

MESE, JÁTÉK, RAJZ

Neveléslélektani kutatások kisgyerekek körében

Szerkesztette:

Zsubrits Attila



A kötet szerzői:

Antal Bernadett, Csósz Anita, Fehér Annamária, Hegedüs Anita, Horváth Krisztina,
Márfi Kata, Pungorné Grebenár Katalin, Sárközi Viktória, Tiborczné Bogdán Éva,
Unger Vivien Éva, Valkó Anna, Zsubrits Attila

Szerkesztette: Zsubrits Attila

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

2023

Tartalomjegyzék

Előszó.....	4
Sárközi Viktória: <i>Óvodások mesepreferenciáinak elemzése</i>	7
Zsubrits Attila, Fehér Annamária, Horváth Krisztina, Valkó Anna: <i>Játékválasztási motívumok óvodáskorban</i>	31
Pungorné Grebenár Katalin: <i>A kisgyerekek átmeneti tárgyai</i>	39
Márfi Kata: <i>Az óvodáskorú gyerekek otthonukhoz fűződő kapcsolata</i>	58
Csász Anita: <i>Az óvodához kötődés környezetpszichológiai nézőpontú elemzése</i>	73
Zsubrits Attila: <i>A kisgyerekek óvodájukhoz fűződő kapcsolata</i>	87
Antal Bernadett: <i>Az óvodapedagógus-gyerek kapcsolat vizsgálata</i>	102
Tiborczné Bogdán Éva: <i>Két világ között. Gyermekotthonokban élő fiatalok kötődési kapcsolatainak vizsgálata</i>	112
Zsubrits Attila: <i>A mesekép elemzési módszer mint a koragyermekkorai személyiség megismerésének lehetősége</i>	133
Hegedüs Anita: <i>A kismalac és a farkasok című meséről készült gyermekrajzok összehasonlító elemzése</i>	139
Unger Vivien Éva: <i>Koragyermekkorai személyiségfejlődési konfliktus megoldásának vizsgálata meseképek elemzésével</i>	161
Unger Vivien Éva: <i>A meserajz módszer alkalmazása az óvodapedagógiai gyakorlatban</i>	183

Előszó

A kötet a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézetének műhelykutatásait tartalmazza, amiket 2012 és 2022 között végeztünk el, jellemzően A gyermekkor kötődései szabadon választható tantárgy keretén belül. Az itt közreadott írások szorosan kapcsolódnak *A gyermekkor kötődései* (2011) című tankönyv fejezeteihez, és érvényesen kiegészítik az ott található interperszonális kötődési elméleti megállapításokat saját empirikus kutatásaink adataival, de további, újabb vizsgálati jelenségeket is bemutatnak. Az írásművek a szakfolyóiratokban megszokott tanulmányok formai és tartalmi elveit követve tájékoztatnak az eredményekről.

A válogatásba olyan alkotások kerültek be, melyek a szakmai hagyománykövetést tiszteletben tartva, de mégis az újszerűséget keresve fokozottabb érdeklődést válthatnak ki az olvasóból. Mindeközben pedig jól tükrözik a Karon működő kisgyerekek személyiségének megismerésére fókuszáló kutatóközösségnek a tudományos arculatát. Ugyanakkor az elkészült kiadvány szimbolikus köszönetnyilvánítás is azoknak a volt hallgatóknak, akik kíváncsiságukkal, elköteleződésükkel, szorgalmukkal és kitartásukkal részt vettek ebben a sikeres, értékteremtő közös munkában.

A részletezésre kerülő kutatások a pszichológiai tudományok kiterjedtebb világán belül a neveléslélektani alkalmazott irányhoz tartozóan érintik a könyv címében is szereplő önkifejezési formákban rejlő pszichológiai vonatkozású ismereteket. A célirányos, strukturált, mélyebb szintű elemzések a mesehallgatás, a játék és rajzolás tevékenységének a koragyermekkorban betöltött lélektani jelentőségének kiemelésére vállalkoznak, amely vizsgálatok mindig egy könnyen követhető szempontrendszer alapján mutatják be az érzelmi viszonyulásokat. A jól elkülöníthető három nagyobb témakörön belül először részletezésre kerülnek a kisgyerekek alapvető tevékenységeihez kapcsolódó információk, azt követően pedig az otthonhoz és a kiválasztott nevelési intézményekhez kötődés rendszerezett ismeretei kapnak helyet, végül pedig az utolsó négy írás a klasszikus népmesék kiemelt személyiségfejlődési jelentőségét érzékelteti, többek között a meserajz elemzési módszer alkalmazhatóságának kijelölésével.

A feltárt eredmények elsősorban a jelzett jelenségek iránt érdeklődő szakemberek, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók, az óvodapedagógus szakos hallgatók és a már hivatásukat gyakorló pedagógusok számára közvetítenek releváns információt.

Tóth Krisztina: A tanítvány

Mert minden rím! – ismétlem lelkesülten,
és hangokból szőtt háló a világ,
és e háló ott rezeg mindenütt, csak
füleljetek, ti legyetek a pók!

Hogy ő nem pók: ezt látom az arcán,
és hál' istennek nem hall hangokat,
gyűlöl viszont, hogy hétfőn tartom az órát,
kilenckor ő még aludni szokott.

Nézzétek, mondom, körben mennyi rím van!
Vegyük itt ezt az imádkozó csatot:
ha ez egy kéz, az az ablak az oltár.
A látvány mélyén mindig ott a vers.

Van, aki látja. Bámulnak a csatra,
ablakkeresztre néznek, jegyzetelnek.
(Kíváncsi volnék, mi kerül a füzetbe.)
Annál a lánynál soha nincs papír.

Mit keres itt? Kellek a kreditekhez?
Kék szeme van, már csak neki beszélek.
Mondom, minden szó hangjegy, és a vers
létünk dalához néma partitúra.

Na, ez így sok. Öt perc van a csengetésig,
a szőke lány már diszkréten pakol.
Belelátom a fád médiamunkás,
telefonján a hangfájl pont betelt.

Reggel, mesélem, a fürdőbe lépve
döglött kaszáspók feküdt a kövön,
és a járdán egy kifordult esernyő
megkésett rím volt: elázott halott.

A lány nem érti. Tudom, hogy nem érti.
Szünetben aztán mégis odalép,
elé tolom a jelenléti ívet,
befejeztük mára a pókokat.

Azt mondja, várta, hogy majd én, hogy egyszer
megpillantja e titkos szálakat,
csak hogy a világ egyszerűbb. A rímet
mi vetítjük a dolgokba bele.

Felmarkolja a cuccát, de a sálban
megbotlik, és a kezébe fogott
könyvtári Sorstalanság lapjai közül
egy régi sorsjegy a padlóra hull.

Sárközi Viktória

Óvodások mesepreferenciáinak elemzése

„Remekművemet megmutattam a fölnőtteknek, és megkérdeztem őket, nem félnek-e tőle. – Miért kellene félni egy kalaptól? – válaszolták. Az én rajzom azonban nem kalapot ábrázolt. Óriáskígyót ábrázolt, amint épp egy elefántot emészt. Erre lerajzoltam az óriáskígyót belülről is, hogy a fölnőttek megérthessék, miről van szó. Mert nekik mindig mindent meg kell magyarázni.”

Antoine de Saint-Exupéry

Bevezetés

A mesét a legősibb műfajként tartjuk számon, amelyben régóta létező koncentrált tudás és tapasztalat tükröződik. A kisgyermeknevelésben betöltött kitüntetett jelentőségéről nem lehet elégszer beszélni. A mesével való találkozás elengedhetetlenül hozzájárul a kisgyermek személyiségének kibontakozásához, egészséges lelki fejlődéséhez. A mese által gazdagodik a kicsik képzeleti világa, fantáziája, működésbe lép és stabilizálódik belső képteremtő funkciójuk, de színesedik a teljes érzelmi életük, és orientálódik esztétikai igényességük. A mesék segítik megérteni a külvilág eseményeit. Az ott megjelenő történetek a valóságos életben is előforduló eseményekre utalnak, és olyan példákat prezentálnak, amelyek biztosítják az élet során adódó konfliktusok megoldásának lehetőségét. Ezen túlmenően visszatérően lehetővé teszik a felgyülemelő feszültségek feldolgozását, valamint a különböző vágyak beteljesülését.

A mesehallgatás mellett a rajzolás ugyancsak fontos részét képezi a gyerekek tevékenységrendszerének. A rajzok által betekintést nyerhetünk a kicsik belső világába, személyes érzelmi életébe. Azt is mondhatjuk, hogy az elkészült képek mindig a lélekről szólnak. Következésképpen a mesehallgatás mellett a rajzoláskor keletkező élményátélések ugyancsak megkönnyítik a mindennapok nehézségeit.

Óvodai gyakorlataim során rendszeresen kaptam szebbnél szebb rajzokat a gyerekektől. Ekkor mindig elgondolkodtam, vajon mire következtethetünk az elkészült művekből, mit rejthetnek magukban az egyes alkotások, milyen fontos információt közvetítenek a készítőik világáról? A lapokra került alakok, formák, motívumok, szimbólumok vajon mire utalhatnak? A színes munkákból milyen érvényes üzenetet

olvashatunk ki? A feltett kérdések megválaszolása nemcsak a neveléssel foglalkozó szakemberek, vagy az óvodapedagógusok számára lehet fontos, hanem a szülők részére is hasznos ismeretet közvetít.

Empirikus kutatásom témájaként kisgyerekek mesékről készült rajzainak elemzését választottam, mely módszer alkalmazásával kívántam megvizsgálni az óvodások mesepreferenciáit és a meseválasztásokban szerepet játszó összetevők ismérveit.

A kutatás menete és módszere

Az explorációs rajzvizsgálatot 2016 tavaszán és a kora nyári időszakban végeztem el. A rajzok felvételére három szombathelyi óvodában került sor. A vegyes életkorú csoportokba járó gyerekek mindig egyéni interjúhelyzetben oldották meg a kért feladatot a számukra már jól ismert intézményi környezetben.

A kutatáshoz egyrészt a meserajz módszer tematikáját tekintetem át (Tóth, 1967), másrészt Zsubrits Attila (2018, 2021): *Módszerek az óvodáskorú gyerekek kapcsolati viselkedésének megismeréséhez* című közlését használtam fel. Az instrukció alapján azt kértem a gyerekektől, hogy rajzolják le a legkedvesebb meséjüket, majd pedig szóban jellemezzék választásukat.

Az alkalmazott instrukció a következő volt: *„Arra kérlek, mondd el, hogy melyik mesét szereted a legjobban, és készíts róla egy rajzot!”*.

Explorációs kérdések:

1. Az elkészült rajzon mi látható?
2. Melyik a legkedvesebb meséd?
3. Mi az, ami jó abban a mesében, miért kedveled azt a mesét?
4. Kitől hallgatsz szívesen mesét? Mi az, amiért jó, hogy ő mondja el?
5. Hol szoktál mesével találkozni?
6. Mikor hallgatsz szívesen mesét?
7. Volt olyan mese, amit nem szerettél? Mi volt az, amiért nem kedvelted?
8. Kitől szeretnél legközelebb mesét hallgatni?

Elemzési szempontok:

1. A gyerekek által kedvelt mesék azonosítása.

2. A lerajzolt mesék kategóriái.
3. A meséhez fűződő kapcsolat tartalma.
4. Az életkornak megfelelő mesék előfordulása.
5. A legkedvesebb mesélő személye.
6. A mesével való találkozás formái.

Hipotézisek:

H1: A gyermekek életkoruknak megfelelő meséket preferálnak.

H2: A legkedveltebb mesék között leggyakrabban otthon hallott mesék szerepelnek.

H3: Az óvodáskorú gyermekek édesanyjuktól hallgatnak legszívesebben mesét.

H4: Meseválasztáskor leginkább pozitív érzelmek fordulnak elő.

H5: Nemi különbségek is megjelennek a meseválasztásban.

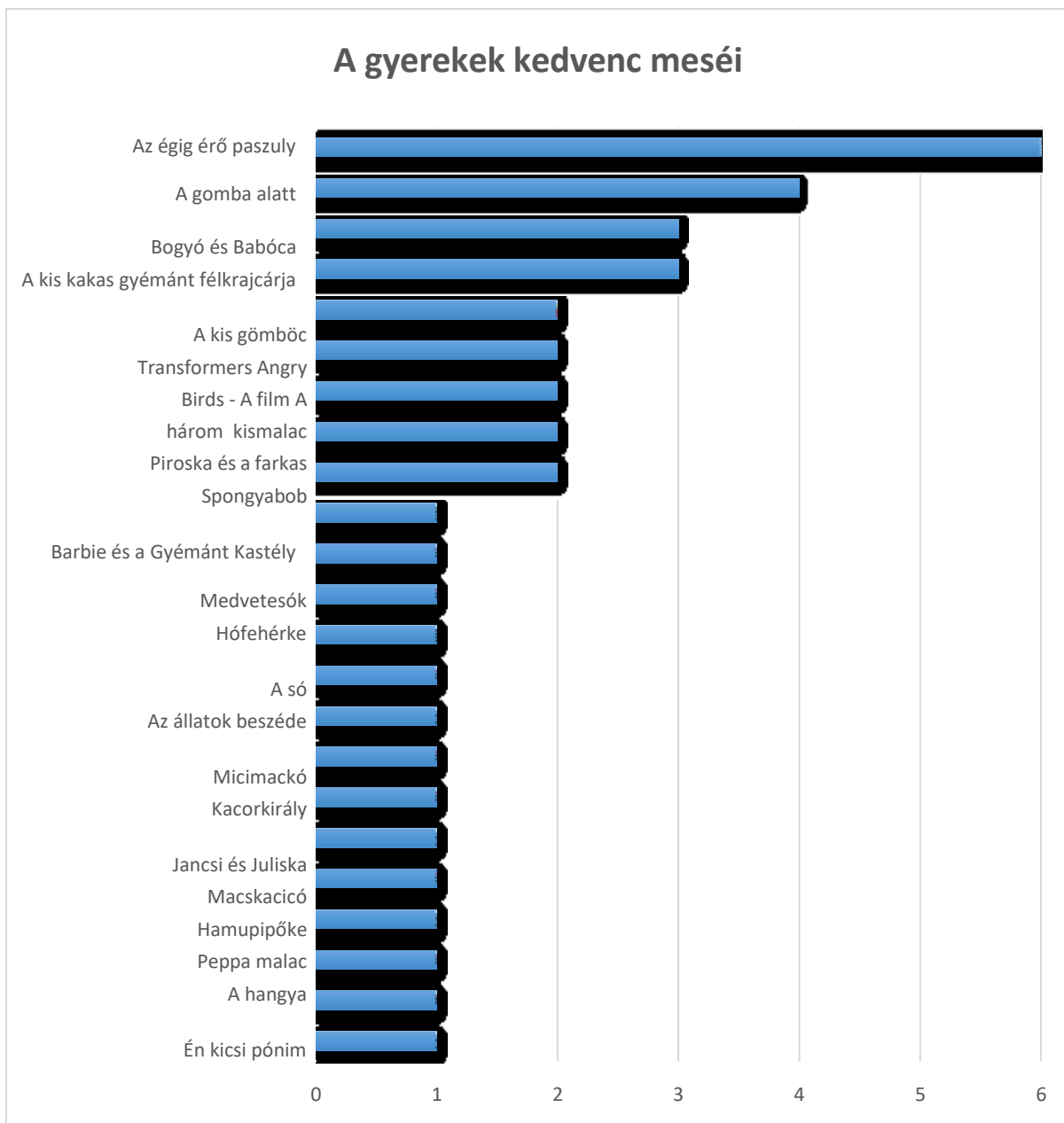
Az eredmények ismertetése

A minta jellemzése

Kutatásomban random mintavétellel 40 gyermek vett részt: 27 lány és 13 fiú. A célcsoportba középső és nagycsoportos óvodások tartoztak, akiknek az átlagéletkora 5,9 év volt: a legfiatalabb 5 éves, míg a legidősebb 7 éves korú.

A gyerekek által preferált mesék

A 40 gyermek összesen 23-féle mesét sorolt fel. Legnagyobb számban *Az égisz érő paszuly* című történet szerepelt. Ezt a népmesét hat gyermek rajzolta le: két kislány és négy kisfiú. A második leggyakoribb mese *A gomba alatt* című volt, amit összesen négy kislány választott. A harmadik helyen két mese is megjelent. Az egyik *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című magyar népmese volt, a másik pedig a manapság nagyon népszerű Bartos Erika: *Bogyó és Babóca* című meséje. A népmesét hárman tartották fontosnak: kettő lány és egy fiú, míg a *Bogyó és Babóca* című történetet három kislány (1. ábra).

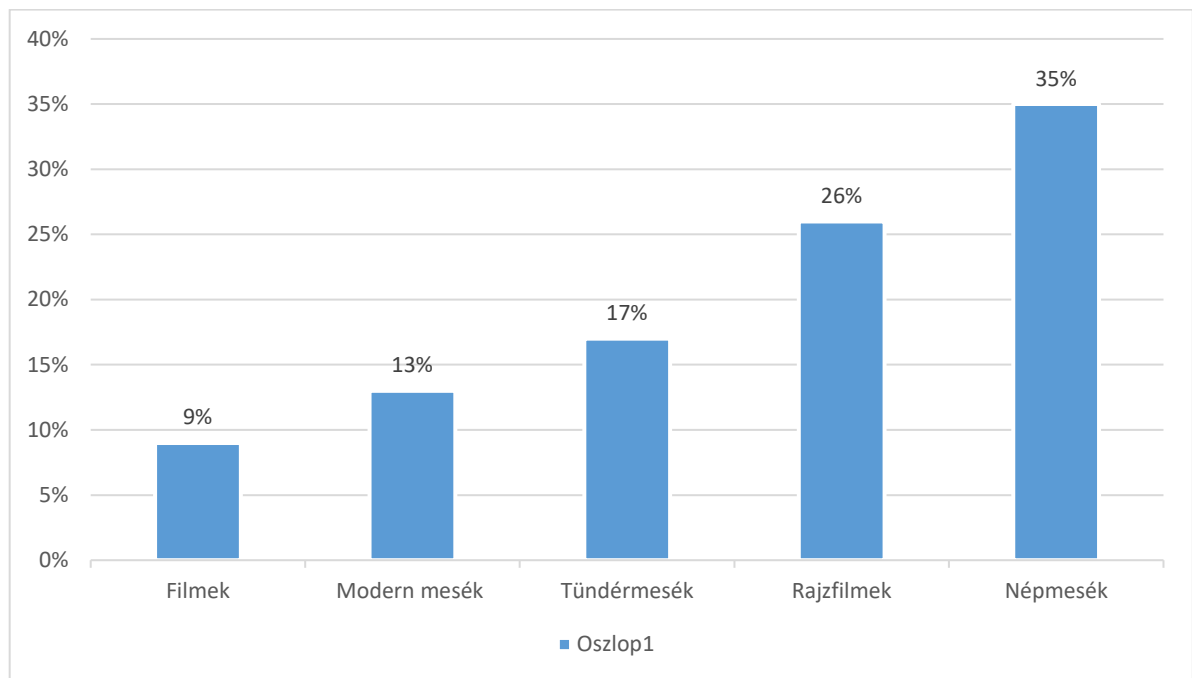


1. ábra. A gyerekek által kedvelt mesék előfordulási aránya

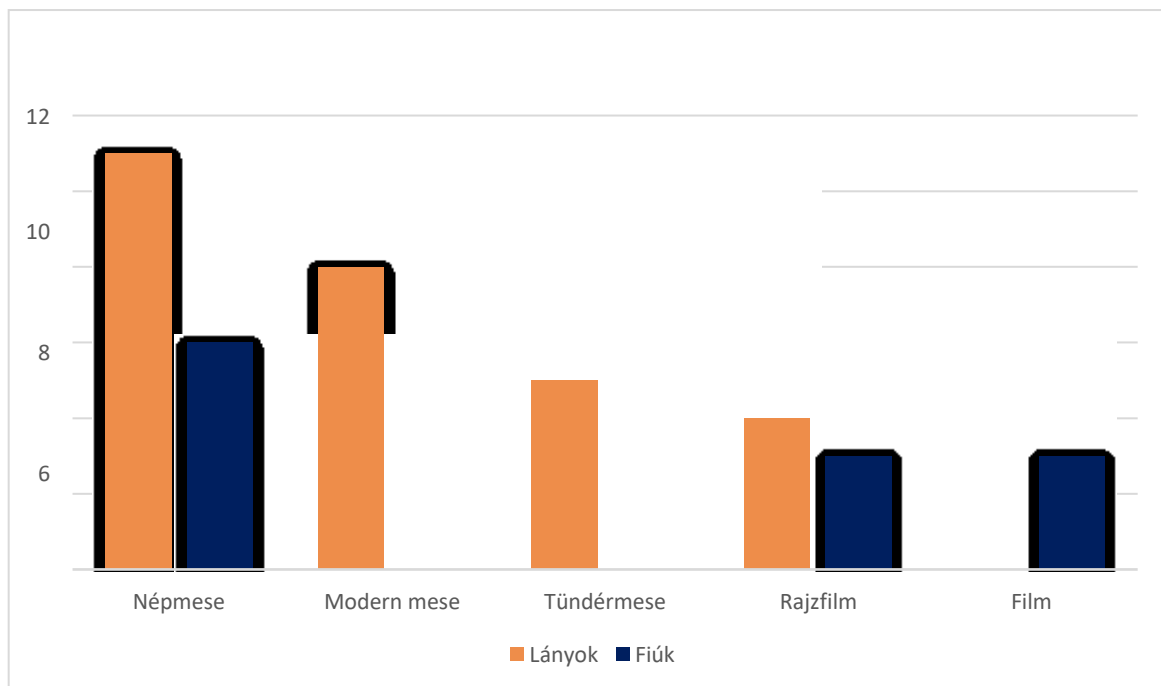
A felsorolt mesék kategóriái

Amint a 2. ábra is mutatja: a megjelent 23 mesét öt nagyobb kategóriába tudtam besorolni. A megemlített mesék 35%-a népmese volt. A második csoportba olyan rajzfilmekből ismert mesék tartoznak, ahol jellemzően állatok a szereplők. Előfordulási arányuk 26% volt. A kicsik imádják az olyan elbeszéléseket, amelyek a közvetlen környezetükről és az állatvilágról szólnak. Természetesen a tündérmesék sem maradtak el. A csodás elemeket felvonultató történetek a gyerekek 17%-ánál

