveltsége tovább bővüljön a speciális fejlesztések, a tananyagon túlmutató problémaorientált, interdiszciplináris megközelítés, valamint a személyiségfejlesztési és kreativitásfejlesztési programok működése által.

14.2. Az intelligencia elméletei

14.2.1. Alfred Binet intelligencia meghatározása

Alfred Binet pszichológus az 1900-as évek elején dolgozta ki munkatársával közösen az első intelligenciatesztet. Ez a módszer olyan feladatsorokat tartalmazott, amely a mai iskolaérettségi vizsgálatához hasonlóan segítette azoknak a gyerekeknek a kiszűrését, akik nem képesek a normál általános iskola elvégzésére. Az eljárás biztosította az értelmi sérült és a gyenge mentális teljesítményt mutató gyerekek szétválasztását.

Binet szerint **az intelligencia nem más, mint a gondolkodásnak irányt adó és irányt tartó tendenciája, az elgondolt célok megvalósításának képessége, illetve a kritikus gondolkodás** képessége. Binet életkorokhoz illeszkedő fejlődési skálája olyan kérdések megválaszolását kérte a gyerekektől, amelyek a tényleges élethelyzetekben is előfordulnak. Binet nem beszélt még intelligenciahányadosról, intelligenciakvóciensről (IQ), hanem tesztje mentális korban fejezte ki az intellektuális képesség általános színvonalát. Az IQ bevezetése

Stern nevéhez fűződik, aki az IQ értékét a mentális kor (MK) és az életkor (ÉK) hányadosaként határozta meg ($MK/ÉK \times 100=IQ$). A gyerekek mentális korának a megállapítását olyan képességek mérése biztosítja, mint például a színfelismerés, az emlékezeti működés, a nyelvi képesség vagy a számolási készség.

14.2.2. A globális intelligencia fogalma

David Wechsler meghatározásában **az intelligencia az egyén összetett vagy globális képessége, mely lehetővé teszi, hogy racionálisan gondolkodjon, célszerűen cselekedjen és eredményesen bánjon a környezetével.** A korábbi intelligencia skálák mellett (pl. MAWI: Magyar Wechsler Intelligenciateszt, MAWGYI: Magyar Wechsler Gyermek Intelligenciateszt) a legaktuálisabb hazai intelligencia mérő eljárás a **WISC-IV-nek rövidített (Wechsler Intelligence Scale for Children) gyermek intelligenciateszt** (Bass és mtsai, 2008). Ez a módszer nemcsak egyetlen számértékben fejezi ki a gyermek intelligenciaszintjét (IQ), hanem összesen 5 fő területről ad információt: globális intelligencia, verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség.

Intelligenciaosztály	IQ-intervallumok	Előfordulási gyakoriság
Értelmi sérültség	68 >	2,15 %
Igen alacsony intelligencia	89-79	6,72 %
Alacsony intelligencia	80-90	16,13 %
Átlagos intelligencia	91-109	50,00 %
Átlag feletti intelligencia	110-120	16,13 %
Igen magas intelligencia	120-130	6,72%
Extrém magas intelligencia	130<	2,15%

10. táblázat: Intelligenciakategóriák és gyakoriságok

Az emberek képességeikben összehasonlíthatók. Az összevetéseket a képességek mérési eredményei teszik lehetővé. A Gauss-görbe, vagyis a normál eloszlás ismert törvényszerűsége alapján az emberek többsége a képességek színvonalában az átlagos övezetbe tartozik, és

csupán kisebb részük kerül a gyengébben vagy a jobban teljesítők csoportjába. A teljes népességen (populáción) belül pedig **csak nagyon kevesen a kimagasló képességűek** táborába. A Stanford – Binet-teszt értékelési rendszere alapján például a 140-es Intelligencia kvóciens (IQ) fölött beszélünk extrém magas intelligenciateljesítményről. A *10. táblázat* a Wechsler-típusú intelligenciateszt magyarországi standardizálása (adaptálása, alkalmazása) során megállapított övezeteket sorolja fel, ahol jól érzékelhető a kategóriák előfordulási aránya is (Kun – Szegedi, 1996).

14.2.3. A többszörös intelligencia elmélete

Howard Gardner írta le azt az elképzelést, ami ahhoz a gyakorlati tapasztalathoz áll közel, miszerint az emberek a különböző képességterületen eltérő teljesítményt mutatnak. Vannak olyan tehetséges emberek, akik, jóllehet a kognitív, az intellektuális képességeikben átlagosnak számítanak (vagyis a normál intelligencia övezetbe tartoznak), de például a sportban vagy a zenei műveltségben kiemelkedő eredményt érnek el. Gardner szerint **az intelligencia** nem egyetlen egységes, globális képességként értelmezhető, hanem sokkal inkább **több egyenrangú képesség rendszereként**. Ez alapján **hatféle intelligenciát** különböztetünk meg:

1. nyelvi intelligencia,
2. logikai-matematikai intelligencia,
3. vizuális-térbeli intelligencia,
4. zenei intelligencia,
5. testi-kinesztéziás intelligencia,
6. személyes intelligencia: interperszonális (személyek közötti) és intraperszonális (személyen belüli) intelligencia.