volt jelen. A gyerekek 13%-ánál pedig a modernebb mesék kaptak helyet, míg az óvodások 9%-a filmekben látható mesét sorolt fel.



2. ábra. A mesék egyes kategóriáinak gyakorisága



3. ábra. A meseválasztás nemi különbségei

A lányok és fiúk meseválasztásának összehasonlítása

A 3. ábrán a meseválasztás nemi különbségei láthatók. Jól érzékelhető, hogy a lányok és a fiúk esetében is a legtöbb rajz a népmesék kategóriájába sorolható be:

27 lányból 11, a 13 fiúból pedig 6 gyermek szerepeltette ezt. A lányok további választásai megoszlanak, és nagyobb számban fordulnak elő modern mesék és tündérmesék, de a rajzfilmek ugyancsak előtérbe kerültek. A film kategóriájában nem született kép a lányoknál. A fiúk alkotásai kevesebb típust érintenek. Hat esetben szerepelt népmese, háromszor rajzfilm és kétszer filmes mese. Modern mese és tündérmese nem található meg a fiúk körében.

Meseválasztási motívumok

A gyerekek által megfogalmazott meseválasztási indokokat közös jellemzők alapján kategóriákba rendeztem, amely rendszerezés a 4. ábrán követhető. A vélemények 37%-ában a szereplők leírásával, jellemzésével találkozunk. Ilyen válaszok születtek például: azért kedvelem azt a mesét *„mert királylányok vannak benne.”*, *„mert a szereplők aranyos állatok”*, *„mert hercegnős mese”*.

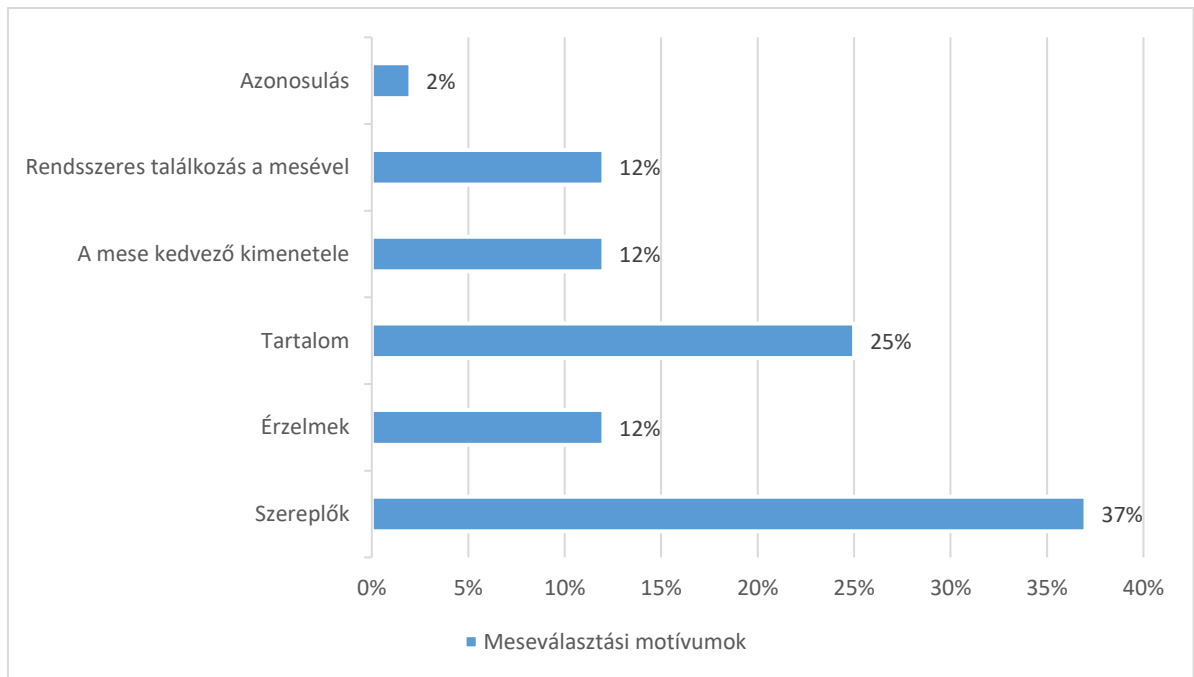
A szereplők mellett a tartalom, a történet, a fordulópontok szintén fontossá váltak a gyerekek számára. Ez a válaszok 25%-ában jelent meg. Ide sorolhatók például a következő megállapítások: *„Olyan vicces, mikor mindenkit megeszik, és legurul a lépcsőn.”*, *„A kedvenc részem, mikor agyon csipkedi a kiskakas a szultánt.”*, *„Érdekes, hogy milyen magas lesz a bab.”*

Többször hangzott el olyan válasz is (pontosan a gyerekek 12%-ánál), amely érzelmi ragaszkodást fejez ki. Például: *„Mert imádom az állatokat.”*, *„Szeretem a pillangókat.”*, *„Mert szeretem azokat a meséket, ami aranyos.”*, *„Mert nagyon szeretem a malacos meséket.”*

A továbbiakban olyan válasz is született, ami egy adott mesével való rendszeres találkozásra utal, amely együttlét kellemes érzéssel tölti el a kicsiket, így a mesehallgatás hozzájárulhat a biztonság átéléséhez. Ilyen feleletek hangzottak el például: *„Mert a mama mindig ezt mesélte régebben.”*, *„Mert minden nap ezt nézem, mikor anya megengedi.”*, *„Mert már az összes részt láttam.”*. Ez a választások 12%-ában fordult elő.

Szintén 12%-ban jelentek meg olyan elköteleződések, amelyek a mese kedvező kimenetelét tartják fontosnak, például: *„Mert a gonosz meghal, és a vége jó.”*, *„Mert a gonosz boszorkány meghal.”*, *„Mert a végén a gonosz farkast lelőtte a vadász.”*

Egy hatéves kislány válaszában megnevezte a mesével történő konkrét azonosulását is: *„Szeretem, mert én is lovagolok.”*. Ez a rajzok 2%-át teszi ki.



4. ábra. A meseválasztási motívumok előfordulási aránya

Az életkornak megfelelő mesék előfordulása

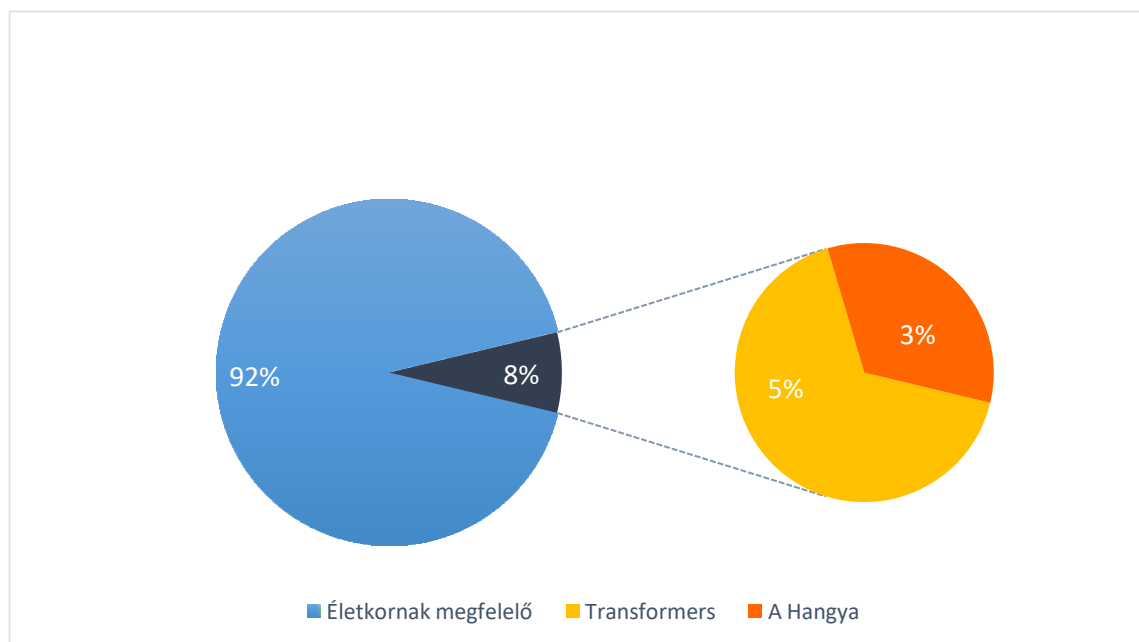
A kutatásomban részt vett gyerekek 23 különböző mesét említettek meg. A történetek 92%-a megfelel az óvodások korosztályának, viszont 8%-a nem. Ezek nem is igazi mesék, hanem egészen pontosan a *Transformers* című filmet, illetve *A Hangya* című Marvel-filmet jelenti. A nagyobb arányú csoportba is tartoznak természetesen televízióban látott mesék, de azok elfogadhatóak a vizsgálatban részt vett gyerekek életkora szempontjából. Számomra a *Spongyabob* és az *Angry Birds: A film* című rajzfilmek kérdésesek voltak, de a tájékoztatás szerint 6 éves kortól ajánlott mindkettő, így az életkornak megfelelő mesék kategóriájába soroltam be (5. ábra).

A *Transformers* című filmet két 5 éves kislány rajzolta le, ez a művek 5%-át teszi ki, a *Hangya* című filmet pedig egy hatéves kislány. A válaszok alapján azért sorolták kedvenc meséjük közé a *Transformers* című filmet, mert szeretik, mikor átváltozik az autó hatalmas robottá. A mesékben gyakran találkozunk a metamorfózis jelenségével. Az átváltozás pedig alapvetően azzal a jelentéssel bír, hogy ahhoz, hogy az adott helyzetet meg tudjam oldani, magamnak is változni kell. Ugyanakkor a képzeletben zajló szimbolikus gondolkodásmódnak a megnyilvánulását szintén jól tükrözi ez az esemény, amikor gondolati helyettesítéseket, átalakításokat figyelhetünk meg. A *Hangya* című filmet pedig azért rajzolta le a kislány, mert már az összes Marvel-filmet

látta, és eddig ez a kedvence. Nagyon szereti a harcot és a verekedést a filmekben. Más mesét, amely az életkorának megfelelőbb lenne, nem tudott megnevezni.

Kádár Annamária (2012) szerint, ha a gyermek leül televíziót nézni, nem képes mozgás segítségével feldolgozni élményeit, és a külső képek hatására azonnal leáll a belső képkészítés, a képáramlás folyamata, amit mesehallgatás közben átélhetne. A gyermek képzelőereje, fantáziája, kreativitása sem fejlődik megfelelően, de a legfőbb veszély mégis inkább abban rejlik, hogy nem tud különbséget tenni a külső és a belső képek között. Ezen kívül a tévében eszméletlen gyors tempóban forognak a képek, ami a gyermek idegrendszerének nagyon megterhelő lehet. Ezeket a vibráló külső képeket álmában dolgozza fel, de ha ez nem sikerül megfelelő módon, akkor az eseménnyel kapcsolatosan erős szorongás léphet fel.

Természetesen az egyoldalúan túl sok tv nézés okozhat problémát a kisgyereknél, amikor kizárólag csak így szórakoztatja magát. Az életkornak megfelelő, a szülővel együttesen végignézett majd utána átbeszélte mesefilmek történetei nem tekinthetők károsnak.

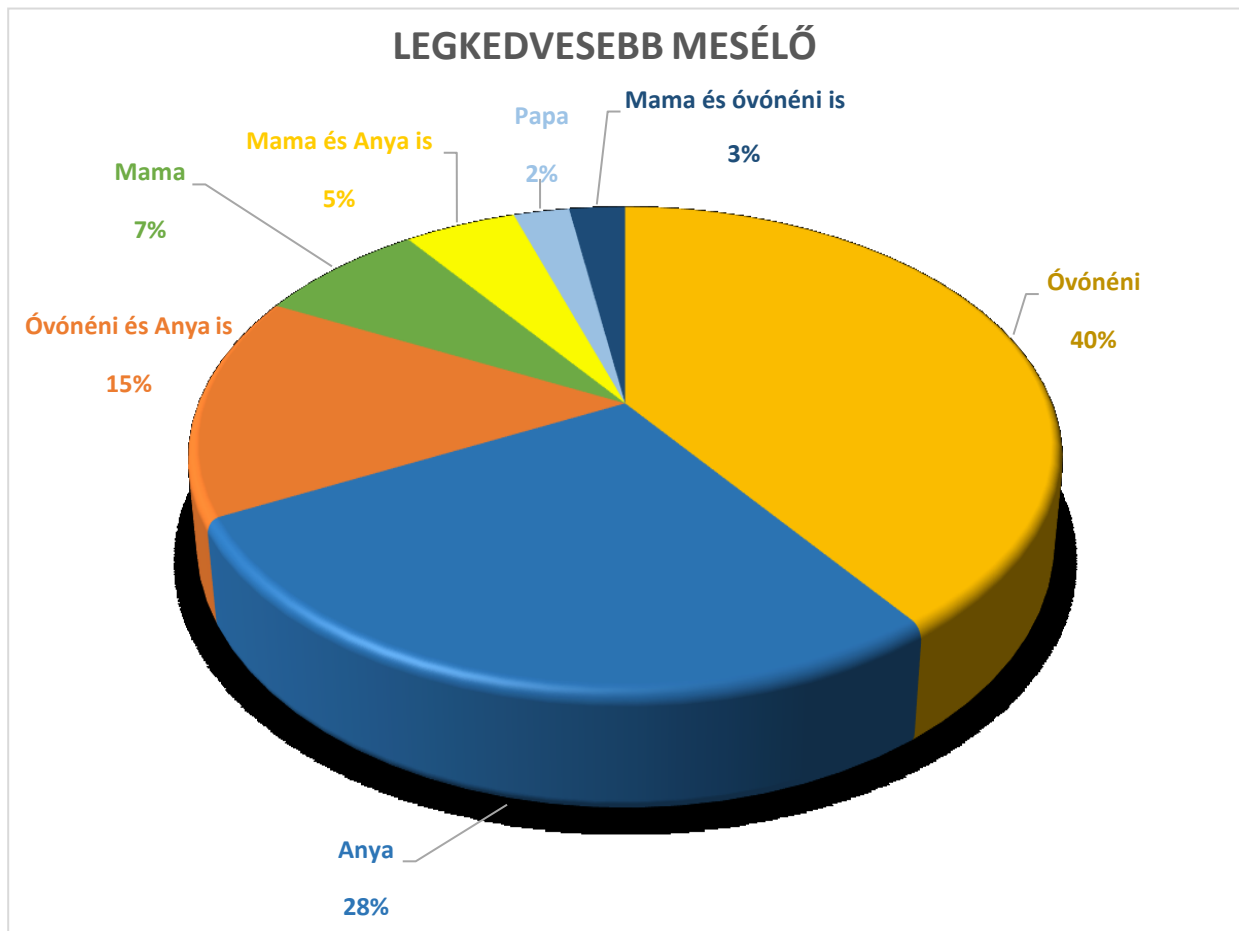


5. ábra. Az életkornak megfelelő mesék előfordulási adatai

A mesélő személye

Arra a kérdésemre, hogy kitől hallgatnak szívesen mesét, hét személyt soroltak fel. Legtöbbször az óvónénit nevezték meg, ő a válaszok 40%-ában jelent meg. Az édesanyját a gyerekek 28%-a említette meg. Ugyanakkor olyan kisgyerekek is voltak, akik nem tudott

egyetlen konkrét személyt kiválasztani, és többet is megnevezett. 15%-ban volt jelen ez a típusú felelet, amikor egyformán szeretnek az óvónénitől és az édesanyjától is mesét hallgatni. De a nagyszülők ugyancsak előtérbe kerültek.



6. ábra. A mesélő személye

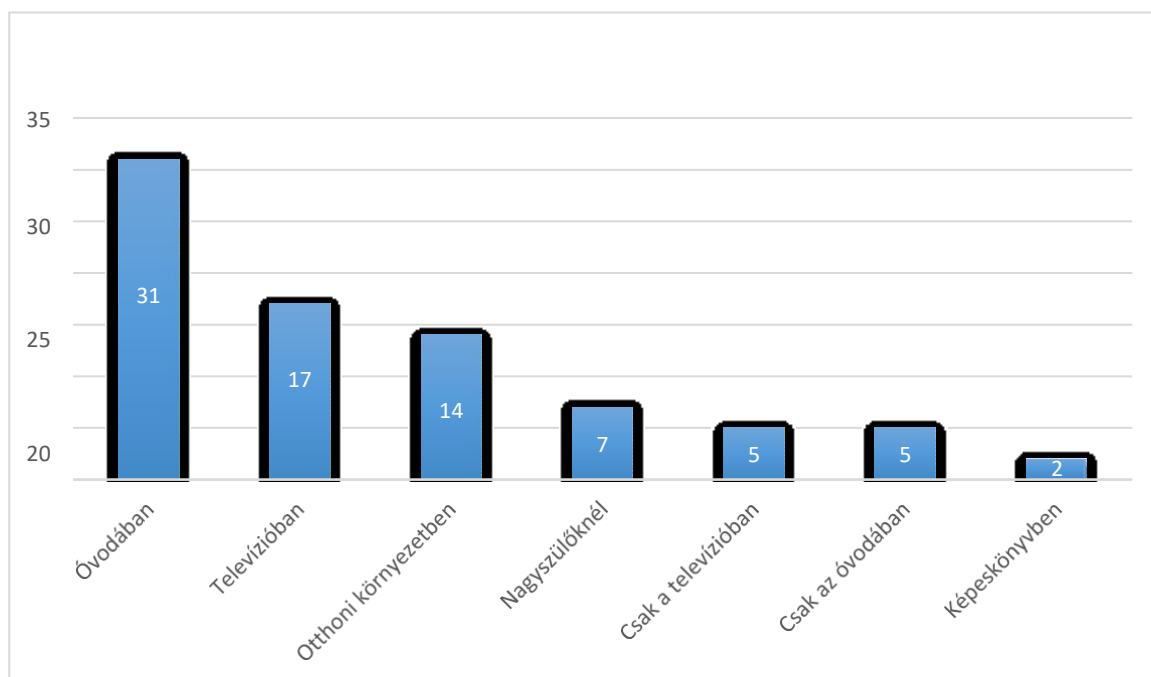
A negyedik kérdésre adott válaszokban nem mindenki tudta pontosan megindokolni, hogy miért szereti, ha az illető személytől hallja a mesét, de néhányan nagyon aranyos értelmezést adtak. Ahogyan a 6. ábra is mutatja a megfogalmazások leginkább az óvodapedagógusra irányultak. Például: azért kedvelem őt, „mert sokszor csinál színházat”, „mert múltkor is vicceset mesélt.”, „mert én is szerepelhetek a mesében.”.

Az édesanyjával való kapcsolatnál olyan válaszok hangzottak el, mint például: „Imádom, ha ő mesél, mert mindig megnyugtat.”, „Mert szép hangon mesél.”.

A nagymamával kapcsolatosan pedig: „Mert azokat meséli, amiket én kérek.”. Míg a nagypapával kapcsolatban: „Mert mindig nagyokat nevetek, mikor mesél.”, „Mert olyan viccesen tud mesélni.”.

A mesével történő találkozás helyzetei

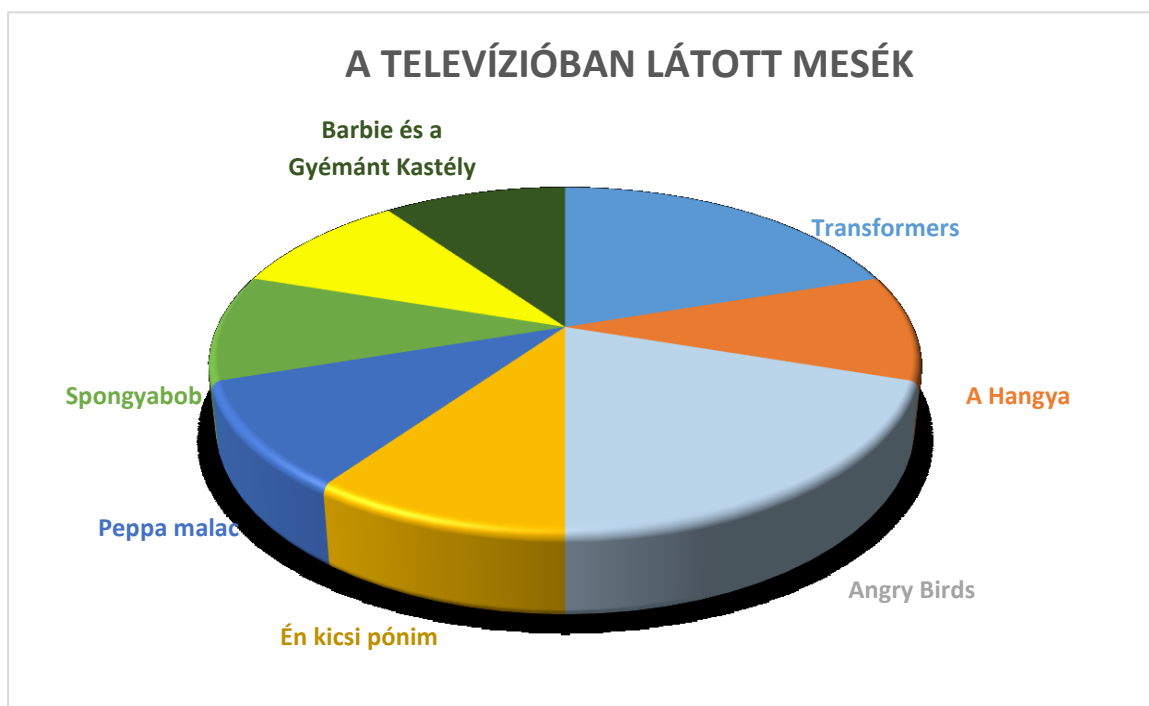
A gyerekek válaszaiban harmincegyszer szerepelt az, hogy az óvodában is találkoznak mesével, ami nagyon örvendetes tény, hiszen ebből az adatból az állapítható meg, hogy a pedagógusok tényleg nagy gondot fordítanak arra, hogy rendszeresen találkozzanak a gyerekek mesével. Negyven gyermek közül pedig összesen öt kisgyerek volt, aki azt válaszolta, hogy csak az óvodában, és sehol máshol nem találkozik ilyen történetekkel. Ami azért már szomorúbb része az eredményeknek, hiszen nagyon fontos lenne, hogy az otthoni környezetben, biztonságban, a meséléshez kívánatos hangulati légkört megteremtve a szülők legyenek együtt a gyermekeikkel. A második helyen a televízió áll, amit a gyerekek tizenhétyszer említettek meg. Ez a mai világban sajnos már nem meglepő. Ezen kívül még öt gyermek volt, aki azt felelte, hogy csak és kizárólag a tévében találkozik mesével. Harmadik leggyakoribb forma, ahol a mese megjelenik a gyermek életében, az az otthoni környezet. Ez tizennégy esetben fordult elő. A nagyszülőket a gyerekek hétszer említették meg. A képekönnyben pedig kétszer szerepelt (7. ábra).



7. ábra. A mesével való találkozás formái

A 7. ábrán látható adatokból kiderül, hogy a gyerekek válaszában tizenhétyszer szerepelt az, hogy a televízióban találkoznak mesével, és ebből öt gyermek volt az, aki csak kizárólag ott tud kapcsolatot teremteni a mesével, hiszen elmondásuk szerint máshol

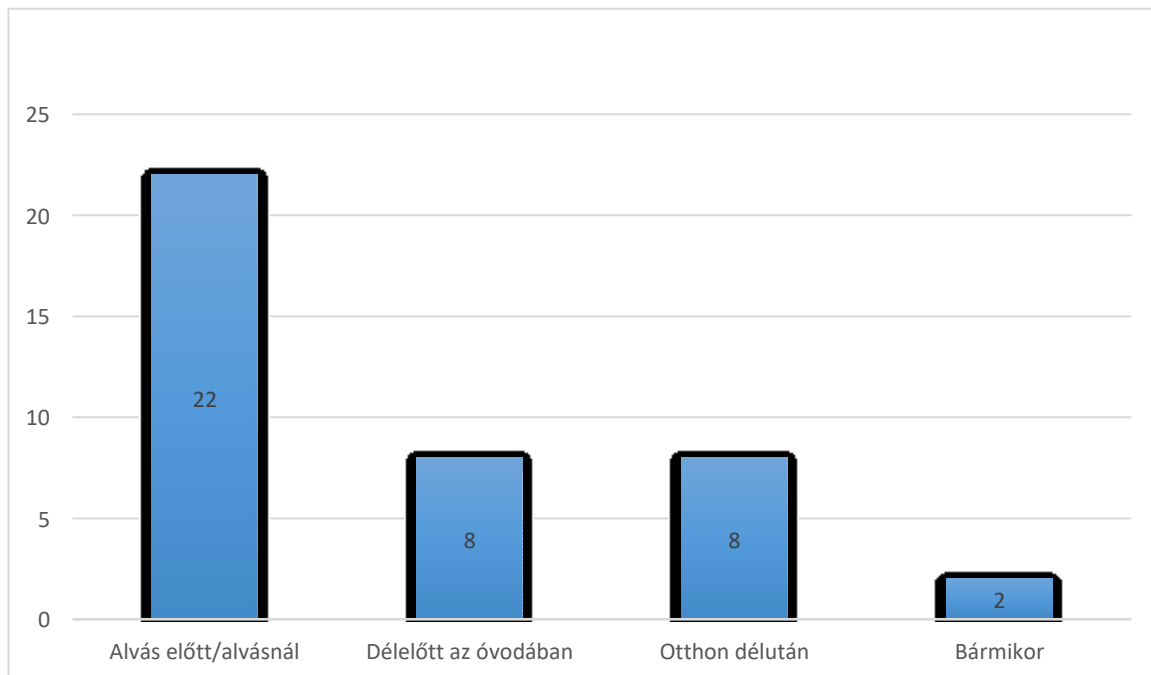
nem szoktak mesét hallani. Ez a tény a rajzokon is tetten érhető. A 8. ábra mutatja be, hogy milyen filmekkel találkoznak leggyakrabban. 6 rajzfilmet és 2 tényleges játékfilmet soroltak fel. Mindkét filmet két-két kisfiú rajzolta le, a többi felsorolt rajzfilmet pedig egy-egy gyermek. A *Transformers* című film és *A Hangya* című játékfilm 20%-20%-át, a rajzfilmek pedig 10%-10%-át teszik ki az összes televízióban látott mesének.



8. ábra. A televízióban látott filmek és rajzfilmek címei

A mesével találkozás időpontja

A gyermekeket megnyugtatja a mese. Teljesen más dimenzióba kalauzolja el őket, melynek hatására egy biztonságos, harmonikus atmoszféra teremődik. Úgy gondolom ezért is választotta a vizsgálatban részt vett gyermekek több, mint fele azt, hogy elalvás előtt, illetve alváskor szereti legjobban, ha mesét mondanak nekik. A maradék 18 gyermekből 8-an délelőtt az óvodában hallgatnak szívesen mesét, míg a másik nyolc gyermek a délutáni időszakot tartotta fontosabbnak. Az utóbbiak azért kedvelik ezt az időpontot, mert olyankor nem kell aludni, és nyugodtan nézhetik a tévét. Kettő kisgyermek pedig azt mondta, hogy nekik teljesen mindegy, ők bármikor szívesen hallgatnak mesét, legyen az reggel az óvodában, vagy este otthon lefekvéskor (9. ábra).



9. ábra. A mesehallgatás legkedvelt időpontja

Hipotézisek ellenőrzése

Az első hipotézisemben azt állítottam, hogy a gyerekek életkoruknak megfelelő meséket preferálnak. Kutatásomban megvizsgáltam, hogy milyen meséket választanak. A meseválasztások 92%-a az életkornak megfelelő kategóriába sorolható be és csak 8%-uk nem. Tehát az első hipotézisem beigazolódott.

Második feltételezésem szerint a legkedvesebb mesék között leggyakrabban otthon hallott mesék fordulnak elő. Ehhez megvizsgáltam a mesével való találkozások helyzeteit, helyszíneit. Az eredményekből látható, hogy volt olyan kisgyerek, aki csak egyetlen eseményt nevezett meg, míg a többségük többet is. A válaszok összesített képe azt mutatja, hogy a gyerekek leggyakrabban az óvodai környezetben találkoznak szívesen a mesékkal, ami után a televízióban, majd az otthoni környezetben hallott mesék következnek. Az óvodát 31-szer, a televíziót 17-szer, az otthoni helyszínt pedig 14-szer említették meg. Következtetésképpen a második feltételezésemet az adatok megcáfolták, hiszen nem az otthoni meséket, hanem az óvodai mesehallgatást preferálták inkább.

Harmadik hipotézisem úgy szólt, hogy az óvodások édesanyjuktól hallgatnak legszívesebben mesét. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a legkedvesebb

mesélő személye az óvodapedagógus volt, aki a válaszok 40%-ában fordult elő, míg 28%-ban szerepelt az anya személye. Itt is volt olyan kisgyerek, aki nemcsak egy személyt, hanem egyszerre többet is megnevezett. Az adatokból az is jól látható, hogy a nagyszülőktől ugyancsak szívesen hallgatnak mesét. Ez alapján tehát a harmadik hipotézisem sem igazolódott be, ugyanis a megkérdezett gyerekek az óvónéit tekintették a legkedvesebb mesélőjüknek. Ez az eredmény pedig mindenekeelőtt az óvodai napirendben rendszeresen és visszatérően előforduló mesehallgatással magyarázható.

Negyedik feltételezésem szerint a gyerekek meseválasztásakor jellemzően pozitív érzelmek dominálnak. A vizsgálatban részt vett negyven kisgyerek közül egy sem mondta azt, hogy nincs kedvenc meséje, vagy pedig, hogy nem szereti a meséket. Minden gyermek kivétel nélkül örült, hogy lerajzolhatja a kedvenc meséjét, az alkotás után pedig örömmel válaszoltak a kérdéseimre, és idézték fel a legkedvesebb meséjükhöz fűződő élményeiket. Amikor pedig arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy van-e olyan mese, amit nem szeretnek, akkor a 40 gyermekből mindössze csak öten válaszoltak, de ők sem tudtak konkrét mesét említeni, inkább olyan szereplőket emeltek ki, akiktől félnek. Ilyen volt a boszorkány és a farkas. Ezek alapján a gyerekek meseválasztásához kellemes, pozitív élmények és érzések kapcsolódnak, így ez a hipotézis beigazolódott.

Utolsó hipotézisemben pedig azt feltételeztem, hogy nemi különbségek tapasztalhatók majd a meseválasztásnál. Ehhez a kérdéskörhöz legelőször megvizsgáltam, hogy milyen típusokba sorolhatók be a választott mesék, majd elemeztem, hogy milyen kategóriákat preferálnak inkább a lányok és milyeneket a fiúk. A megállapított öt csoport közül mindkét nem a népmeséket részesítette előnyben. Ezen kívül még a rajzfilmeknél fordult elő, hogy a lányok is és a fiúk is készítettek képeket. A modern mese, a tündérmese és a film kategóriájában pedig, vagy csak a lányok, vagy csak a fiúk rajzoltak. Modern mesékről és tündérmesékről csak kislányok készítettek rajzokat (pontosan 8 kislány szerepeltetett modern mesét és 5 lány tündérmesét). A film kategóriájába viszont csak fiúk soroltak fel meséket. Tehát az eredmények arra utalnak, hogy a lányok a népmesét, a modern mesét preferálták, míg a fiúk a népmesék mellett a rajzfilmeket és a filmeket emelték jobban ki. Ez a hipotézis tehát szintén beigazolódott.

Összefoglalás

Kutatásomban a kisgyerekek meseválasztásának összetevőit vizsgáltam meg. Úgy gondolom, hogy a mese az egyik legfontosabb és legfejlesztőbb irodalmi műfaj az óvodáskorú gyerekek számára, hiszen a gyerekek lelkéhez nagyon közel álló történetek által megismerhetik a világ titkait és betekintést nyerhetnek a körülöttük zajló élet rejtelseibe. Ahogyan Kósáné Ormai Vera (2001) is megfogalmazza: az óvodás gyermek meghatározó módon lép kapcsolatba az őt körülvevő tárgyi és személyi környezettel. A kisgyermek már ebben a korai életkorban nagyon sok fontos tapasztalattal és sorsalakító élménnyel rendelkezik. Kádár Annamária (2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyerekek nem kicsinyített felnőttek, világlátásuk eltér a felnőttekétől. Ezért gondolkodásmódjuk a felnőtt számára olykor felfoghatatlan, mivel azt teljes mértékben az érzelem vezérli. Az óvodás szemlélete különleges és sajátos, hiszen benne a valóság, az álom, a fantázia világa összeolvad. Az óvodások rettentően kíváncsiak, érdeklődőek, mindenre nyitottak, és azt szeretik, ha ingergazdag környezet veszi körül őket.

Az érzelmek és a kötődés a mesehallgatás körülményénél játszanak fontos szerepet. Séra László (1998) könyvében olvashatók szerint hat alapérzelmet különíthetünk el, ebből a 4-5 éves kisgyerekeknél az öröm, a félelem és a harag játszik fontos szerepet. Kádár Annamária (2012) leírja, hogy az érzelmek kifejezésének képessége egyrészt velünk született, másrészt pedig tanult elemekből tevődik össze. Az előbbihez sorolandó az öröm, a szomorúság, a düh, az undor, a meglepődés és a félelem. A másik csoportba pedig az énrre vonatkozó érzelmek tartoznak. Óvodáskorban nem a gyermek uralkodik az érzelmein, hanem épp fordítva: az érzelmek határozzák meg a viselkedését. Ebben az életkorban az érzelmeik meglehetősen erősek, de gyorsan változnak. Egyrészt a félelemre, a szorongásra, az agresszióra, másrészt pedig az érzelmi biztonságra, a szeretetre, az örömeire térhetünk ki az érzelmek jellemzésekor. Gyermekkorban elég sok félelmet különböztetünk meg (Séra, 1998). A szakemberek egyrésze először a szokatlantól való félelem érzését említi meg, majd a szeparációs félelmet, amit már minden pszichológus valódi érzelemnek titulál. Ez a félelem valójában akkor jön létre, amikor a gyermek egy ingert negatív tartalommal ruház fel. Megnevezhetünk konkrét félelmeket, ami igazából az előbb felsoroltak összefoglaló kifejezése. Ez a fajta félelem 3 éves kor után már csökkenő tendenciát mutat. A mesék hatására megjelennek a konkrét félelmek mellett a szimbolikus félelmek is, például a

hétfejű sárkány vagy a boszorkány alakjában. A szorongás oka közvetett és távoli, és akár évekig is fennmaradhat, vagy akár tartós személyiségjeggyé is válhat. A szorongó gyermek visszahúzó, önbizalomhiányos. Óvodáskorban gyakran előfordul az agresszív viselkedés, hiszen a gyermekek ebben az időszakban még nehezen tűrik az akadályoztatásukat. Vekerdy Tamás (2011) szerint a szeretet a megismerés ereje. A gyermekek számára a játék, a mesélés, a mondókázás, az éneklés adja a fejlődő környezetet, hiszen ezek a tevékenységek közvetítik az érzelmi biztonságot. Gerő Zsuzsa (2003) úgy gondolja, hogy a gyermek biztonságérzete és önállóságának fejlődése szorosan összefügg egymással.

Zsubrits Attila (2011) szerint a kötődés az egyén és a körülötte lévő tárgyi és emberi világ közötti érzelmi kapocs kialakulását és megerősödését jelenti. Zsolnai Anikó (2001) könyvében is olvashatunk részletesen a kötődésről és annak céltárgyairól. Nemcsak személyekhez kötődhetünk, hanem más élő rendszerekhez is, így például kisállatokhoz, növények, de értékekhez és értéktárgyakhoz szintén. A helykötődésben ugyancsak felfedezhetjük a biztonság érzésének átélését. Zsubrits Attila (2014) empirikus kutatása is igazolja, hogy a perszonális kötődési rendszer csúcsán az édesanya helyezkedik el. A családtagok után pedig az óvodai kapcsolatok szintén fontos szerepet játszanak. A kisgyerekek személyiségének egészséges fejlődéséhez elengedhetetlen a szülők és a nevelők szeretetteljes, biztonságot adó, oltalmazó, megértő viselkedése.