Emlékezzünk vissza az előbbi fejezetre, ott szintén ezeket a tehetség típusokat soroltuk fel.

14.3. A kreativitás fogalma és jellemzői

Ahogy korábban láttuk, a tehetség fogalma magában foglalja a kreativitás jelenségét. Ahhoz, hogy sikert érjünk el, az átlagon felüli adottságok és képességek mellett szükséges az újszerű nézőpont, eredeti látásmód érvényesülése is.

A **kreativitás** lényegében **alkotóképességet jelent**, amely a gondolkodásnak olyan összetevőit érinti, mint például a problémamegoldó gondolkodás, az eredetiségre törekvés és a divergens gondolkodás (széttartó gondolkodási mód, amivel szemben létezik a konvergens: egyirányú, a már ismert utat követő gondolkodás menete).

A **kreativitás fontos jellemzője a divergensen gondolkodás**, amely lehetővé teszi többféle megoldásmód kipróbálását. A kreatív emberek **jól tudják aktivizálni kiterjedtebb ismeretrendszerüket**. A **megszokottól eltérő látásmód** jellemzi őket, mások által nem mindig könnyen követhető, **újszerű, szokatlan megközelítéseket** alkalmaznak, miközben **új összefüggésekre** jönnek rá. „Nem alkalmazkodnak, hanem létrehoznak, nem megtanulnak, hanem rátalálnak, vagy kitalálnak.” (Gefferth – Herskovits, 2004).

A **kreativitás fontos jegyei** Torrance megállapítása alapján: **az originalitás, a flexibilitás és a fluencia**, vagyis: az eredetiség, illetve a gondolkodás rugalmassága és könnyedsége. A gondolkodás rugalmassága azt jelenti, hogy a személy egymástól távoli esemény, jelenség között talál összefüggést, kapcsolatot, amit aztán az alkotói folyamatban kamatoztathat. Például költőknél vagy képzőművészek alkotásaiban fedezhetjük fel azt, hogy szokatlan, nagyon különös asszociációkra, képzettársításra képesek. A fluencia, vagy másnéven könnyedség pedig arra utal, hogy sokféle megoldást is kitalálhatunk egy-egy problémahelyzetben.

Winnicott (1999) elméletében a **kreativitás** a külső világhoz történő kedvező viszonyulást jelenti. Olyan **általános emberi késztetést**, amely minden egészségesen fejlődő léleknek a sajátossága, szemben az alkotásra képtelen, szabadságától megfosztott egyén viselkedésétől, aki másoktól való függősége miatt nem tudja alkotó módon szemlélni a világot, és csak utánzásokra, társaitól átvett panelek alkalmazására képes. Winnicott a korai anya-gyermek kapcsolatban létrejövő átmeneti világból, a potenciális térből, a szubjektív és az objektív világ találkozásának köztes élményteréből kiindulva vezet le **az átmeneti jelenségek és a játék megjelenését követő fejlődési folyamatban az ébredező kreativitás** jelenségét (Ezeket a fogalmakat Winnicott játékelmélete részletezi.). A művészek ennek a potenciális lelki élményternek az energiáit felhasználva juthatnak el újra és újra az alkotásig. *Weöres Sándor* például az *Örök pillanat* című versében így fogalmaz: „Van néha olyan pillanat, mely kilóg az időből”. De érdemes idézni *Tóth Krisztina: Magas labda* című verséből is egy idevonatkozó szép részt: „Az ott folyó, fölötté lüktető ég. / Dobog, dobog, de koncentrálj a percre. / Közel nagyon: gyakorold, hogy csak emlék! / Kivel játszol, hova figyelsz? Te.”.

Egy kutatás eredménye szerint a **kreatív gyerekek viselkedésében** olyan jellemzők találhatók meg, mint a kíváncsiság, kérdezősködés, energikusság, érzékenység, türelmetlenség és élénk fantázia. Más kutatók szerint a kimagaslóan kreatív gyerekek tele vannak paradoxonokkal. Például egyszerre nyitottak és zárkózottak, bolondosak és komolyak, alkalmazkodók és renitensek, pedánsak és rendetlenek. A pedagógusoktól ezek a megnyilvánulások nagyobb fokú toleranciát követelnek meg (Tóth, 2000).

A **kreativitás fejlődését elősegítő nevelői viselkedések** között az alábbiakat sorolhatjuk fel (Tóth, 2005):

- a gyermek gondolkodására koncentráció,
- az önállóság hangsúlyozása,
- aktív figyelem,
- új ötletek támogatása,
- a gyerekek döntéseinek elfogadása,
- segítő attitűd,
- nyitott kérdések használata, ami fejleszti a problémamegoldó gondolkodás kialakulását,
- a kreatív ötletek értékelése,
- a játékosság akceptálása,
- őszinte érdeklődés,
- optimizmus.