A mese szerepéről és hatásáról nem lehet elégszer beszélni. Úgy gondolom, hogy hatalmas nevelő ereje van, és ezért a kisgyerekek életéből ez semmiképpen sem hiányozhat. Bruno Bettelheim is (1985) részletesen foglalkozik a mese fontosságáról és hatásáról. Úgy véli, hogy nincs még egy olyan gazdag és bőséges, gyermekeknek és felnőtteknek is egyaránt alkalmas olvasmány, mint a népmese. A népmesékben lényegében minden megvan, ami a gyermek számára szükséges. Erkölcsi tanítást fogalmaznak meg, azt a mondanivalót közvetítik a gyermekek számára, hogy az élet tele van megpróbáltatásokkal, amiket nem lehet elkerülni, meg kell küzdenünk velük. A mai történetekből ezek sajnos hiányoznak, de nem említik meg az öregedést, a halált és az örök élet utáni vágyat sem. Az erkölcsi törvényeket a belső-külső harcok alakítják ki. A szereplők nem egyszerre jók és rosszak, ahogy minden ember vagy jó, vagy rossz. A gyermekek gondolkodásában is ez a fajta szélsőség jelenik meg. A mese megoldásokat nyújt, de olyan szinten, amit a gyermek is könnyen megért. A jövőre irányul és rávezeti a gyermeket egy önálló, független életre. Lovász Andrea (2007)

szerint a mesék a túlvilágot feltételezik, ahol a lényeg a létezőtől független. A mesevilág a gazdag képzelet birodalma, a semmiből való előhívás, az előzmények nélküli, abszolút értelemben vett létrehozás. Boldizsár Ildikó (2004) úgy gondolja, hogy a mesével kapcsolatban léteznek téves gondolatok, mint például amikor valaki azt állítja, hogy a meséknek semmi közük a valósághoz. Mindenki találkozott már sárkánnyal, boszorkánnyal, csak ezek a helyzetek sokkal szebben hangoznak a mese nyelvén. A mese által sokkal jobban átélhetők a személyiség mély rétegei. Nógrády László (1917) a mese családban betöltött szerepére hívja fel a figyelmet. Úgy véli, hogy csak a család tudja igazán kihasználni azokat a nevelői értékeket, amelyeket a mese nyújt. Minél gyakrabban dobban a gyermek és a szülő szíve például mesehallgatáskor, annál erősebb lesz a kötelék közöttük. Gödéné Török Ildikó (2012) is ezen a véleményen van. Szerinte a mesehallgatás mindig megfelelő helyzetet teremt például a szülővel ahhoz, hogy beszélgessenek és a feltett kérdésekre válaszok születhessenek. Ha a szülő megfelelő átéléssel mesél, úgy fogja gondolni gyermeke, hogy megértették őt, elfogadták vágyait, félelmeit.

Nógrády László (1917) művében kitér arra is, mit érdemes figyelembe venni a meseválasztásnál az eltérő személyiségtípusok aspektusából. Akinek a reflexió fontos, számára az állatmesék és kalandmesék kiválóak. A félénk gyermek részére olyan mesék nagyszerűek, ahol a bátorság kerül előtérbe. A nehezebb felfogású gyermeknek a humoros mese a tökéletes, ugyanis könnyed gondolkozásra bír. Az utóbbiak megfelelőek a kedélytelen, vagy éppen mostoha körülmények közt élő gyermekek számára. Az önző gyermekeknél pedig a jószívűséget, nemes áldozatkészséget érdemes kiemelni.

Gerő Zsuzsa (2003) könyvében a grafikus közlés változását taglalja 5 és 7 éves kor közötti gyerekek körében. A gyermekrajzok esztétikumának forrása az emocionális sűrítés. Az élmény feszültsége úgy jelenik meg, hogy az érzelmi elemek képi kifejezésbe tömörülnek. Az igazán esztétikus rajzok 5 és 7 éves kor között születnek, előtte és utána csökken az esztétikum mennyisége. Jávorszky Edit (2009) szerint az emocionálisan felnagyított elemek fokozzák az esztétikai hatást. Ahogyan a gyermeki képzeletben, úgy a rajzokon is minden lehetséges. Ha egy rajz túldíszített, az arra utalhat, hogy a készítője fixálódott egy adott témánál, ugyanis minél tovább marad, annál tovább tudja újra és újra átélni az élményt. Emellett még a zsúfoltság is gyakori, melynek oka az indulati telítettség. Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana* című könyvében azt olvashatjuk, hogy ebben az életkorban a három

leggyakrabban ábrázolt forma az ember, a természeti jelenség és az élőlény kategóriájába tartozik.

Saját kutatásomban az óvodások meseválasztásának elemzéséhez explorációs rajzvizsgálati módszert alkalmaztam. Ennek a módszernek a segítségével kívántam megvizsgálni a gyerekek meseválasztásában szerepet játszó legfontosabb tényezőket és a meséhez fűződő viszonyukat. A vizsgálatban véletlenszerűen 40 gyermek vett részt, akik 5 és 7 éves korúak voltak. A gyermekek 23 különböző mesét soroltak fel, amelyeket öt nagyobb kategóriába tudtam besorolni: a népmesék, a rajzfilmek, a tündérmesék, a modern mesék és a filmek kategóriájába. Első három helyen a népmesék, a rajzfilmek, illetve a tündérmesék szerepeltek, amit a modern mesék követtek, majd végül a filmekre került sor. Megvizsgáltam a meseválasztáskor tapasztalható nemi különbségeket is, ahol eltéréseket láthattunk. A meseválasztási motívumok között a következők fordultak elő: a mesék szereplői, a mese tartalma, a mesék kedvező kimenetele, a mesével való rendszeres találkozás, az azonosulás és a pozitív érzelmek. Az elemzési szempontok között szerepelt az életkornak megfelelő mesék előfordulásának vizsgálata is. A gyerekek által lerajzolt mesék nagyrésze megfelelt az életkoruknak és csak kisebb arányuk nem. Arra a kérdésemre, hogy kitől hallgatnak legszívesebben mesét, összesen hét személyt neveztek meg. A legkedvesebb mesélő az óvodapedagógus volt, akit az édesanya személye követett. A válaszokban a nagyszülők is megjelentek. A mesével való találkozás formái közül az óvodai helyszínt említették meg legtöbbször, majd a televíziót, és azután az otthoni miliőt. Néhány gyermek a televíziót és az óvodát külön kiemelte, ugyanis elmondásuk szerint ők csak ott találkoznak mesével. Ezen kívül a nagyszülők szerepét és a képeskönyveket is megemlítették még. Nagyszámban jelentek meg televízióban látott rajzfilmek és filmek. A mesével való találkozás formái mellett a kedvelt időpontokat is megvizsgáltam, és arra a következtetésre jutottam, hogy a várakozásnak megfelelően a kisgyerekek az alvásnál szeretnek leginkább mesét hallgatni, de néhányan kitértek arra is, hogy bármikor, bárhol szívesen hallgatnának mesét.

Kutatásom eredménye egyértelműen arra világít rá, hogy kiemelt fontossággal bírnak a mesék a kicsik életében, és elengedhetetlen fontosságú a mesével való találkozás az egészséges személyiségfejlődés, a kiegyensúlyozott érzelmi fejlődés érdekében. Mindezt a megállapítást a kisgyerekek saját meseválasztásai is alátámasztották. Fontos, hogy mind a szülők, mind pedig a pedagógusok is tudatosítsák magukban,

hogy a mese által milyen nevelői lehetőség van a kezükben, amely irodalmi műveknek a hatását szükséges kihasználni. A vizsgálat eredménye szerint a gyerekek jellemzően pozitív érzellemmel viszonyulnak a meséhez, és többnyire életkoruknak megfelelő meséket részesítenek előnyben, ami annak is betudható, hogy leginkább az óvodában hallott mesék szerepeltek a legkedvesebb mesék között.

Nagyon nagy örömmel tölt el, hogy a mesékkal kapcsolatos élményeket közelebről is megismerhettem, elemezhettem és a gyermekrajzokról is mélyebb szintű ismereteket szerezhettem. Érdekes és egyben nagyon izgalmas témakört érintett a kutatásom, amely során még közelebb juthattam a kisgyerekek belső világának a megértéséhez, valamint az óvodapedagógiai hivatással járó felelősség teljesebb átérzéséhez.

Irodalomjegyzék

Boldizsár I. (2004): Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bettelheim, B. (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Feuer M. (2000): A gyermekrajzok fejlődéslélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gerő Zs. (2003): A gyermekrajzok esztétikuma. Flaccus Kiadó, Budapest.

Gödéné T. I. (2012): Nyelvi és irodalmi nevelés gyermekkorban. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.

Jávorszky E. (2009): Fejlődépszichológia. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.

Kádár A. (2012): Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kósáné O. V. (2001): A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában. Okker Kiadó, Budapest.

Lovász A. (2007): Jelen idejű holnemvolt. Szeminárium a meséről. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Nógrády L. (1917): A mese. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.

Séra L. (1998): Általános pszichológia. Comenius Bt., Pécs.

Tóth B. (1967): A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. In: Magyar Pedagógia 67. évfolyam. Akadémiai Kiadó, Budapest. 255-269.

Vekerdy T. (2011): Érzelmi biztonság. Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról? Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

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

Zsubrits A. (2011): A gyermekkor kötődései. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.

Zsubrits A. (2014): Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai. In: Képzés és Gyakorlat. 12. évfolyam 3-4. szám. 133-142. p. [online] URL: http://epa.oszk.hu/02600/02641/00008/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2014_03-04_133-142.pdf [2017. 01. 24.]

Zsubrits A. (2018): Neveléslélektan óvodapedagógiai szakos hallgatóknak. Digitális tankönyv (Moodle, uni-sopron.hu).

Zsubrits A. (2021): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. SOE Kiadó. In.: [Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak : Zsubrits Attila : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Példák a gyerekrajzokból



5 éves fiú Medvetesók című rajzfilmről készült képe



6 éves lány Bogyó és Babóca című meséről készült rajza



5 éves lány A só című meséről készült rajza



6 éves lány A gomba alatt című meserajza



7 éves lány kedvenc meséje a Kacor király



7 éves lány rajza A kis gömböc című meséről



7 éves lány kedvenc meséje A három kismalac



6 éves fiú rajza A piroska és a farkas című meséről



6 éves lány kedvenc meséje a Hamupipőke



5 éves lány kedvenc meséje a Peppa malac című rajzfilm

Játékválasztási motívumok óvodáskorban

Bevezetés

A kiterjesztett kötődéelméleti értelmezés alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy a személyes kötődések mellett további ragaszkodásokban ugyancsak jelen van az érzelmi alapú kötődési viszonyulás, vagyis koragyermekkorban beszélhetünk elsődleges kötődésről, további interperszonális kötődésekről, nagyobb helyekhez (pl. otthonhoz, óvodához kötődésről), helyszínekhez (pl. játszótérhez, óvodai csoportszobához kötődésről) és tárgyakhoz való kötődésekről (pl. játéktárgy-kötődésről), illetve különféle tevékenységekhez igazodó ragaszkodásokról (pl. játszáshoz, tanuláshoz történő kötődésről). A kapcsolódásokban az életévekkel fokozatosan egyre több összetevő és érzelmi komponens jelenik meg.

A kisgyerekek mindennapi eseményei között a játszás tevékenysége kiemelt szerepet tölt be, hiszen a korai gyermekkor fejlődésének meghatározó megnyilvánulási formája található meg benne, amelyben egyre határozottabban kifejeződik a növekvő gyermek érzelmi és értelmi életének gazdagsága. A játékos beállítódás valamennyi viselkedési területet érinti. A kisgyermek játékosan tanul meg mozogni, beszélni, rajzolni és másokkal együttműködni. A játék által begyakorolhatók a megszerzett ismeretek és készségek, amint azt Jean Piaget kognitív fejlődési elmélete is jól részletezi. Az intrapszichés világ és a külső világ találkozása egyre nyilvánvalóbb formában jelenik meg a gyermek örömmel végzett játéktevékenységében.

Az óvodás gyerekek tevékenységkörében a gyakorló játékot követően a szimbolikus játékokat, a szerepjátékokat és az egyszerűbb szabályjátékokat találjuk meg jellemzően, amihez kapcsolódhatnak a konstruáló-, alkotó-, a problémamegoldó- és a bonyolultabb szabályjátékok. Ugyanakkor az óvodai élethez elengedhetetlenül hozzátartoznak a népi játékok is.

A játéktárgyakhoz szintén tartósabban kötődnek a gyerekek, amely ragaszkodások akár hosszabb időn keresztül is az életük nélkülözhetetlen részévé válnak, és személyiségük kibontakozásának sajátos megnyilvánulási lehetőségét adják.

Jelen tanulmányban egy korábban elvégzett empirikus kutatásnak az összegző ismertetésére kerül sor. A vizsgálatban egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy aktuálisan milyen kedvelt játéktevékenységeket és játéktárgyakat preferálnak az óvodások; másrészt pedig a játékválasztásban szerepet játszó motívumokat kívántuk elemezni.

Az empirikus kutatás tárgya és módszere

A kutatásban azt kértük a gyerekektől, hogy sorolják fel és rajzolják le a legkedveltebb játékaikat. A rajzolást követően célirányos kérdések segítették a játékválasztás jellemzését, a játszáshoz kapcsolódó élmények megfogalmazását. Tehát az explorációs rajzvizsgálatban az egyéni rajzolás és a beszélgetés együttesen biztosította a gyerekek viszonyulásainak felszínre kerülését.

A következő kérdések hangzottak el:

- Sorold fel a legkedvesebb játékaidat!
- Melyik játék a legfontosabb számodra?
- Mi a jó abban a játékban? Mi az, amit kedvelsz abban a játékban? Mi az, amiért szeretsz vele játszani?
- Milyen játékkal játszol szívesen az óvodában és odahaza?
- Kivel szoktál együtt játszani?
- Ővele milyen játékot játszottok általában?
- Legközelebb milyen játékot szeretnél kapni? Mi az, amiért jó volna az a játék?

A vizsgálat menete és a mintavétel

A véletlenszerű mintavételű vizsgálatra 2014-ben és 2015-ben került sor a nyugat-magyarországi régióban, soproni, zalaegerszegi és ajkai óvodákban. Összesen 178 gyermek adatait összesítettük és elemeztük statisztikailag. A lányok és a fiúk aránya 49-51% volt, az életkoruk 3-tól 7 éves korig terjedt, az életkori átlag 5,9 év volt.

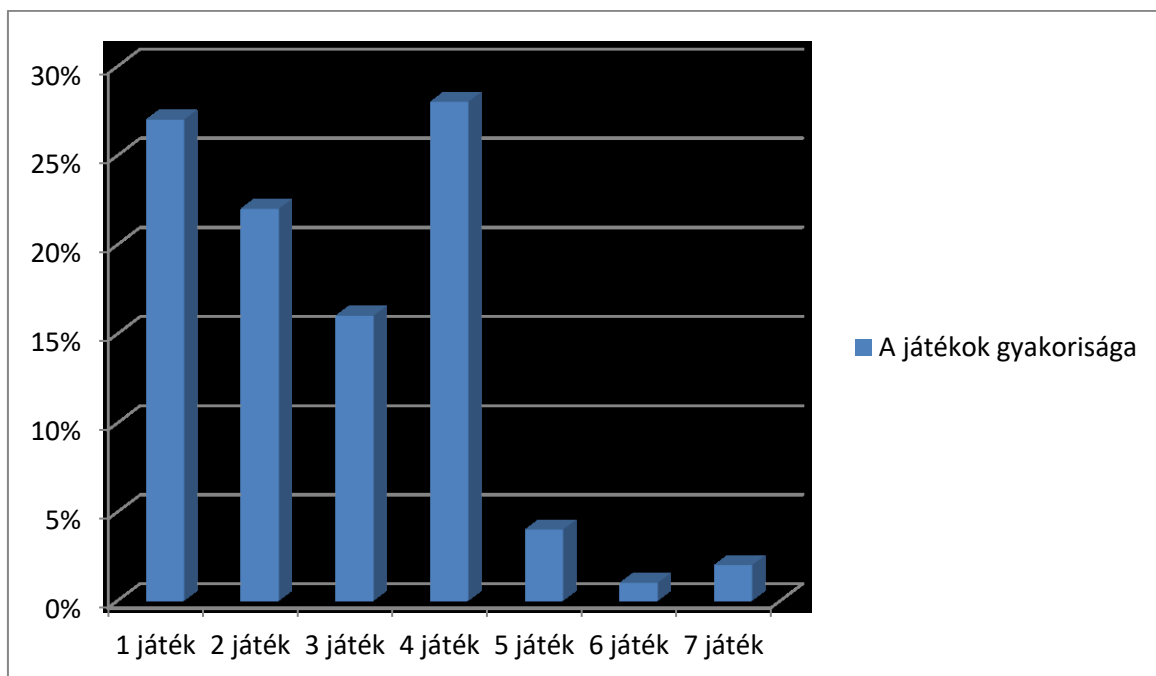
Az alábbi elemzési szempontsor mentén haladtunk:

- A fontosnak vélt játéktevékenységek és játéktárgyak kategóriái.

- A játékok sajátosságai.
- A játszótársak személye.
- A gyerekek játéktevékenységekhez és játéktárgyakhoz fűződő kapcsolatának komponensei.

Az eredmények részletezése

A kapott eredmények arról árulkodnak, hogy jellemzően korlátozott számú játékhoz ragaszkodnak az óvodások (1. ábra). Leggyakrabban 4 játékot soroltak fel (a megkérdezett gyerekek 28%-a), 1 és 7 közötti szélső értékekkel.



1. ábra. A játékok előfordulási aránya

Az 1. táblázat részletezi a játéktevékenységek kategóriáit. A gyerekek életkorának megfelelően a legkedveltebb játéktevékenységek a nagymozgásos játékok, a szimbolikus játékok, a konstruáló játékok és szabályjátékok voltak. A szabadban végezhető játékok közül például a fogócskázás, a bújócskázás és a labdás játékok fordultak elő visszatérően. A csoportszobában végezhető tevékenységek közül a mesehallgatás, az asztalnál folytatott társasjátékok, valamint a vizuális és zenei tevékenységek szerepeltek. A megkérdezett gyerekek 4%-a számolt be arról, hogy

valamilyen elektronikai eszközzel is szeret játszani. Ezek közé tartozott a tv- és videójáték, az X-box, a laptop, a mobiltelefon, a számítógép és a távirányítós játék.