A **kreativitás kialakulását** pedig a következő elvárások és viselkedések **gátolják** (Stöckert, 2004):

- siker- és teljesítményorientáció,
- a kortársakhoz való túlzott igazodás elvárása,
- a kérdezés, felfedezés, kísérletezgetés tiltása,
- a nemi szerepek túlhangsúlyozása,
- a divergens gondolkodás elutasítása,
- valamint a munka és játék merev elhatárolása.

Fogalmak

a tehetség és tehetségígéret fogalma, a tehetség kialakulásának személyi és környezeti tényezői, tehetség típusok óvodáskorban, a tehetséges kisgyerekek személyiségjellemzői,

tehetséggondozási irányok; a globális intelligencia fogalma, a többszörös intelligencia fogalma; kreativitás meghatározása és jegyei, a kreatív gyerekek személyiségjellemzői, a kreativitás fejlődését segítő és gátló tényezők

Ajánlott irodalom

Bernáth L., Révész Gy. (1997): *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, Budapest. [13. fejezet: Intelligencia, kreativitás, tehetség. pp. 153–167.]

Gyarmathy É. (2012): *A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Zsubrits A. (2017): A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása. In: Hanák Zs. (szerk.): *A magyar tudomány ünnepe 2015: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai hátttere*. Líceum Kiadó, Eger. pp. 163–176.

15. Érzelmi intelligencia és érzelmi nevelés

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy a hallgatók alapvető ismereteket szerezzenek az érzelmi intelligencia fogalmáról, ismérveiről. A fejezet segít eligazodni abban a kérdéskörben, hogy az értelmi képességek mellett mennyire jelentős szerepet töltenek be az affektív összetevők és az emberek közötti kapcsolatok alakulását befolyásoló tényezők. A fejezet második részében az érzelmi fejlődésről, valamint az érzelmi nevelés szerepéről lesz szó. Ezek az ismeretek kellő támpontot adnak a kisgyerekek érzelmi neveléséhez.

15.1. Az érzelmi intelligencia értelmezése

Gardner többszörös intelligencia elmélete átvezet bennünket az érzelmi intelligencia jelenségéhez, amelyhez az interperszonális képességegyüttes területe is szorosan kapcsolódik, hiszen az vonatkozik a társas élet területén megfigyelhető viselkedés összetevőire.

A gyerekek ismereteit vizsgáló kutatások gyakran számolnak be arról, hogy az iskolában megszerzett tudás nem elégséges a sikeres élethez. Egy kutatás például azt találta, hogy mindaz, amit az iskolai évek alatt elsajátítunk csupán 20%-ban befolyásolja az életben való boldogulásunkat. Egy másik felmérés pedig kimutatta, hogy a verbálisan megtanult

tananyagunk 75%-át öt év alatt a legjobb tanulók is elfelejtik, ha csak nem használják nap, mint nap. Az érzelmi intelligencia irányzat népszerűsítői szerint **az oktatási-nevelési intézményeknek fontos szerepe van abban, hogy az értelmi képességek kiművelése mellett gondot fordítsunk a szociális kompetencia fejlesztésére és az érzelmi nevelésre** (Goleman, 1997; 2002).

Daniel Goleman szerint ahhoz, hogy a társadalmi- és magánéletünkben boldogok lehessünk, elengedhetetlen olyan képességek birtoklása, mint az **érzelmelek felismerésének és kezelésének képessége, az önmotiválás képessége, valamint a kapcsolatkezelési képesség**. Ez utóbbi döntően meghatározza társas hatékonyságunkat: meg tudjuk-e szeretetni magunkat embertársainkkal, tudunk-e népszerűek lenni az adott csoportban, tudunk-e hatással lenni másokra, képesek vagyunk-e más emberekkel együttműködni? A 11. táblázat összefoglalja az érzelmi intelligencia komponenseit.

A személyes képességek összetevői	A szociális képességek összetevői
<p>Éntudatosság:</p> <p>érzelmelek felismerése, pontos önértékelés, önbizalom</p>	<p>Empátia:</p> <p>mások megértése</p>
<p>Önszabályozás:</p> <p>érzelmelek, impulzusok kontrollálása, megbízhatóság, lelkiismeretesség, alkalmazkodás, nyitottság</p>	<p>Társas készségek:</p> <p>befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, vezetés, változások kezelése, kapcsolatépítés, együttműködés</p>
<p>Motiváció:</p> <p>teljesítményigény, elköteleződés, kezdeményezőkézség, optimizmus</p>	

11. táblázat: Az érzelmi intelligencia struktúrája

15.2. Az érzelmelek fejlődése és az érzelmi nevelés

Érzelmelek alatt a bennünk keletkező érzések azonosítását és kinyilvánítását értjük. Az emóciók átélésének összetett elemei között az akaratlan vegetatív idegrendszeri folyamatok éppúgy megtalálhatók, mint az aktuális esemény szubjektív értelmezése, az érzelem kifejezése,

az érzelmi reagálás és a viselkedési komponens. Vannak olyan érzelmek, amelyek keletkezésénél a korai gyermekkori emlényomok sorsdöntőek, míg másoknál a belső állapot aktuális leírása, kognitív kiértékelése. A fejlődés során megszerzett tapasztalataink, tudásunk, kognitív fejlődésünk befolyásolja az egyes érzelmek átélésének mikéntjét és az affekciók értelmezését (Atkinson et al., 1999).

A kisbabák örökletesen rendelkeznek azzal a képességgel, hogy fokozatosan kimutassák és felismerjék az **alapérzelmeket**. Ezeknek az elsődleges, univerzális jellegű érzelmeknek a kifejezése független a tanulástól, és szerte a világon hasonló menetrendet követ a megjelenésük. A következő alapérzelmeket különböztetjük meg: undor, meglepődés, boldogság, öröm, szomorúság, harag, düh és félelem, szorongás (Dornes, 2002). Már az újszülötteknél észrevehetjük az **undor**, a **meglepődés** és az **érdeklődés** jelzéseit. A szociális **mosoly** megjelenése egyértelműen a fontos társak jelenlétéhez köthető. Nyolchónapos kor körül figyelhető meg a **félelem** és szeparációs **szorongás** érzése (félelem a szülő elvesztésétől), szintén a fontos személlyel kialakult kapcsolat jelentőségére utal. Ebben az időszakban a kisgyermek szorosabb ragaszkodási szándéka az elsődleges kötődési személyhez azt jelzi, hogy közöttük olyan mélyebb szintű egymásra utaltság jött létre, amely összetartozásban a kisgyermek **biztonságban** érezheti magát, akár teljesen idegen környezetben is.

Az első életévek kitüntetett feladata a **bizalom érzésének kialakulása**, melyet a szülő szenzitív, érzékeny viszonyulása és elérhetősége biztosíthat a kisbaba számára. A kedvező korai tapasztalatokat a szülői reflexiók, érzelmi visszajelzések serkentik, amely által a csecsemők szeretetvágya érvényesülhet. Ha a **környezet pozitívan reagál** a kisgyermek viselkedésére, elfogadó és támogató magatartást tanúsít, akkor a kisgyermekben kialakul az az érzés, hogy ő jó, fontos, szerethető, értékes, megbízhat önmagában és bizalommal fordulhat az embertársaihoz. A rendszeres szülői **elutasítások azonban mindezt gátolják**, és a személyiségfejlődést egy kedvezőtlenebb pályára állíthatják.

Életkor	Megjelenő érzelmek		
6-8 hónapos korig:	<i>Elégedettségi érzés:</i> öröm	<i>Érdeklődés:</i> meglepődés	<i>Kellemetlenség érzés:</i> szomorúság, undor, düh, félelem
2 éves korig:	Zavar, irigység, empátia		
3 éves korig:	Büszkeség, szégyen, büntudat		

12. táblázat: Az érzelmek fejlődése

A kisgyerekek fejlődésével az érzelmek további differenciálódásával találkozunk. Az öröm, a meglepődés, a szomorúság, az undor, a harag, a félelem után **2-3 éves korban a zavartság, az irigység, az empátia, a büszkeség, a szégyen és a büntudat érzései** jelennek meg (12. táblázat) (Lewis, idézi Kádár, 2012). Ezeket az érzelmeket **tanult vagy másodlagos** érzelmeknek hívjuk, melyeket a társashelyzetekben élünk át.

Az érzelmi élmények mellett a fejlődésben megszerzett **érzelemszabályozási képesség** eredményeként a kisgyerekek egyre hatékonyabban részt vállalnak a társas életük alakításában. Fokozatosan megtanulják az **érzelmi viselkedésre vonatkozó szabályokat**: hol, mikor, milyen érzéseket és milyen módon mutathatnak ki. A következő fontosabb fejlődési állomásokról beszélhetünk: az egyévesek nemcsak reagálnak mások érzelmeire, hanem képesek másoknak érzelmeket tulajdonítani. A 2-3 évesek értelmezik, felismerik és meg is nevezik ezeket az érzelmeket. Ötévesen céltudatosan kifejezik őket, aztán 9-10 éves korban már bonyolultabb belső élmények értelmezésére is képessé válnak (Kádár, 2012).

Különbséget tehetünk **pozitív és a negatív személyközi érzelmek** között. Pozitív érzelmek akkor keletkeznek, ha mások kedvezően értékelik a hozzánk fűződő kapcsolatukat, míg ellenkező esetben negatív érzelmi válaszokkal élünk. Tehát a ránk irányuló viselkedések észleléséből alakulnak ki a **társas érzelmek**. Ilyen érzelmek a szeretet, szerelem, büszkeség, tisztelet, valamint a szégyen, zavar, sértettség, társas szorongás, társas szomorúság, magányosság, féltékenység (Bányai – Varga, 2013).

Az **óvodában** fontos szerepe van a nevelőnek a gyerekek **pozitív és negatív érzelmeinek az elfogadásában**. A negatív érzések ugyanúgy hozzánk tartoznak, mint a kellemes élmények,

így azoknak is helye van az életünkben. Jóllehet, inkább a pozitív érzelmekkel szeretünk találkozni, mégis a düh, a harag, a félelem, a szomorúság ugyanúgy része a gyerekek világának.