Játékos tevékenységek	Előfordulási gyakoriság
Szabadtéri játékok és mozgásos játékok	18%
Konstruáló játékok, építő játékok	18%
Szimbolikus játékok, szerepjátékok, bábozás	17%
Szabályjátékok	9%
Mesélés	8%
Asztali társasjátékok	6%
Vizuális tevékenység (pl. festés és rajzolás)	6%
Gyakorló játék	5%
Modern játékok, informatikai és elektronikai eszközökkel végzett tevékenységek	4%
Zenei tevékenység (pl. dobolás)	1%
Egyéb (pl. kuckózás, farsangozás)	3%

1. táblázat. A preferált játékok gyakorisága

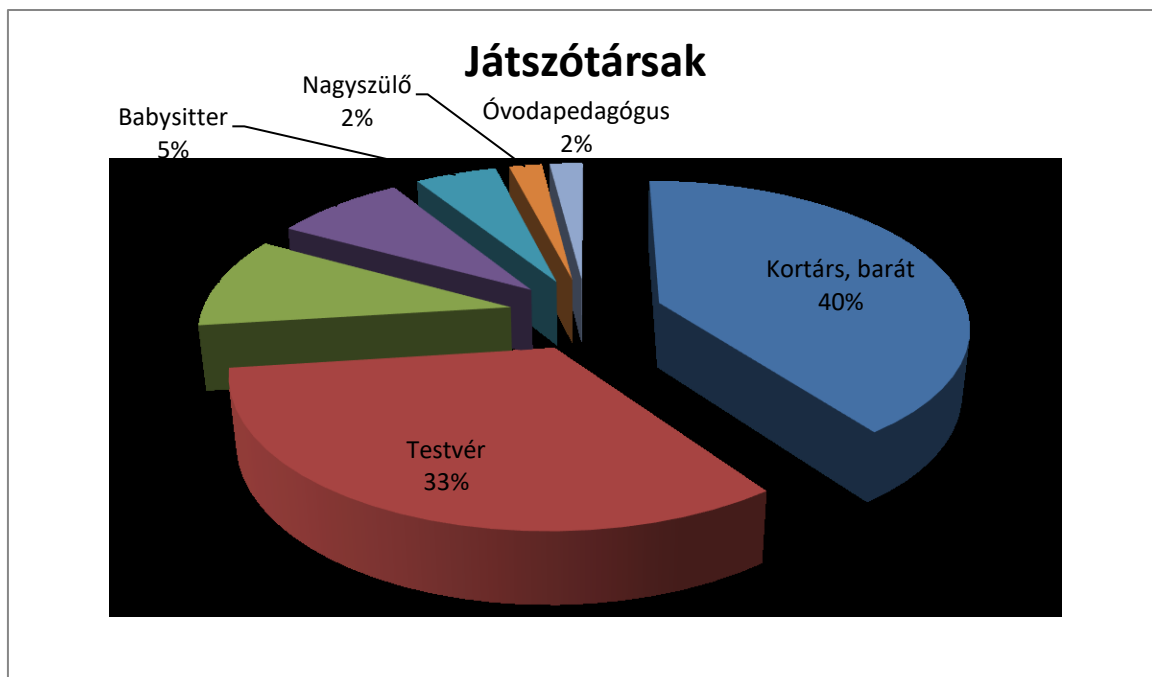
A játszás tevékenysége szorosan összekapcsolódik az alkalmazott játéktárggyal. A 2. táblázat részletezi a kedvelt játéktárgyak kategóriáit. A lányok számára a babák, például a Barbie babák és a pónik voltak nagyon népszerűek, míg a fiúk az autókat részesítették előnyben. Mindkét csoportban kedvelték a konstruáló játékokat. A plüss játékok körében a reklámok aktuális hatásának tudható be például az Angry Birds figurák viszonylag gyakoribb megjelenése. A mozgásos tevékenységekhez kapcsolódó játéktárgyak előfordulása mellett a benti környezetben végezhető szimbolikus játékok, szerepjátékok és az egyszerűbb szabályjátékok szintén jól illeszkednek a kisgyerekek aktuális fejlődési igényéhez.

A gyerekek kinyilvánított választása az otthoni játékokhoz fűződő kapcsolat erősségét jelzi. A megkérdezett óvodások 72%-ban neveztek meg otthoni játékokat, játéktevékenységeket és játéktárgyakat, továbbá 28%-ban óvodai játékokat. Ez az eredmény szorosan kapcsolódik ahhoz az állításhoz, mely szerint a gyerekek játék melletti elköteleződésében az elsődleges szocializációs-nevelési szintérnek van kiemelt szerepe. A biztonságos otthoni közeg meghatározóan képes támogatni a családtagokkal közösen átélt események megszeretését, valamint az otthoni környezet és az ottani tárgyak hozzánk tartozását, személyessé tételét.

Játékszerek, játékeszközök	Előfordulási gyakoriság
Babák	18%
Építő játékok (pl. LEGO)	12%
Járművek (pl. kisautók, vonat)	12%
Plüss figurák	10%
Kisállatok	6%
Asztali társasjátékok	6%
Labda	6%
Könyv	6%
Pónik	4%
Távírányítós játékok (pl. robot)	1%
Egyéb (pl. kuckó, jelmez, dob)	3%

2. táblázat. Az előforduló játéktárgyak

A 2. ábra a megnevezett játszótársak személyét rendszerezi. Az eredmény azt a megállapítást erősíti meg, hogy óvodáskorban a kortársakkal együtt végezhető tevékenységek jellemzőbbé és fontosabbá válnak a gyerekek fejlettebb szociális szükségleti elvárásának megfelelően. De a kördiagramon az is jól látszik, hogy a gyerekek viszonylag gyakrabban játszanak egyedül és a családtagok mellett további személyek is befolyásoló hatást gyakorolnak rájuk. A válaszokban az óvodapedagógussal való együttes játék csak ritkán fordult elő.



2. ábra. A játszótársak személyeinek előfordulási gyakorisága

Játéktípusok
Gyakorló játék
Szimbolikus játék
Szerepjáték
Egyszerűbb szabályjáték
Konstruáló játék
Mozgásos játék
Népi játék

3. táblázat. Preferált játékformák

A gyerekek játéktípus preferenciáit a 3. táblázat tartalmazza, míg a 4. táblázat a játékokhoz fűződő kapcsolatban szerepet játszó tényezőket rendszerezi. Ezek szerint egyrészt az értelmi és érzelmi működés, illetve fejlődés, valamint a mozgás iránti szükséglet és a mozgásfejlődés hatását fedezhetjük fel a megjelenő játékformákban. A gyakorló játékot követően a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok és a konstruáló tevékenységek kaptak helyet, illetve a mozgásos játékok és a népi játékok. Az egyes tevékenységek értelmezésekor átfedésekkel találkozhatunk, így például a mozgásos játékok (pl. bújócskázás, fogócskázás)

besorolhatók a népi játékok közé is. A mozgásos tevékenységek a legkorábbi idősakra is visszavezethetők, amely játékos viselkedésben szabadon kifejeződik a gyerekek alapvető nagymozgás iránti igénye. A népi játékok megjelenésében pedig a szocializációs környezetnek van kiemelt szerepe. Másrészt pedig a gyerekek elmondásából további jellemzőkre is fény derült.

A 4. táblázatban kiemelt jellemzőket a gyerekek saját szavai jól alátámasztják, amelyek tehát a kedvelt játékokkal, játéktevékenységekkel kapcsolatosan fogalmazódtak meg. Például: „Nem kell unatkozni.”, „Jó móka.”, „Jó velük játszani.” (Jó játszani!); „Ha ő vasal, én is vasalok, ha főz segít nekem, 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 az új játék után).

Játékválasztási motívumok
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 játészó gyermek és a játészótárs személyisége, képessége, viselkedése: <i>jók vagyunk a játékban!</i>
Az új játék megszerzésének vágya: <i>jó lenne az a játék!</i>

4. táblázat. A játékválasztásban szerepet játszó indokok

Összegzés

A gyermekkori személyiségfejlődést az édesanyával átélt kapcsolati élmények kezdetektől fogva meghatározó módon formálják. Az érzelmileg biztonságos helyzet lehetővé teszi, hogy a kisgyermek figyelme fokozatosan az őt körülvevő szociális és

fizikai környezet felé irányuljon. Az érés és a fejlődés eredményeként a világ felfedezésének szándékában a játék különösen domináns szerepet játszik. Az explorációs játékok és gyakorló játékok után óvodáskortól kezdődően a szimbolikus játékok majd pedig a szabályjátékok biztosítják mindezt, de a szerepjátékok és a népi játékok szintén ennek az időszaknak a fő formái közé tartoznak.

A tanulmányban részletezett empirikus kutatás eredményei egyrészt megerősítik a szakirodalomban található adatokat, másrészt a játékokhoz fűződő kapcsolat tartalmára nézve kiegészítéseket állapítanak meg. De a feltárt adatok az óvodás korra vonatkozóan aktuálisabb és árnyaltabb információkkal is szolgálnak.

A megkérdezett gyerekek életében jellemzően nélkülözhetetlen szerepet töltenek be az óvodáskori fejlődési időszakhoz illeszkedő játéktevékenységek: a mozgásos játékok, a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok és a konstruáló játékok. Ugyanakkor a gyerekek kisebb csoportja arról is beszámolt, hogy az aktuális környezeti hatásoknak köszönhetően szívesen játszanak az idősebb gyerekeknél inkább elfogadhatóbb elektronikai-informatikai eszközökkel. Játékukba jellemzően a gyerektársak, a testvérek és a családtagok kapcsolódtak be, ugyanakkor az óvodapedagógus személye csak ritkán szerepelt. A gyerekek válaszai alapján a következő játékválasztási motívumok azonosíthatók: /1/ a játszás átélésének pozitív élménye, /2/ a játékok tulajdonságainak felsorolása, /3/ a másokkal történő együttes játék öröme, /4/ a játékban résztvevők személyiségének, képességének és viselkedésének komponensei, /5/ valamint az új játék megszerzésének vágya.

Pungorné Grebenár Katalin

A kisgyerekek átmeneti tárgyai

*„Amikor egy gyerek nagyon-nagyon hosszú ideig szeret, de nem csak játszik, hanem IGAZÁBÓL szeret, akkor Igazivá válsz...
...Mire Igazi leszel, általában lebabusgatják rólad a bundát, kiesik a szemed, mindened meglazul és megkopik. De ez mind nem számít, mert aki Igazi, az nem lehet csúnya, azt csak azok látják csúnyának, akik semmit sem értenek.”*

Részlet Margery Williams: A bársony nyuszi, avagy a játékok életre kelnek című művéből.

Az idézett mesekönyv arról szól, hogyan válik a bársony nyuszi egy kisfiú átmeneti tárgyává. De mi is az az átmeneti tárgy és milyen fontos szerepet tölt be a kisgyermek életében? Ebben a tanulmányban ezekre a kérdésekre keresem a választ. Winnicott elméleti megközelítésében bemutatom az átmeneti jelenségek körét, a játék értelmezését és az átmeneti tárgyak legfontosabb jellemzőit. Ugyanakkor úgy gondolom, hogy fontos érinteni a személyiségfejlődés menetében meghatározó szerepet játszó kötődési kapcsolat jelentőségét is, az anya–gyermek kapcsolat érzelmi összetevőit, a növekvő gyermek szükségleteihez illeszkedő elég jó anyai és nevelői viselkedés kérdéskörét. A részletezett kutatási eredmények hozzájárulhatnak a kisgyermeknevelők eredményes pedagógiai tevékenységéhez.

A kisgyermek pszichológiai fejlődése

Erik Erikson szerint az emberi fejlődés egy olyan összefüggő folyamat, amely a születéstől a felnőttkoron át az öregkorig tart. Vizsgálódásainak középpontjában az én-identitás, vagyis a tudatosan megélt én-élmény és annak fejlődése állt. Erikson szerint a legfontosabb feladatunk az életben, hogy kialakítsuk és megőrizzük én-identitásunkat. A pszichoszociális fejlődést nyolc életkori szakaszra osztotta fel, melyek mindegyikében elkerülhetetlen kríziseket kell megoldani, hogy eredményesen felkészülhessünk a következő életszakasz feladatára (Jávorszky, 2009).

A csecsemőkor kiemelt pszichológiai feladata az alapvető bizalom az alapvető bizalmatlansággal szemben elnevezésű konfliktushelyzet kedvező kimenetelű megoldása. A bizalom érzése úgy alakul ki, hogy az anya alkalmazkodik gyermeke

szükségleteihez. De gondozás közben ő is pozitív visszajelzéseket kap a babától, amely megerősíti benne az anyai érzéseket. Az identitásérzés az anya és gyermeke közötti kölcsönös bizalom talaján jön létre. Kialakul a hit abban, hogy vágyaink teljesülnek. A szakasz veszteségélménye a fogzás kellemetlensége, a szoptatásról való elválasztás, az önállóság csíráinak megjelenése (kiszakadás a duál-unióból), az anya megváltozott magatartása, aki már késlelteti a szükségletek kielégítését. Az első életév legfontosabb feladata megtanítani, hogy bízni tudjunk önmagunkban és a világban.

A második periódus központi lélektani krízishelyzete az autonómia a szégyennel és a kétellyel szemben. A kisgyermek ebben a korszakban képes a testi folyamatok feletti kontrollra, átéli az autonómia érzését. Míg a csecsemőkor a befogadás, addig a kisgyermekkor az elengedés, ugyanakkor a szorosan tartás időszaka. A legnagyobb próbatétel ekkor a szobatisztaságra való szoktatás, mely konfliktushelyzetet teremthet anya és gyermeke között. A szülői bánásmód nagy szerepet játszik az önérvényesítés és önfeladás közötti arányok, az önkontroll kialakulásában. A gyermek szembesül azzal a ténnyel, hogy nem mindenható, tőle független hatások befolyásolják az életét.

Erikson harmadik életszakasza a kezdeményezés a bűntudattal szemben, a játék kora, amely az óvodáskorra tehető. Ebben az életszakaszban a gyermek próbálgatja a felnőttvilág szerepeit, kifejlődik kezdeményező képessége. A cselekedetek irányítója a lelkiismeret, és megjelenik a bűntudat érzése.

A korai időszakban sorsdöntő jelentősége van az anya és gyermeke között kialakuló kötődési kapcsolatnak. A kötődés eredeti funkciója az éretlen utódot a szülő közelében tartani, ezzel növelve túlélési esélyeit. Tágabb értelemben a kötődés célja, hogy biztonságos háttérrel nyújtson a világ felfedezéséhez. John Bowlby alkotta meg a modern kötődéseméletet. Megfigyelte, hogy a gyermek elválása a szülőtől milyen kétségbeesést vált ki, leírta az elsődleges kötődés jelentőségét, illetve a rossz bánásmód hatását a későbbi személyiség fejlődésére. Bowlby elmélete szerint a gyermek úgy születik, hogy mindenféle módon, a sírásával, a mosolyával, a megkapaszkodási vágyával keresi a kapcsolatot. De ugyanilyen fontos az anya válaszreakciója is, hiszen a kötődés kétoldalú folyamat eredménye (Büki, 2010). Bowlby a kötődés kialakulásának négy szakaszát írta le:

1. Kötődés előtti szakasz (0-6 hétig tart), amikor a kicsi ugyan szoros kapcsolatban van azzal, aki őt gondozza, de még nem tudja megkülönböztetni másoktól.

2. A kötődés keletkezésének szakasza (6. héttől 6-8 hónapos korig): különbséget tesz a gondozó és az idegenek hangja között.
3. Tiszta kötődési szakasz (18-24 hónapos korig), amikor a baba biztosítani próbálja a kötődési személy közelségét (sír, ha az kimegy a szobából).
4. Kölcsönös kapcsolatok szakasza (18-24 hónapos kor): csökken a gyermek egocentrizmusa, egyre több időt tölt távol a szeretett személytől.

A szakemberek a vizsgálati helyzetben mérhető csecsemőkori kötődési viselkedés különböző típusait különböztették meg: a biztonságos, az elkerülő, az ambivalens és a dezorganizált kötődést (Zsubrits, 2011a). A legideálisabb kötődési forma tehát a biztonságos kötődés, melynek feltétele, hogy a gyermek sok testi kontaktust kapjon édesanyjától, az anya megértse gyermeke jelzéseit, azokra adekvátan válaszoljon, a gyermek szükségleteit, igényeit a tőle telhető legjobb módon elégítse ki.

Az anya–gyermek kapcsolat alakulása

Az utóbbi évtized kutatási eredményeinek köszönhetően bebizonyosodott, hogy a méhen belül fejlődő magzat ízeket és illatokat érez, hall, lát, tapint, érzékeli a fájdalmat, sír, egyensúlyozni tud, nem pusztán reflexszerűen, hanem belső szándékból mozog, azaz felfogja környezete ingereit, és képes arra is, hogy ezekre az ingerekre visszaemlékezzen. A várandós nők többsége saját hasán keresztül simogatja magzatát, beszél hozzá, énekel neki. Ha az anya a hasára teszi a kezét, magzata erre helyváltoztatással válaszol. Ez az emocionális kapcsolat megteremti az anya és gyermeke közötti érzelmi kötést alapját. Amikor az újszülött világra jön, elveszti az anyaméh biztonságát, amit az anya ölelése, ringatása hivatott pótolni (Büki, 2010). Az élet legelső időszaka nagyon fontos a gyermek életében. Ekkor alakul ki az érzelmi kapcsolatkötő képesség, alapozódik meg az érdeklődés, az értelmi fejlődés. A későbbi károsodások, problémák hátterében igen gyakran a korai gyermekkori ártalmak húzódnak meg (Falk, 1989).

A csecsemő fejlődésének egyik legfontosabb mozzanata, amikor felismeri, hogy ő a környező világtól elkülönülő, független személy. Margaret Mahler a hatodik hónap tájékára teszi ezt az időpontot. Ilyenkor az édesanya karjában lévő csecsemő mintegy eltolja magától anyja arcát, hogy távolabbról vegye szemügyre. Mahler szerint ekkor rendül meg a csecsemő azon hite, hogy ő és az édesanyja egyetlen személy (duál-unió).

Ilyenkor azonban még nem ismeri fel önmagát, tükörképét nem tudja megkülönböztetni másokétól. Ez az időszak körülbelül 15-18 hónaposan jön el. Morris az első három évet „ölelj magadhoz” korszaknak nevezi. Az anyai ölelés nyugalmat, biztonságot, meghittséget közvetít a gyermeknek. Ezen időszaknak döntő jelentősége van az anya–gyermek kapcsolat későbbi alakulásában. A harmadik életév végén eljön a „tegyél le” szakasz, innen jutunk majd el a serdülőkor „hagyj békén” szakaszához (Ranschburg, 2009).

Winnicott (1999) az elég jó anya fogalmával írta le a kedvező szülői viszonyulást. Az elég jó anya a kezdeti szimbiózis után hagyja leválni, hagyja önállósulni gyermekét. Nem ugrik azonnal, kicsit kivár, nem telepszik rá a gyermekre, engedi, hogy próbálkozzon, de ott áll a háttérben és segít, ha a gyermek nem birkózik meg egyedül a feladattal. Tehát nem kell, nem is lehet tökéletes anyának lenni. Elég az, ha az anya a kezdetekben alkalmazkodó, érzelmileg elkötelezett, kielégíti gyermeke szükségleteit. Később viszont a gyermek önállósodása érdekében meg kell kezdeni a fokozatos leválasztást. Természetesen a leválás frusztrációval: akadályoztatással, kellemetlen érzéssel, az elvárás meghiúsulását követő csalódással és illúzióvesztéssel jár.

Az anya feladata elősegíteni, hogy a gyermeknek kialakuljon az a hite, hogy a jó tapasztalatai felülkerekednek a rosszakon, azaz megteremtődjen gyermekében az ösbizalom. Erikson az ösbizalom szakaszát 0-2 éves kor közé helyezi. Ezen belül az első hat hónapot a magába zárkózottság jellemzi. Az anya nem különálló lény, hanem a gyermek saját része. A kellemes az anyai táplálás, melegség, stabilitás adja, a kellemetlent pedig mindaz, ami nem felel meg ennek. Az anya nem támaszt igényeket, mindenféle ellenszolgáltatás nélkül elégíti ki gyermeke szükségleteit.