A **nevelőktől érkező visszajelzések** segítik megértetni a kisebbekkel azt, hogy milyen érzéseink lehetnek. Ezért jó, ha megfogalmazzuk, hogy mit éreztünk az adott helyzetben, például a gyerekek helyes vagy helytelen viselkedésével kapcsolatosan. Valamint a pedagógus sokat segíthet az érzelmek szerepének tudatosításában azzal is, ha visszatérően **beszélget a gyerekekkel az átélt élményekről**, például mesehallgatás, játék vagy rajzolás közben. Az óvodai ünnepek szintén jó alkalmat biztosítanak a közös szereplés és az ünnepi hangulat, meghittség átélésére.

Figyeljünk arra is, hogy a gyerekek kimutatott érzelmei mindig illeszkedjenek az adott érzelem minőségéhez. Például szomorúság vagy félelem esetén ne az öröm kifejezését mutassa a kisgyerek, azaz ne vigyorgjon, bolondozzon, hanem a szituációnak megfelelően viselkedjen. Érdekes azt is tudatosítani, hogy a gyerekek **az érzelmek kifejezését egyrészt az óvodapedagógus viselkedése alapján tanulják meg, másrészt pedig a gyerektársaktól**. Ezért a kortársakkal folytatott interakcióknak szintén kitüntetett szerepe van. A különböző tevékenységekben átélt együttes élmények tapasztalatszerzési lehetőséget biztosítanak az érzelmi intelligencia területén: a kapcsolatok kezelésében, az együttműködésben, a saját és mások érzelmeinek az elfogadásában (Stöckert, 2004).

Fogalmak

érzelmi intelligencia és összetevői, az érzelem fogalma, alapérzelmek, tanult érzelmek, társas érzelmek, érzelmek fejlődése, érzelmi nevelés koragyermekkorban

Ajánlott irodalom

Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

16. Különleges bánásmódot igénylő gyerekek

Az óvodapedagógusoknak szükséges azokat az alapvető fogalmakat ismerni, amelyek az átlagostól valamilyen téren eltérő gyerekek csoportjaira vonatkoznak, hiszen ők az óvodákban is jelen vannak. Ebben a fejezetben a leglényegesebb fogalmakat tisztázzuk, melyek segítséget adnak az érintett gyerekek típusai közötti eligazodáshoz. Egyedül a tehetséges gyerekekről nem beszélünk itt, mivel róluk már részletesen szó volt a 14. fejezetben. A mostani fejezet célja tehát, hogy útbaigazítást adjon a különleges bánásmódot igénylő gyerekek csoportjairól, valamint, hogy segítse az óvodapedagógusokat az érintett gyerekek nevelésében és fejlesztésében, ami természetesen mindig a szakmai kompetenciahatárok figyelembevételével valósulhat meg.

16.1. A különleges bánásmódot igénylő gyerekek típusai

A 2011-ben megjelent *Nemzeti Köznevelési törvény* (CXC. törvény) a **különleges bánásmódot igénylő gyerekek típusai** között a következő kategóriákat sorolja fel:

1. sajátos nevelésű igényű gyerekek (SNI),
2. beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek (BTMN),
3. kiemelten tehetséges gyerekek,
4. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekek.

16.1.1. A sajátos nevelési igény fogalma

Azok a különleges bánásmódot igényű személyek tartoznak a **sajátos nevelési igényű gyerekek** körébe, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelmi vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdenek.

A sajátos nevelési igényű gyerekek szakszerű nevelését és oktatását **gyógypedagógus** végzi. A beszédrendellenességek azonosítása és terápiája a **logopédus** szakember kompetenciája.

16.1.2. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek

Ebbe a csoportba az a különleges bánásmódot igénylő gyerek, tanuló tartozik, aki a szakértői bizottság véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen **alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal** küzd, **közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített** vagy sajátos tendenciákat mutat, **de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.**

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek (BTMN) ellátását szakvizsgázott **fejlesztő pedagógusok** végzik.

16.1.3. A szakértői bizottság szerepe

A szakértői bizottság a pedagógiai szakszolgálati intézményekben működik, pszichológus, gyógypedagógus, szakorvos részvételével. Ez a bizottság készíti el azt a **komplex szakértői véleményt**, amely tartalmazza a megállapított diagnózist a gyermek állapotáról. Ezen túlmenően a szakértői vélemény javaslatot tesz az érintett gyerekek ellátására és helyére, valamint a szükséges fejlesztő tevékenységek típusaira.

16.1.4. A hátrányos helyzet meghatározása

A **hátrányos helyzet** (HH) kialakulásában a következő összetevők játszanak szerepet: kedvezőtlen családi háttér, a szülők aluliskolázottsága, munkanélkülisége, a rendszeres jövedelem hiánya, illetve a rossz lakáskörülmény. Ha ezek közül az egyik már jelen van a gyermek életében, akkor hátrányos helyzetről beszélünk.

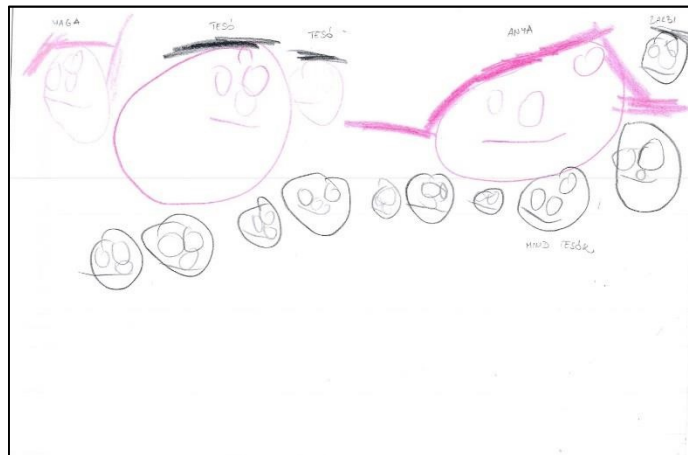
Halmazottan hátrányos helyzetű (HHH) az a gyermek, aki egyrészt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, másrészt az előbb említett feltételek közül legalább kettőben érintett (a szülők alacsony iskolai végzettsége, munkanélküliség és az elégtelen lakókörnyezet).

16.2. A sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai ellátása

Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét: a 32/2012. (X.8.)

EMMI rendelet 1. melléklete tartalmazza. (Magyar Közlöny 2012. 132) Ez alapján a következő gyógypedagógiai ellátást igénylő gyerekek csoportjait tudjuk megkülönböztetni:

1. mozgáskorlátozott gyerekek,
2. látássérült gyerekek,
3. hallássérült gyerekek,
4. értelmi sérült gyerekek (tanulásban akadályozott vagy értelmileg akadályozott gyerekek, intellektuális képességzavarral rendelkező gyerekek),
5. nyelvfejlődési zavarral és beszédfejlődési zavarral küzdő gyerekek,
6. autizmus spektrum zavarral küzdő gyerekek
7. a fejlődés egyéb pszichés zavarával (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő gyerekek.



8. kép: 6 éves sajátos nevelési igényű lány rajza

A sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelésére vonatkozó irányelv többek között azt fogalmazza meg, hogy törekedni kell az **általános nevelési célok megvalósítására**, amely során az akadályoztatott gyerekeknél is fejlődik az alkalmazkodó készség, az önállóságra törekvés, az érzelmi élet és az együttműködési képesség. Fontos kihangsúlyozni azt is, hogy a **nevelői elvárásnak itt még inkább igazodni kell** az érintett gyermek fejlődési üteméhez.

A célzott fejlesztésnél figyelembe kell venni a gyermek lemaradását, a fejlesztésre szoruló terület specifikumát, amit mindig a szakértői bizottság véleményének útmutatása határoz meg.

De ez a dokumentum leírja azt is, hogy a gyermek **integráltan** nevelhető-e a többségi óvodában, vagy pedig elkülönült, **szegregált** intézményi ellátást igényel.

A **célirányos fejlesztést** képzett szakemberek biztosíthatják, ami az eredményes integráció és inklúzió **személyi feltételét** jelenti. Az **inklúzió a befogadás legmagasabb szintje**, ami akkor valósul meg, ha a sajátos nevelési igényű személyek befogadására az óvoda a megfelelő szakemberek és a tárgyi feltételek biztosításával felkészült. Ilyen **tárgyi feltétel** lehet a szükséges segédeszközök beszerzése vagy például az intézmény akadálymentesítése.

A kisgyerekek önállóságának fejlődésének elősegítéséhez ügyelni kell arra is, hogy a napirend során csak annyi segítséget kapjanak, ami az önálló cselekvéshez, a tevékenységvégzéshez feltétlenül szükséges. Az óvodapedagógus elfogadó, szerető attitűdje mellett a kortársak pozitív, segítő magatartása szintén lényeges elemét képezi a sajátos nevelésű igényű gyerekek sikeres befogadásának.

Fogalmak

a különleges bánásmódot igénylő gyerekek csoportjai, az SNI, a BTMN, a HH és a HHH fogalmi, a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai befogadásának jellemzői, az inklúzió fogalma és megvalósulásának feltételei

Ajánlott irodalom

32/2012. (X.8.) EMMI rendelet 1. melléklete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveiről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV> [online: 2020.03.09]

Lányiné Engelmayer Á. (2017): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.

Zsubrits A. (2003): Változások az integrált nevelés és oktatás területén. In: Szála E. (szerk.): *Tudomány Napja Konferenciakötet: 2003*. Edutech Kiadó, Sopron. pp. 256–267.