5-10 hónapos korban a szimbiózisból a differenciálódás szakaszába érünk. A külső világ elkülönül a belsőtől, a gyermek el-eltávolodik édesanyjától, vizsgálgatja saját testét, kezeit, lábait, édesanyja arcát, megerősödik énképe. Édesanyját kezdi megkülönböztetni másoktól, fél az idegenektől. 6-8 hónapos korban már nem mosolyog mindenkire (Bagdy, 1996). Elkülöníti magát a környező világtól, édesanyjától, rájön távollétének lehetőségére. Már nem uralja el a mindenhatóság egyedüli érzése. A korai identitásélménnyel együtt a cserbenhagyottság érzése is megjelenik.

Az anya közreműködésével születik meg a köztes élménytér a feszültség oldásaként. „Az anya, miközben a gyermek tőle elkülönül, végtelen játékteret hagy

hátra kettejük kapcsolatának emlékéül” (Winnicott, 1999. 2). És hogy hogyan kapcsolódik az elég jó anya fogalma az átmeneti tárgyhoz, arra álljon itt egy idézet: „A csecsemő csak akkor alkalmazhat egy átmeneti tárgyat, ha a belső tárgy életteli, valós és elég jó. Ennek a belső tárgynak a minősége azonban a külső tárgy (azaz, a tényleges anya) lététől, viselkedésétől és életteliségétől függ” (Winnicott, 1999.10).

A játszás előzménye és fejlődésének állomásai

A játék alapvetően kreatív megnyilvánulás, mely a gyermek és anya közötti potenciális térben zajlik, alapélménye pedig az, hogy az anyában lehet bízni. Keretet kínál az érzelmi kapcsolatok kezdeményezéséhez, a szociális kapcsolatok fejlődéséhez. Feszültséget hordoz, mivel a szubjektív és objektív ingtag határvonalán lelhető fel.

Winnicott *Játszás és valóság* című könyvében (1999) bemutatja a játék és a kreativitás összefüggéseit. A játékot az anya–gyermek kapcsolat fejlődése mentén vizsgálja: szerinte a játék lényege nem az ösztönök és feszültségek szabályozása. A potenciális tér (a játék tere): az ember belső világa, a szubjektív világ és az őt körülvevő objektív világ között létezik egy úgynevezett köztes tér, egy pszichikai tér, mely összeköti, ugyanakkor elválasztja a két világot. Ez a tér az egyén „pihenőhelyéül” szolgál. Ebben a megosztott világban található a kreatív tevékenység, a játék, az átmeneti tárgy és az átmeneti jelenség-halmaz, melyek egy közös csecsemőkori élményre vezethetők vissza. Az átmeneti tér tehát egy sajátos tér, se nem külső, se nem belső, se nem teljesen objektív, se nem teljesen szubjektív élményező. A gyermek ebben a térben játszik, ábrándozik, álmodozik, képzelődik, akár csak később a felnőttek.

Születésünk pillanatától fogva állandóan felmerül az a kérdés, hol van a határ a belső és a külső világ között. A csecsemő nem tud különbséget tenni a két világ között, szétválásukat az első frusztrációs élmény során tapasztalja csak meg. A két világ közötti térben helyezkedik el a közbülső élmények kiindulópontja: az illúzió. Ha az anya elég jó, azaz alkalmazkodik a gyermek igényeihez, például akkor szoptatja, amikor éhes, a gyermek mindenhatónak érzi magát. Úgy véli, hogy saját maga idézi elő táplálék megjelenését, elég csak rá gondolni. Ez az érzés viszont illúzió alapul. Ahhoz, hogy a gyermek megtapasztalja egy idő után a valóságot is, elengedhetetlen a fokozatos frusztráció, mellyel világossá válik számára, hogy nem csak tőle függenek az események.

Kezdetben a mindenhatóság átélését hallucinációval pótolja. Képes megjeleníteni például a kívánt anyát. Winnicott szerint a hallucináció a fantázia kezdete. Az autoerotizmus is – melynek egyik példája az ujjszopás – ebben a köztés térben jelenik meg. Ebben az esetben már nem hallucinációval pótolja a gyermek a hiányzó anyamellet, hanem valódi tárggyal: az öklével, az ujjával. Ez azonban még nem a külvilág tárgya. Körülbelül 6 hónapos kortól figyelhető meg, hogy a gyermek olyan tárgyakhoz kezd el ragaszkodni, amelyek már nem a saját testének részei (pl. egy lepedődarab vagy egy rongydarab). Szájába veszi, simogatja magát vele, azzal alszik. Most már ezeket a tárgyakat ruházza fel a mindenhatóság érzésével. Ezek a tárgyak az átmeneti tárgyak, melyek a gyermek szemszögéből egyrészt a külső valóság részei, másrészt a belső világhoz tartoznak, hiszen az anyát, az anyamellet helyettesítik, szimbolizálják (Varga, 2004).

Ezekhez a jelenségekhez illeszthető a játék is, hiszen annak kiindulópontja szintén az illúzió és a mindenhatóság állapota. Egy ideig az anya a gyermek belső világának része, vagyis eljátssza a gyermek belső világának egy részét. Ebben a játéktérben az anya–gyermek közötti bizalmat, tehát az anyában való alapvető bizalmat, az ősbizalmat megteremtő potenciális térben kezdődik a gyermek számára a játék. Anya és gyermeke közötti játék az illúziótól való megfosztással folytatódik, ahol a gyermek elutasítja, majd újra elfogadja az anyját. Itt kezdődik a játék izgalma. Az izgalmat nem az autoerotizmus, hanem az okozza, hogy a játéktevékenység bizonytalanságot rejt magában, a belső világnak a külső világ által történő aktuális kontrollja kelti a játék izgalmasságát.

Winnicott (1999) szerint tehát a gyermeki világ közbülső tartományának (a potenciális térnek) a megnyilvánulásai: az illúzió, a hallucináció, az autoerotizmus (pl. ujjszopás), az átmeneti jelenségek és tárgyak, a játék és a kreativitás. Ezek közül az átmeneti jelenség és az átmeneti tárgy az anya szimbóluma, az anya és gyermeke közötti potenciális tér része, a játék és a kreativitás pedig már egy tágabb térben valósul meg, szerepe az egyén és a környező világ közötti szakadék áthidalása, azé a szakadéké, amely az anyától való elszakadás során alakul ki. Winnicott azt vallja, hogy a szimbólumok előzményei az átmeneti tárgyak.

Az átmeneti tárgy jelentősége

Az átmeneti tárgy elnevezés Winnicott-tól származik, aki azt írja: „Az átmeneti tárgy olyan tárgy, amelyet az alany úgy kezel, mintha az mintegy félúton lenne önmaga és egy másik személy között: ez tipikusan egy játékbaba, vagy egy ruhadarab is lehet, amelyet a gyermek kincsként őriz és vigasztalásként használ, de amelyet nem kell egy személy megfelelőjeként tekintenünk” (Tóth, 10). A kisgyermek szempontjából ez a tárgy az ő képzeletében jött létre, a baba világalkotásának kezdete (Winnicott, 2000). Winnicott (1999) azt is megjegyzi, hogy tulajdonképpen nem a tárgy az átmeneti. A szó arra utal, hogy a tárgy a csecsemő átmenetét jelképezi az anyával való teljes összeolvadás és a tőle való különállóság állapota között. Ezek a tárgyak nem részei a baba testének, de nem tartoznak teljesen a külső valósághoz sem.

Az átmeneti tárgy helyettesíti az anyát, segítségével a gyermek megtanul megbirkózni a feszültségeivel, rájön arra, hogy a frusztráció csak bizonyos ideig tart: az anya visszatér hozzá. Segít az anyától való leválásban, az önállósodásban. A gyermek aktivitását feltételezi: ő találja meg a megoldást. Az átmeneti tárgy „íratlan szerződés”, mely köztünk és a baba között született, és amellyel kapcsolatban soha nem szabad feltenni a kérdést: „Észrevetted vagy a képzeleted szülte ezt?” (Winnicott, 1999.12-13).

A tárgy jellemzője, hogy egyszerre szimbólum és valóságos, konkrét tárgy (fétis). Egyszerre objektív és szubjektív. A gyermek külső tárgyat használ, de azt belső fantáziával ruházza fel, ezáltal a belső szükséglet és a külső tárgy mintegy összeolvad.

A tárgyat úgy is értelmezhetjük, mint a baba első birtoktárgya. A tárgy kizárólagos birtokosa a gyermek, ő alkotja meg, ő „lelkesíti”, azaz nevet ad neki. A gyermeknek hatalma van felette, kitöltheti rajta dühét, „ölheti és ölelheti”. A tárgy tulajdonképpen médium, felfogja, levezeti az indulatokat, kiszolgál.

Nem szabad megváltoztatni, csak ha a gyermek óhajtja, még kimosni, megvarrni is tilos. Van saját léte, objektivitása (puha, meleg tapintású, tömege van, szaga van), lehet pelenkadarab, párna, lepedő, anya ruhája vagy annak darabja, zsebkendő, takaró. A felnőtt szemszögéből nézve külső tárgy, a gyermekéből nézve azonban nem, ugyanakkor nem is kizárólagosan belső dolog (Winnicott, 1999).

Az átmeneti tárgy támasz olyan krízishelyzetekben, mint a gyors elválás, a családban bekövetkező változás, például a kistestvér születése. Ilyen alkalom lehet az

egyik szülő ideiglenes vagy tartós távolléte, a válás, az új környezet, mint a bölcsődébe, óvodába kerülés kezdeti szakasza vagy például a kórházi szeparáció.

Tehát a bölcsődébe hozott tárgyak is átmeneti tárgyként funkcionálnak, így a kispárna, a takaró, a személyes holmi, az otthoni tárgyakkal tömött szatyor, a hátizsák, az anya ruhadarabja és egyéb holmija, vagy a játékszerként definiált, de a játékba nem vitt mackó, baba. A gyermek ezekkel a tárgyakkal általában nem játszik, senkinek sem adja oda, de az is előfordul, hogy meg sem mutatja senkinek, a ruhája alatt hordja, a zsebében vagy a szekrényben dugdossa, kis táskába rejti és féltve őrzi (Zsubrits, 2011b).

A gyermeknek nemcsak csecsemőkorában lehet szüksége az átmeneti tárgyra, gyakran három-négyéves korában is összekuporodik és kedvencével babrál, amikor fáradt, rosszkedvű, fáj valamije. Ezzel újra próbálja élni azt a tökéletes biztonságot, amit élete első hónapjaiban érzett (Spock, 2006).

A tárgy sorsa, hogy egy idő után elveszti szimbolikus jelentőségét, érzelmi vonzerejét, félreteszik, ha már nincs rá szükség, átadja helyét az átmeneti jelenségek egyre szélesedő körének.

Az önállóan elvégzett vizsgálat eredményeinek bemutatása

Az empirikus kutatás tárgya

Kutatásom során arra törekedtem, hogy pontosabb képet kapjak arról, hogy a bölcsődés korú gyermekek milyen arányban rendelkeznek átmeneti tárgyakkal, miféle tárgyak ezek, hogyan viszonyulnak hozzájuk, miképpen van jelen a bölcsődei életükben? Van-e különbség a lányok és fiúk átmeneti tárgyai között? Kíváncsi voltam arra is, hogy a kisgyermeknevelők tisztában vannak-e az átmeneti tárgy jelentőségével, kihasználják-e vigasztaló szerepét, esetleg tiltják a csoportba való bevitelét, ne adj isten, büntetnek vele? Vannak-e szabályok a tárgyhasználatot illetően, és ha igen, melyek azok?

Az alkalmazott kutatási módszer

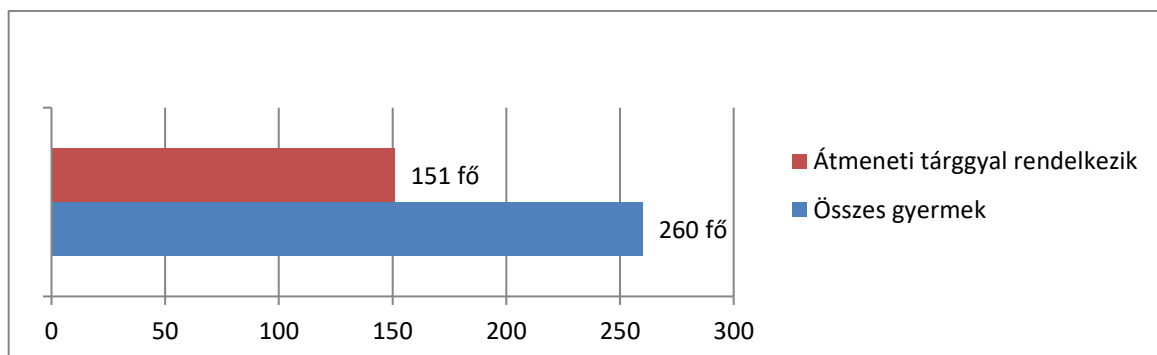
A kisgyermeknevelők számára olyan nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet állítottam össze, amely vizsgálja a bölcsődébe járó kisgyermekek átmeneti tárgyhasználati jellegzetességeit és a nevelők tapasztalatait, attitűdjeit. A válaszadás önkéntes alapon és anonim módon történt.

A vizsgálat menete

Az önkitöltős kérdőívek felvételére 2012-ben került sor öt szombathelyi és egy Szombathely környékén található település bölcsődéjében. Az 56 kiadott kérdőívből 50 példányt kaptam vissza, melyeket rendszerezett elemzési szempontok mentén értékeltem.

Az eredmények részletes ismertetése

A válaszoló kisgyermeknevelők életkora 20 és 60 év közötti, többségük 46-50 éves, régóta a pályán dolgozó pedagógus, 42%-uk pedig 40 évnél fiatalabb volt. A nevelők 64%-a rendelkezett felsőfokú szakirányú végzettséggel.



1. ábra. Az átmeneti tárgyat használó gyermekek aránya

A választ adók összesen 260 kisgyermekről tudtak véleményt mondani. Ez alapján a gyerekek 58%-a használ valamilyen átmeneti tárgyat (1. ábra).

Érdeklődve vártam, milyen kedvenc tárgyaik vannak a kicsiknek, és hogyan nevezték el azokat. Rendkívül változatos képet kaptam, melyet a 1. és a 2. táblázatok részleteznek. Az átmeneti tárggyal rendelkező gyermekek és a tárgyak száma közötti eltérés abból adódik, hogy egy-egy kisgyermek egyszerre több tárgyhoz is ragaszkodik.

Ezt követően arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a bölcsődei dolgozók szerint mi a jelentősége a gyermek életében az átmeneti tárgynak. Az eredmények alapján a nevelők egytől egyig belátták e tárgy fontosságát. Legtöbben (31 fő) a legfontosabb jelentőségét a tárgy által nyújtott biztonságának tulajdonították. Sokan megfogalmazták, hogy a vigasztárgy az otthont jelenti a kicsinek, a családhoz való kötődést és az otthon biztonságos érzését, melegét, hangulatát, illatát, nyugalmát adja. Szerepet játszik az otthontól és a szülőtől való elszakadás megkönnyítésében, az elszakadás okozta feszültség csökkentésében, segíti a beszoktatást, azaz kapocs

a bölcsőde és a család között. A válaszokban megfogalmazódott, hogy ez a tárgy az édesanyját helyettesíti, pótolja hiányát, emlékezteti arra a gyermeket, hogy az anya jönni fog, mindig számíthat rá. Vigaszt nyújt, ha a kicsit sérelem éri. Megkönnyíti a délutáni alvást. Egy kisgyermeknevelő azt is leírta, hogy abban látja az átmeneti tárgy szerepét, hogy a gyermek birtokolhat valamit, ami csak az övé, azt csinál vele és akkor, amit, és amikor csak akar.

Az átmeneti tárgy jellege	Hány gyermek rendelkezik ilyen tárggyal?
textilpelenka, takaró, alvókendő, párna, kendő, előke, zsebkendő	47
plüss állat, plüss figura	93
baba	8
autó, traktor	5
labda	1
táska	1
cumi, cumisüveg	32

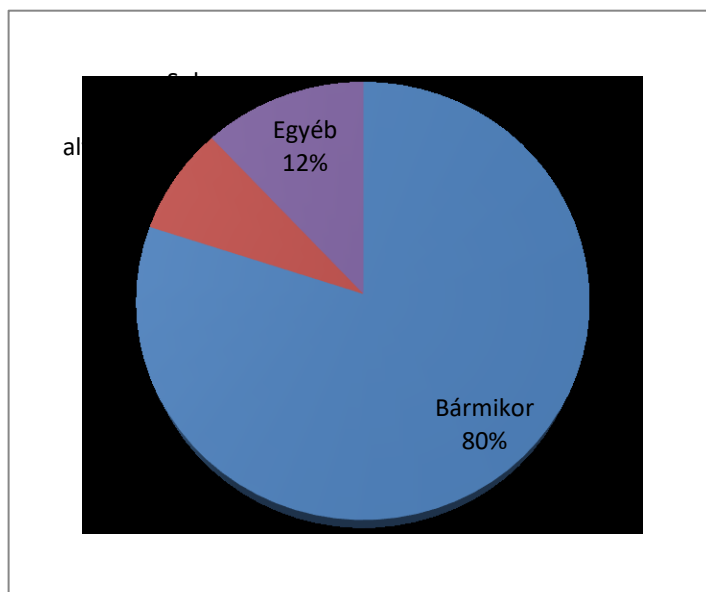
1. táblázat. Az átmeneti tárgyak kategóriái

A kisgyermeknevelők többségének válasza szerint az átmeneti tárgyat a csoportszobában elhelyezett kosárban vagy egyéb tárolóban, illetve a gyermek öltözőszekrényében tárolják, míg a cumikat minden gyermeknek külön az erre a célra rendszeresített dobozkában a polcon helyezik el. Az összes megkérdezett nevelő közül csak egy válaszolta azt, hogy a tárgyhoz való hozzáférés nem biztosított a nap folyamán.

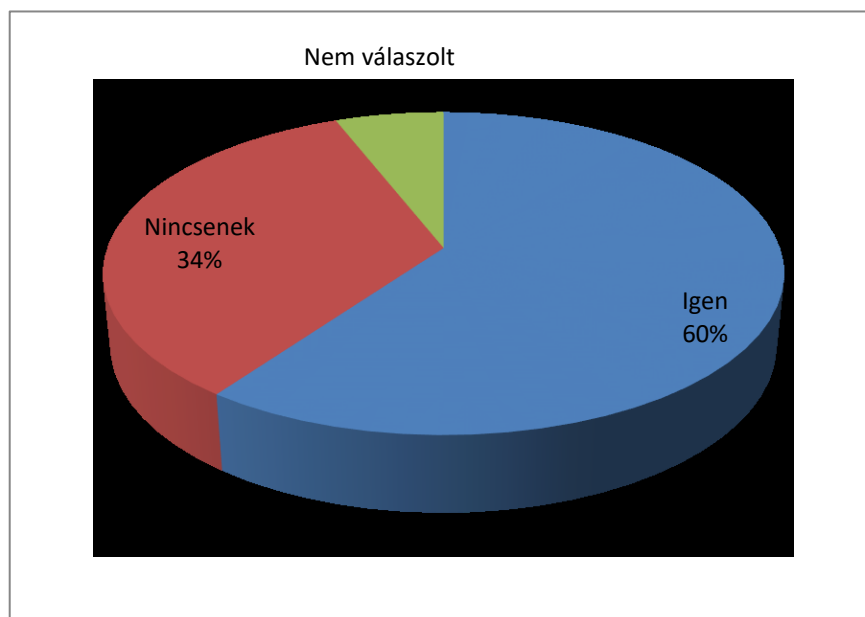
A vizsgált bölcsődékben a kisgyermeknevelők többsége (40 fő) biztosítja a gyermekeknek az átmeneti tárgyhoz való korlátlan hozzáférést, négy nevelő csak alváshoz engedi elővenni, hatan feltételekhez kötik a használatát, például csak akkor veheti elő a kicsi, ha valami bánat éri, az udvarra nem viheti ki, illetve csak akkor használhatja, ha rossz kedve van, szomorú (2. ábra).