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A gyerekek óvodai élményei. 12. oldal
2. táblázat: Fejlődési elméletek. 29. oldal
3. táblázat: Nevelői attitűdök. 39. oldal
4. táblázat: Társulási szükségletek. 54. oldal
5. táblázat: A barátválasztás motívumai két óvodai csoportban. 57. oldal
6. táblázat: A társkapcsolatok stabilitását segítő és gátló körülmények az óvodában. 59. oldal
7. táblázat: Értelmi fejlődés és játéktípusok. 65. oldal
8. táblázat: A népi játékok kategóriái. 67. oldal
9. táblázat: Az óvodások játékválasztási motívumai. 71. oldal
10. táblázat: Intelligenciakategóriák. 93. oldal
11. táblázat: Az érzelmi intelligencia struktúrája. 98. oldal
12. táblázat: Az érzelmek fejlődése. 99. oldal.

Képek és ábrák jegyzéke

1. kép: 5 éves lány családrajza. 16. oldal
2. kép: 6 éves lány farsangról készült rajza. 19. oldal
3. kép: 6 éves lány meserajza. 20. oldal
4. kép: 6 éves lány rajza a Bogyó és Babóca című meséről. 21. oldal
5. kép: 5 éves lány óvodarajza. 22. oldal
6. kép: 9 éves lány rajza a barátságáról. 58. oldal
7. kép: 7 éves lány meserajza. 75. oldal
8. kép: 6 éves sajátos nevelési igényű lány rajza. 104. oldal
1. ábra: A tehetség kialakulását befolyásoló tényezők. 88. oldal

Irodalomjegyzék

363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [online: 2020.03.08.]

32/2012. (X.8.) EMMI rendelet 1. melléklete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveiről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV> [online: 2020.03.09]

Antal B., Zsubrits A. (2015): Az óvodapedagógus gyermekszemmel. *Óvodai Nevelés*, 2015/4. sz. pp. 16–19.

Atkinson, R. L. et al. (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bagdy E., Klein S. (2006): *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Bagdy E., Telkes J. (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh L. (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*.
<http://tehetseg.hu/mi-tehetseg> [online: 2020. 03. 08.]

Bányai É., Varga K. (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Bass és mtsai (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. ETSz Kht., Budapest.

Benedek L. (é. n.): *Játék és pszichoterápia*. Animula Kiadó, Budapest.

Benkovics-Parádi K. (2017): A kiégés jelensége a pedagóguspályán. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. III. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 112–129.

Bettelheim, B. (1994): *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bettelheim, B. (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Szombathely.

Boldizsár I. (2010): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.

Bowlby, J. (1982): *Attachment and Loss*. Basic Books, New York.

Bugán A. (2000): Az iskolapszichológiai hálózat szerepe a nevelőmunka segítésében. In: Balogh L., Tóth L. (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. II. kötet. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen. pp. 307–331.

Cole, M., Cole, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Dávid I. (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében. In: Balogh L., Koncz I. (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. PEM Tanulmányok, Budapest. pp. 23–36.
- Dornes, M. (2002): *A kompetens csecsemő*. Pont Kiadó, Budapest.
- Dweck, S. C. (2015): *Szemléletváltás*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Fekete S. (1991): Segítő foglalkozások kockázatai. *Psychiatria Hungarica*. 1991/ 6. 1. sz. pp. 17–29.
- Fröhlich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Hungarica Kiadó Kft., Budapest.
- Furman, W. (1989): The Development of Children's Social Networks. In: Deborah B. (ed.): *Children's Social Networks and Social Supports*. John Wiley & Sons, Inc., pp. 151–173.
- F. Várkonyi Zs. (2018): *Hoztam, kaptam, átszabtam! A személyiségformálás lehetőségei*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Gefferth É., Herskovits M. (2004): *Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (1997, 2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. SHL Hungary Kiadó, Budapest.
- Grastyán E. (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gulyás J. (2017): *Mesetudomány*. <http://www.innoteka.hu/cikk/mesetudomany.1568.html> [online: 2018.05.14.]
- Gyarmathy É. (2012): *A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hermann A. (1950): Iskolai előkészítés az óvodában. *Gyermeknevelés*, 10-11. pp. 20–22.
- Hermann A. (1982): *Emberré nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Herskovits M. (é. n.): A tehetség felismerése. In: Ranschburg J., Popper P., Vekerdy T., Herskovits M. (é. n.): *Jövők titka a gyerek*. Saxum Kiadó Bt., pp. 141–167.
- Herskovits M. (2000): A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, pp. 300–310.
- Inántszy-P.J., Máth J. (2004): A szülőkhöz való kötődés és az óvodai társas kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54/2. sz. pp. 215–229.
- Inántszy-P.J. (2010): Megosztás és társas kapcsolatok gyermekkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2010/1. sz. pp. 85–102.
- Játék a bölcsődében. Módszertani levél*. KAPOCS Füzetek1. (2003). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