Átmeneti tárgy	Elnevezések
pelenka	Pelus, Tapta, Rongyi, Panto, Rongyika, Pel, Pá, Pupu, Momóka, Csücskipelus, Pe, Bubi
kutya	Pista kutya, Va-va, Kuta, Vau, Senzi, Kutyus, Kutyusom, Hu
maci	Brumi, Macim, Mackó, Ma, Macóka, Mimi, Macika, Manó, Nyunyó, Büdi
takaró	Ta-ta, Nyünyü
rongybaba	Rajmi
majom	Majmi, Penci
pillangó	Pilcsi
nyuszi	Sanyi, Törpe, Cucu, Nyuszika, Nyuszóka, Nyunyó, Nyinyike
zsiráf	Dezső
béka	Bim-bum
kendő	Dodo, Rongyi
egér	Csörgő-börgő (csörgős), Cini
Micimackó	Macim, Mackó, Brumma
nyuszi alvóka	Aga, Nyuszi
cica alvóka	Cica
kisautó	Kocsi, Tütü, Nénu
víziló	Hugó
előke	Tem
tigris	Titi, Bandika
Miki egér	Mini
párna	Mámmá, Kispárna, Párnám, Csicsis-párna
szundi kendő	Nünü, Csicsis
bárány	Bari, Biri-bari
hold	Holdikó
oroszlán	Bandi
labda	Labá
méhecske	Zümi
cica	Mirnyu
cumi	Mumi, Cucu, Cuci, Mimi, Cum-cum, Cu, Gungu, Dudu, Dugó, Cumim-mumim, Munyi, Nin

2. táblázat. Az átmeneti tárgyak elnevezései



2. ábra. Az átmeneti tárgyhoz való hozzáférés lehetősége



3. ábra. Az átmeneti tárgy használatával kapcsolatos szabályok előfordulása

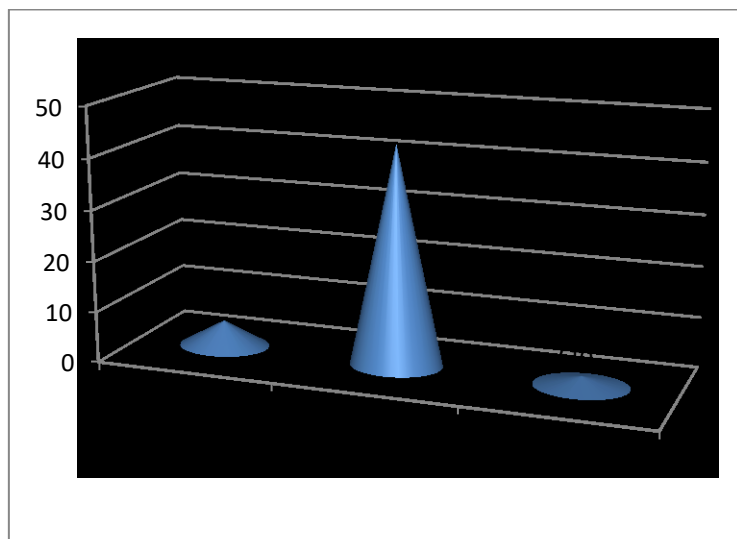
A tárgyhasználattal kapcsolatos szabályokat firtató kérdésekre 17 kisgyermeknevelő válaszolta azt, hogy az ő csoportjukban egyáltalán nincsenek ilyen szabályok (3. ábra). Azok a nevelők, akik felállítottak az átmeneti tárgyak használatára vonatkozó szabályokat, a következő elvárásokat fogalmazták meg: ha nincs szükség rá, a gyermek ne vegye elő, illetve tegye vissza a helyére. A többség az udvarra nem engedi kivinni, közülük néhányan csak a plüss állatokra korlátozzák ezt a tilalmat. Étkezéskor a gyermek nem ülhet vele az asztalhoz, a fürdőszobába nem viheti magával.

A kisgyermeknevelők elvárják, hogy a kicsik egymás kedvenceit tartsák tiszteletben, ne vegyék el, csak a sajátjukkal játsszanak, ne rendetlenkedjenek azokkal. Ügyelnek arra, hogy a játéktevékenységet ne zavarja, ilyenkor tegye a gyermek a helyére, ne arra figyeljen, hol van, ki viszi el mellőle. Vannak, akik csak alváskor engedik, hogy a csöppség magához vegye. Egy nevelő leírta, hogy az ágyba kemény, sérülést okozó tárgyat nem vihet az apróság. Egy dolgozó azt fogalmazta meg, hogy fontos számára, hogy a gyermek ügyeljen az átmeneti tárgyak tisztaságára.

A cumikra külön szabályok vonatkoznak, elsősorban higiéniai szempontok miatt: ne vegyék be egymásét, ha nincs rá szükség, a dobozában tárolják, és ha leesik, le kell fertőtleníteni.

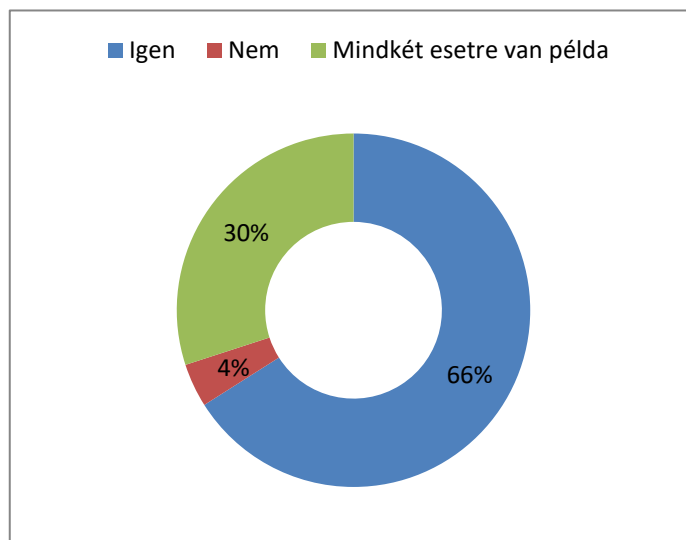
Öröndetes eredmény, hogy a kisgyermeknevelők 94 %-a nem büntet az átmeneti tárgy megvonásával, bár szerintem senkinek sem szabadna ezt a tárgyat büntetésre használni.

A kisgyermeknevelők mindegyike azt írta le, hogy munkatársával egy véleményen vannak, ugyanazt a gyakorlatot folytatják az átmeneti tárggyal kapcsolatban.



4. ábra. A nemi különbség szerepe az átmeneti tárgy kiválasztásában

Arra a kérdésre, hogy szerepet játszik-e a gyermek neme az átmeneti tárgy kiválasztásánál, várakozással ellentétben a nevelők többsége, pontosan 86%-a azt a választ adta, hogy nem lát különbséget a fiúk és a lányok tárgyválasztási szokása között, és mindössze 10%-uk válaszolt igennel (4. ábra).

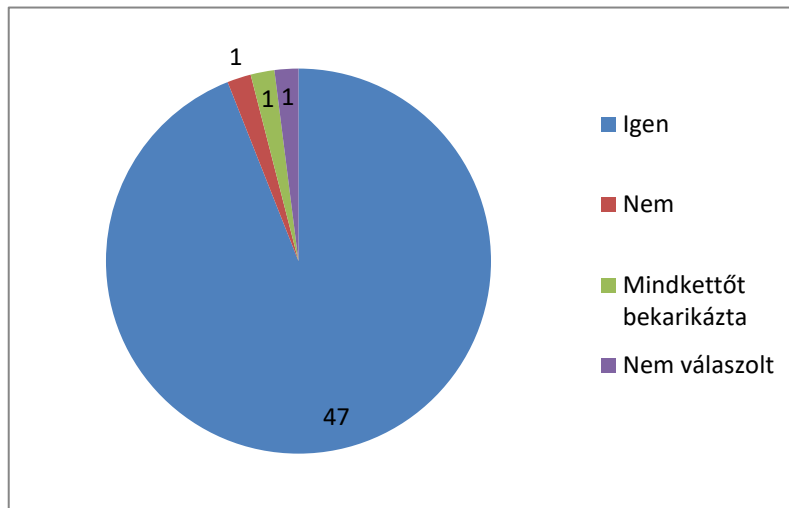


5. ábra. A saját átmeneti tárgyak tiszteletben tartása

A többség szerint a kisgyerekek tiszteletben tartják egymás átmeneti tárgyait (5. ábra). Ez több módon is megnyilvánul a bölcsődében. A gyermekek ismerik egymás tárgyait, személyes dologként tartják nyilván azokat, tudják, hogy mindenkit a saját tárgya nyugtat meg, ahhoz kötődik, fontos neki. Ennek értelmében nem játszanak társuk tárgyával, nem veszik el tőle, sőt jelzik, ha más gyerek szeretné elvenni, legfeljebb megnézik és visszaadják, mert tudják, hogy az a másiké. Gyakran maguk viszik a tulajdonosa után, ha az leteszi, vagy a csoportban felejt hazamenetelkor. Amikor nem találják, segítenek egymásnak megkeresni, a síró, szomorú társuknak odaadják, kiosztják alvás előtt. Egymásét a helyére teszik, ha tulajdonosa azt elfelejti.

Az eredmények szerint arra is látnak példát a gyermeknevelők, hogy a kicsik bizonyos esetekben tiszteletben tartják egymás kedvenceit, de előfordul ennek az ellenkezője is. Erre a következő helyzeteket említették meg például: ha egy gyermeknek a másik játéka nagyon tetszik, megvárja, míg az a kosárba rakja, és utána kicsit játszik vele, de ha társuk kéri, hogy rakja le, teljesítik az óhaját és visszahelyezik a vigasztárgyat a kosárba. Néha kíváncsiságból megfogják, megölelgetik a tárgyat, de jól tudják, hogy kié, és vissza is adják a gazdájának. Főleg a kisebb gyermekek esetében fordul elő, hogy nem értik meg, hogy tiszteletben kell tartani a másét. Néha egész hétköznapi oka van a tárgy elvételének a nevelők szerint, mégpedig az, hogy ha több gyermeknek is van egyforma tárgya, és a kicsi nem tudja kiválasztani a sajátját. Érdekes, hogy az egyik kisgyermeknevelő azt írta le, hogy van egy kislány a csoportjában, akinek kihívást jelent az idegen tárgyak megszerzése, emiatt veszi el

társaitól azok kedvenceit. Néhányan azt is megfogalmazták, hogy a gyermekek nem tartják tiszteletben egymás tárgyait, elveszik azokat, szeretgetik, megnézik, legtöbbször kíváncsiságból, emiatt viszont konfliktus adódik a kisgyerekek között.



6. ábra. A játékeszköz és az átmeneti tárgy használata közötti különbség

A megkérdezett kisgyermeknevelők 94 %-a vallotta azt, hogy az átmeneti tárgyak használata határozottan megkülönböztethető az egyéb játékeszközök használatától (6. ábra). Ennek okát a következőkkel magyarázták.

Az átmeneti tárgyaknak vigasztaló, nyugtató hatásuk van, az otthon melegét, illatát idézik, amikor a gyermek fáradt, sérelem éri, bánatos, akkor kéri, akkor öleli magához. Néhányan határozottan kijelentik, hogy a gyermek a játékeszközzel nem alszik, az átmeneti tárggyal nem játszik, azt vigasztalásra, alvásra használja. Nem is biztos, hogy egészségügyi vagy pedagógiai szempontból megfelelő ez a tárgy a játéktevékenységhez. Elsősorban pihenéshez, alváshoz használja az apróság, nem viszi bele a játékba, nem oszt rá szerepet, míg a játékokkal játszik: épít, főz, takarít, babázik, fürdet, etet, vasal, gyógyít. Mások szerint viszont éppen a szerepjátékok eszközévé teszik az átmeneti tárgyat, míg egy idegen tárggyal ezt nehezebben csinálják meg. Megint mások azt vallják, hogy néha (pl. autó, plüss figura) részt vesz a kicsi játékában is, főleg a bölcsődébe kerülés első időszakában tapasztalható ez. Abban viszont mindenki egyetért, hogy az átmeneti tárgy az anyát helyettesíti, megnyugtat, biztosságot ad, általában puha, hozzá lehet bújni, leválásra szolgál, a picik szorongatják, szemben a játékeszközökkel, melyeket szórakoztatás és tapasztalás céljából használnak. A vigasztárgyakra a kicsi jobban vigyáz, nagyobb

becsben tartja azokat, érzelmileg erősebben ragaszkodik hozzájuk, nem szívesen osztja rajtuk. Személyes jellegűek, a kisgyermek teljesen a magáénak érzi, a társak is tudják, melyik az otthonról hozott játékeszköz, az adott tárgy kié, csak a gazdája használhatja, nem kell megosztani másokkal. Néhányan azt is megemlítették, hogy a különbség abban is megnyilvánul, hogy az átmeneti tárgyakat csak indokolt esetben hozzák be a gyerekek a csoportszobába, akkor is a tartóban vannak, hazamenetelkor viszont mindig tudják, hogy mit hoztak el otthonról. Egyesek szerint csak azért különböztethető meg az átmeneti tárgy az egyéb játékeszközöktől, mert nincs a csoportban hasonló játék. Egy kisgyermeknevelő azt tapasztalta, hogy nem különböztethető meg a játékeszköz az átmeneti tárgytól, mert a gyermek a vigasztárgyként használt maciját bevonja a különböző játéksituációkba, sokszor szerepjátékot játszik vele, öltözteti, takargatja, nem csak alvásnál használja. Egy nevelő mindkét választ bejelölte, és szerinte erre is és arra is van példa.

A kutatás összefoglalása

Az elvégzett kérdőíves vizsgálat eredménye alapján az az előfeltevés, miszerint a bölcsődébe járó gyermekek nagy részének van átmeneti tárgya, beigazolódott, bár bevallom, saját élményeim alapján a kapott eredménynél nagyobb számot vártam. A gyermekek bizonyos hányadának több kedvence is van, emiatt az átmeneti tárgyak viszonylag nagy száma jött ki. A 151 gyermek összesen 187 tárggyal rendelkezik.

Várakozásomnak megfelelően legtöbbször valamilyen plüss figurát birtokolnak, de sok a textilek (pelenkák, takarók, párnák) száma is, harmadik helyen pedig a cumik végeztek.

A tárgyak elnevezései rendkívül változatosak és beszédesek. Gyakran a babanyelv maradványai fedezhetők fel bennük (Panto, Pá, Tata, Nyünyü), vagy maga a figura (Nyuszi, Cica, Bari), textil elnevezése (Pelus, Rongyi, Párnám) jelenik meg. Előfordul az is, hogy az átmeneti tárgy valamilyen jellegzetes tulajdonsága alapján kapja a nevét, például az a maci, melyet Büdinek hív a gazdája a szagára utalva.

Vizsgálódásaim eredménye azt is bebizonyította, hogy a kisgyermeknevelők többsége tisztában van az átmeneti tárgy jellemzőivel, szerepével, jelentőségével.

Üdvözlendő tény, hogy csak egy kisgyermeknevelő írta azt, hogy nem biztosított a tárggyhoz való hozzáférést a bölcsődei napirend során. Bár, ha azt vesszük, hogy egy

nevelőnek akár nyolc saját gyermeke is lehet a csoportban, az máris nyolc kicsi, akit érzelmileg érinthet a vigasztárgy el nem érése.

A nevelők többsége tisztában van azzal, hogy munkájukat is segíti ez a tárgy, hiszen a gyermek így könnyebben szokik be a bölcsődébe, kevesebbet sír, hamarabb megnyugtatható, a nap folyamán kiegyensúlyozottabb, jobb kedvű, ha tudja, hogy kedvence a közelben van, azt bármikor előveheti. A délutáni elalvást és nyugodt alvást szintén elősegíti. Akkor is jó szolgálatot tesz, ha otthon a gyermek az anyával együtt alszik el, édesanyja haját morzsolgatva, az anya által simogatva, ringatva szenderül álomba, mivel erre a bölcsődében nincs lehetőség. Ilyenkor nagyon jól jön az otthonról hozott tárgy, ami az anyát helyettesíti, hozzá lehet bújni, meg lehet ölelni és úgy elszundítani.

A bölcsődében az átmeneti tárgyat általában a csoportszobában lévő tárolóban, kosárban, illetve a gyermek öltözőszekrényében tárolják. Én a csoportbeli tárolást tartom előnyösnek, mivel ebben az esetben a tárgy mindig kéznél van, akkor veheti elő a gyermek, amikor akarja, nem kell az öltözőbe kéreznedni érte. Persze az is előfordul, hogy a gyermek annyira félti kedvencét, hogy nem is akarja bevinni a szobába.

A nevelők többsége szabályokhoz köti az átmeneti tárgy használatát. A legtöbben azt írták, hogy a gyermek nem ülhet vele étkezések alkalmával az asztalhoz, nem viheti ki az udvarra.

A kisgyermeknevelők – az egységes nevelői hatások elvének megfelelően – mindannyian egy véleményen vannak csoportbeli társukkal az átmeneti tárgy használatával kapcsolatban, ami öröndetes, hiszen így a gyermek nem bizonytalanodik el, tudja, mit várnak el tőle, mire számíthat.

Szomorú tény, hogy az eredmények szerint van olyan nevelő, aki büntetésre is használja az átmeneti tárgyat.

A gyermekek nagy többsége tiszteletben tartja társa vigasztárgyát, nem nyúl hozzá, nem veszi el. Tisztában vannak azzal, melyik tárgy kié, gyakran ők maguk adják oda társuknak, ha az sír, vagy viszik utána hazamenetelkor. Mindössze egy-két nevelő írta ennek az ellenkezőjét.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az átmeneti tárgy használata jól megkülönböztethető az egyéb játékeszközökétől. A legszembetűnőbb különbség pedig az, hogy a gyerekek általában nem játszanak a szeretett tárgyukkal a játékhelyzetekben.

A fiúk és a lányok átmeneti tárgyválasztása között nem érzékelhető lényeges különbség. A kisgyermeknevelők számottevő többsége, 86 %-a írta le azt, hogy nem tud nembeli különbséget tenni a tárgy kiválasztása között. Az 1. táblázat adatai is ezt igazolják, hiszen a 187 darab játék közül mindössze 8 kifejezetten lányosnak mondható (baba), és 5 fiús (kisautó, traktor) jelent meg, míg a többségben lévő plüss figurák és textilek a nevelők szerint mindkét nemnél egyforma arányban fordulnak elő.

Winnicott (1999) ugyanakkor lát különbséget a különböző nemű gyermekek tárgyválasztása között. Szerinte, míg a fiúk a keményebb tárgyakat részesítik előnyben, addig a lányok már ekkor a család megszervezése felé hajlanak (azaz babát, macit választanak). Hangsúlyozza azonban, hogy a tárgy használatának módjában nincs különbség.