- Jávorszky E. (2009): *Fejlődépszichológia*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.
- Kádár A. (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Kádár A., Bodoni Á. (2010): *Az óvodás- és kisiskoláskor játéka elméleti és módszertani megközelítésben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Kádár A., Kerekes V. (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kelemen L. (1988): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Keményné P. K. (1989): *Bevezetés a pszichológiába. A pszichológia módszerei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Kósáné O.V. (2001): *A mi óvodánk*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Kun M., Szegedi M. (1996): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lázár K. (2005): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Lewin, K., Lippit, P., White, R. K. (1975): Agresszív viselkedési sémák kísérletileg kialakított társas légkörben. In: Pataki F.: *Csoportdinamika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. pp. 159–191.
- Main, M., Solomon, J. (1990): Procedure for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M. T., Cicchetti, D., Cummings, E. M.: *Attachment in the Preschool Years*. University of Chicago Press, Chicago. pp. 121–160.
- Mérei F. (1995): A gyermek vilásképe. In: Stöckert K. (1995): *Játékpszichológia*. Eötvös József Kiadó, Budapest. pp. 160–173.
- Mérei F. (1967): Az együttes élmény. In: Pataki F. (1967, szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. pp. 346–365.
- Mérei F. (1989): A társkapcsolatok megszilárdulása. Csoportlélektani vizsgálatok óvodában. In: Mérei F. (1989): *Társ és csoport: Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*. pp. 56–79.
- Mérei F., V. Binet Á. (1970, 1993, 2016): *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó, Budapest.
- McCall, R. (1979): Az értelmi fejlődés során jelentkező átmenetek vizsgálata. In: Kalmár M. (szerk.) (1989): *Fejlődépszichológia I*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 194–204.
- Mönks, F. J., Knoers, A. M. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. FITT IMAGE Ego School, Szentendre.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (1998): *A nagyon tehetséges gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2011): *A tehetség gondozás bevezetéséhez szükséges fogalmak, és azok értelmezése az óvodai nevelés tükrében*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.

- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K., Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K., Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. I. kötet. Osiris Kiadó, Budapest.
- Páli J. (1990): Játék, tanulás, játékos tanulás. In: Stöckert K.: (1995): *Játékpszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. pp. 226–229.
- Petróczi E., Fazekas M., Tombác Zs., Zimányi M. (2002): A kiégés jelensége pedagógusoknál. In: Vajda Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest. pp. 127–141.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Győr.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Propp, V. J. (1995): *A mese morfológiája*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Raffai J. (2000): *Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben*. Press Publica Kiadó, Budapest.
- Ranschburg J. (2003): *Az én és a másik*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. (1983): A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. II. kötet. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 223–236.
- Séra L. (1998): *Általános pszichológia*. Comenius Bt., Pécs.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Solymosi K. (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 29–50.
- Stocker A., Hargitai R. (2007): Az anya-magzat kötődés narratív pszichológiai vizsgálata. *Pszichológia*, 27. évf. 3. sz. pp. 239–259.
- Stöckert K. (1995): *Játékpszichológia*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Stöckert K. (2004): *A gyermekkép fogalma és értelmezése*. In: Jávorné Kolozsváry J., Pázsikné Szilágyi G., W. Mikó M. (2004): *Tág a világ. Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 5–26.
- Stöckert K. (2011): *Kis játékpszichológia*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- P. Balogh K., S. Gergencsik E. (1994): *Pedagógiai-pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tihanyiné V. Zs. (2008, 2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. JATEPress Kiadó, Szeged.
- Tóth L. (2000, 2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

- Tóth L. (2000, 2007): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Vajda Zs. (1999, 2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó Kft., Budapest.
- Vajda Zs. (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 147–163.
- Vajda Zs., Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zs. (2007): A jövő fogyasztója a gyermek. *Élet és Tudomány*, 2007/16. sz. p. 77.
- Vekerdy T. (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kft., Budapest.
- Vekerdy T. (2005): *Kicsikről nagyoknak*. Park Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Winnicott, W.D. (1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (2004): A függőségtől a függetlenség felé az egyéni fejlődés során. In: Winnicott, D. W. (2004): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Válogatott tanulmányok. Szerkesztette: Péley B. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. pp. 133–140.
- Zsolnai A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits A. (2003): Változások az integrált nevelés és oktatás területén. In: Szála E. (szerk.): *Tudomány Napja Konferenciakötet*. Edutech Kiadó, Sopron. pp. 256–267.
- Zsubrits A. (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 7-8. sz. pp. 16–22.
- Zsubrits A. (2011): *A gyermekkor kötődései*. NyME Kiadó, Sopron.
- Zsubrits A. (2014): Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai. *Képzés és Gyakorlat*, 2014/ 3-4. sz. pp. 133–144.
- Zsubrits A., Valkó A., Horváth K., Fehér A. (2015): A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata. *Képzés és Gyakorlat*, 2015/3-4. sz. pp. 43–60.
- Zsubrits A. (2017): A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása. In: Hanák Zs. (2017, szerk.): *A magyar tudomány ünnepe 2015: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Líceum Kiadó, Eger. pp. 163–176.
- Zsubrits A. (2017): A study about Children's Connection with Their Kindergarten. *Képzés és Gyakorlat* 15. évf. 3. sz. pp. 157–167.