További vizsgálat célja lehetne, hogy kiderítsük, befolyásolja-e a kötődő nevelés mértéke a későbbi tárgyhasználati szokásokat. Egyáltalán azt pontosabban körüljárni, hogy milyen tényezők befolyásolják az átmeneti tárgyhasználat jelenségét. Bagdy Emőke elemzése szerint az erős kötődő nevelésben részesülő babák többsége egyáltalán nem, vagy kevésbé igényli az átmeneti tárgyak használatát, azaz a hordozás és az együttalvás, a szorosabb közelség, illetve az igény szerinti szoptatás jelentősen csökkenti az átmeneti tárgy iránti szükségletet (Bagdy, elitmed.hu). Ugyanakkor további hatások szintén szerepet játszhatnak az átmeneti tárgy melletti elköteleződésben, például a kritikus helyzetekben megmutatkozó szorongás intenzitása.

Az elvégzett empirikus kutatásom eredménye szerint a kisgyerekek valamivel több, mint felének lehet ilyen tárgya, ugyanakkor nem gondolom, hogy az átmeneti tárgy létezése lehet az egyértelműen kedvező megoldás. A kicsik általában maguktól válnak meg kedvencüktől az óvodáskor-kisiskoláskor körül, amikor már kialakul az a magabiztosság, ami feleslegessé teszi e tárgyak használatát. Ugyanakkor az idő előtti elvétele, titokban történő eltüntetésé szorongást, bizalmatlanságot válthat ki a gyermekben.

Munkám során meggyőződhettem arról, hogy érdemes és fontos is ezzel a témakörrel mélyebben foglalkozni, hiszen az átmeneti tárgy sokkal többet jelent a gyermek számára, mint egy átlagos játékszer. Véleményem szerint minden kisgyermekkel foglalkozó szakember számára egyértelművé kell tenni az átmeneti tárgy hozzáférhetőségének fontosságát a kicsik lelki sérülésének megelőzése,

biztonságérzetük megőrzése, a közösségbe való beilleszkedésük megkönnyítése érdekében.

Irodalomjegyzék

Bagdy E. (1996): A transzperszonális pszichológia szellemi horizontja. Pszichoterápia 1996/március. 79-86.

Bagdy (elitmed.hu): Az érintés pszichológiája. Bagdy Emőke: „Hordozás, együtt alvás, igény szerinti szoptatás és átmeneti tárgyhasználat szerepe a korai anya-gyermek kapcsolatban” című előadása alapján. In:

http://www.elitmed.hu/ilam/hirvilag/a_fejlodo_pszichiatrai_hatarai_beszamolo_az_mt_xvii_vandorgyuleserol_9185/.

Büki A. (2010): Ölelj át! – A kötődő nevelésről mindenkinek. Aposztróf Kiadó, Budapest.

Falk J. (1989): A korai anya–gyermek kapcsolat – Szeparáció. Székesfehérvár.

Jávorszky E. (2009): Fejlődépszichológia. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.

Ranschburg J. (2009): Szülők kis könyve. Saxum Kiadó, Budapest.

Spock, B. (2006): Az első két év – A gyermekek testi és lelki szükségletei újszülött kortól kétéves korig. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Tóth Sz.: A vizuális képzőművészeti terápia hatása a részképességek fejlődésére 10. p. www.users.atw.hu/eselyped/szakszolgalat/Logopedia.

Varga Zs. (2004): Játék és kreativitás. In: B. Lakatos M. (szerk.): Játékpszichológia – Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak. ELTE, Budapest. 93-97.

Williams, M. (2012): A bársony nyuszi – Avagy a játékok életre kelnek. Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.

Winnicott, D.W. (1999): Játás és valóság. Animula Kiadó, Budapest.

Winnicott, D.W. (2000) Kisgyermek, család, külvilág. Animula Kiadó, Budapest.

Winnicott: A játék eredete Winnicott értelmezésében 2.p.
users2.ml.mindenkilapja.hu/users/.../5.AjtkeredeteWinnicott.ppt.

Zsubrits A. (2011a): A gyermekkor kötődései. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.

Zsubrits A. (2011b): Az átmeneti tárgy szerepe kisgyermekkorban. In: Óvodai Nevelés, 2011. 10. 19-20.

Márfi Kata

Az óvodáskorú gyerekek otthonukhoz fűződő kapcsolata

Alapfogalmak értelmezése

A helykötődés meghatározása

Az emberek érzelmi szálakkal kötődnek ahhoz a földrajzi térhez, ahol laknak. Például kötődhetünk egy szobasarokhoz, az otthonhoz, a városhoz, környékhez, de akár elképzelt helyekhez is. Előfordulhat az is, hogy valaki erősen kötődik az otthonához, a tágabb lakóhelyéhez viszont negatív a kapcsolata, míg a városával semleges viszonyban van. Fried szerint egy fontos hely, például valamilyen kényszerítő körülmény hatására otthonunk elhagyásakor egyfajta szakadás történik a személy folytonosságérzésében. A hosszú idejű térhasználat következtében az ember involválódik a térbe, ezáltal kialakul a helyélmény. Lényegében ez azt jelenti, hogy a személyt intenzív emocionális kapcsolat fűzi az adott helyhez. Fried szerint a térre vonatkozó kontinuitás érzés nem szükségszerű, inkább az adott tér és az emberek stabilitásától, illetve az emberek biztonság és támogatottság érzésétől függ. Chawla úgy véli, hogy „egy gyerek akkor kötődik egy helyhez, ha boldogság látszik rajta, amikor ott van, és szomorúság vagy distressz, amikor elhagyja azt, és amikor a helyet nemcsak a fizikai szükségletek kielégítése szempontjából értékeli, hanem annak saját intrinzik értékei miatt” (Dúll, 2009, 123).

Az otthonhoz kötődés értelmezése

A fizikai környezet nagyon fontos, mert szerepe van az identitás kialakulásában. Dúll Andrea szerint a helyidentitást jelentősen meghatározza az otthonhoz való kötődés és az otthoni környezet. Az otthonban mintázott környezeti élmények, rutinok zajlanak, ez adja meg a kontinuitás élményét. Saegert úgy véli, hogy az otthon „nemcsak fizikai hely, hanem pszichológiai rezonanciával és szociális jelentéssel is rendelkezik. Az élettapasztalatunk része, cselekvéseink része, egyfajta mód arra, hogy leéljünk egy életet egy bizonyos geografikus térben.” (Dúll, 2009, 170).

Az otthont egyszerre tekintjük egy fizikai térnek, egy pszichológiai fogalomnak, ami magában foglalja a biztonságot és melegséget, valamint ezen túl még a munkától és a nyilvános élettől való menekülést. Az otthon olyan terület, amire mindannyian

vágyunk, ahol a legteljesebben biztonságban érezhetjük magunkat. A „belakás” egy változás, ami akkor jön létre, amikor egy családnál, egyénnél vagy csoportnál kialakul egy jelentéssel bíró kötelék, ami így az otthonhoz való kötődést jelenti. A mindennapi szokások, rutinok által alakul ki az otthonkötődés. Amikor a család „belakta” a házat, akkor már otthonnak mondható, priváttá válik, közelivé, személyessé és intimmé. Ilyenkor egy biztonságos bázisként tekintünk a házunkra és innen indulunk el, hogy felfedezzük a külvilágot, és ide is térünk vissza pihenni (Dúll, 2009).

A tárgyköötődés fogalma

A tárgyak szerepe az életünkben ugyancsak meghatározóak lehetnek. A rendszeres használatuk során fokozatosan megszeretjük őket és ragaszkodunk hozzájuk, jóllehet az életkor előrehaladtával az egyes tárgyak jelentősége változik. A legkorábbi időszakban például az átmeneti tárgyak és a játéktárgyak válnak kiemelten fontossá. A játéktárgyak pedig mindig a játéktevékenységek központi részét képezik. A kisgyerekek játékokhoz fűződő ragaszkodásában így a játéktárgy és maga a játéktevékenység egyaránt jelen van (Zsubrits et al., 2015).

Dúll Andrea (2009) úgy véli, hogy minél gazdagabb története van egy tárgynak, illetve minél többször használja tulajdonosa, annál fontosabb számára, és annál inkább fogja a jövőben is alkalmazni. Belk szerint bármilyen tárgy értékessé, személyessé válhat, és így a szelf részét képezheti, ami által hozzájárul az identitás megőrzéséhez, hiszen egyfajta stabilitást, folytonossági érzést biztosít. Viszont ez a kötődés negatív hatású is lehet, ha például túl erőssé válik és ezáltal gátolja a személyes kapcsolatok működését. Extrém esetben a tárgy sérülése vagy elvesztése következtében az identitás is veszélybe kerülhet.

Az óvodások játécai

Napjainkban jelentősen meghatározzák a televízióban látott reklámok, hogy milyen játékszereket vásárolnak meg a szülők gyermeküknek. Ugyanakkor érdemes más szempontokat is figyelembe venni, amelyben szerepet kap a kisgyermek életkora, személyiségfejlődési igénye és egyéni érdeklődése. Jó lenne, ha a fejlődés során változó játszási szükséglet nemcsak abban fejeződne ki, hogy a gyermek megkapja az újabb és újabb játéktárgyakat, hanem rendszeressé válna a szülővel, illetve a gyerektársakkal történő együttes játszás élménye is. Nagy jelentősége van a szülő–gyermek kapcsolatban átélhető tapasztalatoknak, amely élményszerzés semmi

mással nem helyettesíthető. A játszás inkább egy belső, lelki működésmódként értelmezhető esemény, ahogyan például Winnicott (1999) elméletében is olvashatjuk.

A játékszer kiválasztásának pedagógiai fontos szempontjai a következők: keltse fel a gyermek érdeklődését, sokféle tevékenységre adjon lehetőséget, tükrözze az adott ország kulturális hagyományait. A műanyag játékok mellett legyenek jelen természetes anyagból készült játékeszközök is. Lehetnek félkész tárgyak is, amik nagyon jó hatással vannak a gyermekek kreativitásának fejlődésére, és sokkal több lehetőség rejlik bennük a játszás variabilitására. A játékszerek, legyenek mindig esztétikusak, könnyen használhatóak. Ugyanakkor a gyermekek képességeire és kedvező személyiségfejlődésére is hassanak.

Külön fogalomként tekintünk a játékszerre és a játékeszközre. A játékszer kategóriájába mindazok a játékok beletartoznak, amelyeket a szülők megvásárolhatnak az üzletekben, és amelyek kimondottan azért készülnek, hogy a gyerekek játsszanak velük. Viszont a játékeszközök körét olyan további tárgyak, dolgok is részét képezik, amik nem kimondottan játszásra valók, de a gyermek mégis bevonja a játéktevékenységébe.

Az óvodában a gyerekek gyakran találkoznak a népi játékokkal. A hagyományok szeretetét és tiszteletét jól mutatja a különféle természetes alapanyagú játékok és különböző játékformák alkalmazása. Az óvodások számára kiemelt figyelmet érdemelnek a mondókák, a dalok és a mozgásos játékok. A népi játékok között többféle típust megtalálhatunk, például: eszközös játékok (tárgykészítő játékok, eszközös ügyességi játékok), mozgásos játékok (öbéli gyermekjátékok, fogócskák), szellemi játékok (kitalálós játékok, szellemi ügyességi játékok, rejtő-kereső játékok), párválasztós játékok (párválasztó körjátékok, leánykérő játékok), mondókák (természetmondókák, állatmondókák, csúfolódók, hangutánzó mondókák), kiolvasók (kiolvasók és kisorsolók). A dalos, mozgásos játékok a kisgyermeknevelő irányításával folynak, amelyek jól kiegészítik a gyerekek önálló kezdeményezéseit és a szabad játékot. Bár sokáig eltart a felnőttekkel történő együtt játszás időszaka, de fokozatosan a kortársak között találják meg a helyüket a gyerekek. (Zsubrits et al., 2015)

Az önállóan elvégzett empirikus kutatás bemutatása

A kutatás célja

Munkámban az óvodások otthonukhoz fűződő érzelmi kapcsolatának vizsgálatát tűztem ki célul. Kíváncsi voltam arra, hogy a kisgyerekek milyen élményeket,

eseményeket tartanak fontosnak az otthonukhoz tartozásukkal kapcsolatosan? Valamint érdekelt az is, hogy ebben a kapcsolódásban mely személyek, milyen helyszínek és milyen tevékenységek, tárgyak játsszák a legfontosabb szerepet?

A kutatás körülménye

A vizsgálatban alkalmazott rajzok felvételére 2017-ben és 2018 elején került sor Győrben, illetve Győr környékén található óvodákban, de néhány esetben családi környezetben is készültek munkák.

A kutatás módszere

A vizsgálatban rajzolással egybekötött kikérdezéses módszert alkalmaztam. A megnyilvánuló tartalmak elemzésére a gyerekek rajzai és a feltett kérdésekre adott válaszok szolgálták a kiindulópontot.

Az alkalmazott instrukció

Minden kisgyermektől a következőt kértem: Arra kérlek, hogy rajzold le az otthonodat, ahol a családdal élsz, benne azokat az embereket és dolgokat, amik a legfontosabbak számodra! (Zsubrits, 2018)

Kérdések:

- Sorold fel a lerajzolt embereket! Kik ők? Mi az, amiért fontosak neked?
- Mi az, amiért jó otthon lenni?
- Mit szeretsz otthon csinálni?
- Kivel szeretsz otthon együtt lenni? Miért?
- Melyik a legjobb hely a házatokban?
- Mit szeretsz ott csinálni? Mi az, amiért jó az a hely?
- Mit nem szeretsz a házatokban? Miért?
- Milyen házban szeretnél élni majd, ha nagy leszel? Miért?

A felhasználásra került adatok:

- A gyermek életkora
- Neme
- Időpont

- Hely
- Vizsgálati körülmény.

Elemzési szempontok:

- Megjelent tartalmak
- Otthoni tevékenységek
- Fontos személyek
- Pozitív és negatív jellemzők
- A saját ház és a vágyott ház összehasonlítása.

Kutatási hipotézisek

H1: Feltételezésem szerint a gyerekek otthonukhoz fűződő kapcsolatában fontos szerepet játszanak a személyek, a helyek és a tevékenységek.

H2: Hipotézisem szerint a személyek közül az édesanya lesz a legfontosabb.

H3: Úgy gondolom, hogy megjelenik a preferált játéktárgyak és játéktevékenységek választásában az érzelmi elköteleződés.

H4: Végül azt feltételezem, hogy inkább pozitív eseményeket, élményeket sorolnak majd fel a gyerekek az otthonukkal kapcsolatosan.

Az eredmények részletes bemutatása

A minta rövid jellemzése

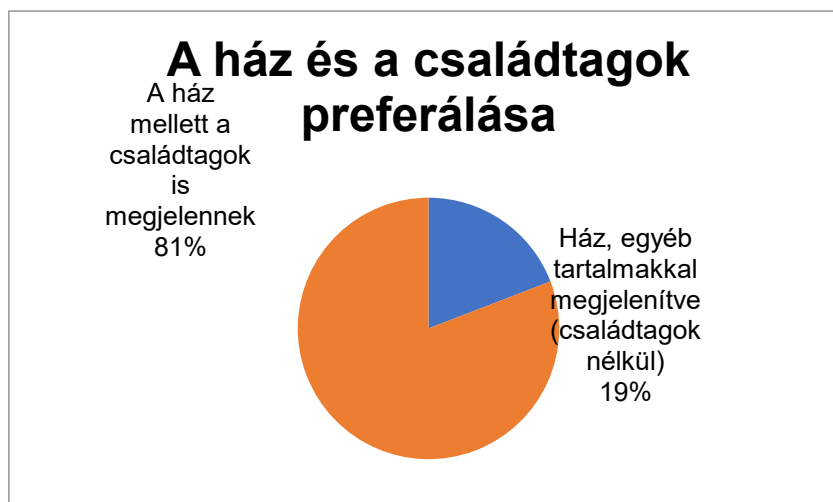
Összesen 46 gyerek adatait rendszereztem és elemeztem. A lányok és fiúk aránya 52-48 % volt. A gyerekek életkora 4-7 éves korig terjedt. Az életkori átlag 5 és fél év volt. 24 db rajzot kaptam a lányoktól és 22 db-ot a fiúktól.

A ház és a családtagok előfordulása

A rajzok tartalmi elemzése során először megnéztem, hogy hány gyermek rajzolta le az otthonhoz kapcsolódóan a házukat, ahol a családjukkal élnek. Majd számszerűsítettem azt is, hogy milyen egyéb tartalmak jelentek meg: például az udvar

vagy a kert. A családtagok viszont lemaradtak ezekről a rajzokról. 46 rajz közül 9 ilyen munkát találtam. Ebből négy esetben az autó is szerepelt. Hat rajzon pedig az udvar, a kert vagy más épület, illetve egyéb környezeti elem volt látható: felhő, Nap, hóesés, vagy a növényzet.

38 rajzon jelentek meg a családtagok, ha nem is mindig mindenki, de egy személy a családból általában. Elmondható az is, hogy azok a gyerekek, akik a családtagjaikat is lerajzolták, ők általában mindenkit felsoroltak (szülők, testvérek). De találtam olyan rajzot is, ahol például csak az apuka, vagy csak az anyuka és a gyermek, vagy csak egyedül a kisgyerekek szerepelt. Ugyanakkor olyan rajzkép is volt, ahol az illető csak saját magát jelenítette meg és a háziállatát. Az 1. ábrán jól követhetők a százalékos adatok. Az 1. és a 2. rajzon pedig egy-egy példát látunk a gyerekek konkrét megoldásmódjára.



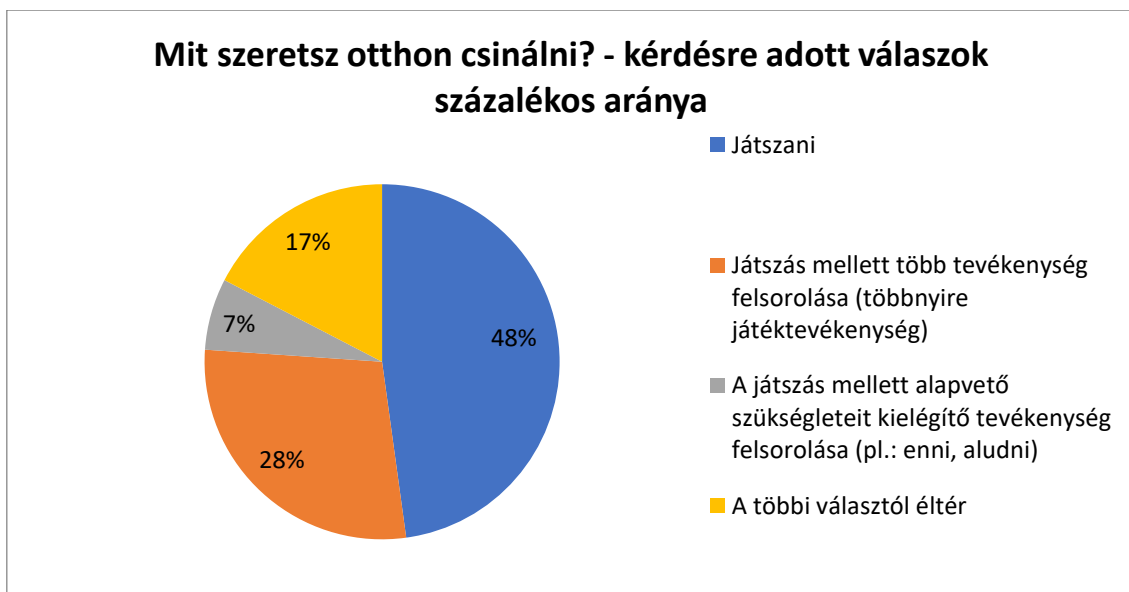
1. ábra. A ház és a családtagok előfordulási aránya



1. rajz. 6 éves fiú rajza az otthonukról

Otthoni tevékenységek

A kedvelt otthoni tevékenységre vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján a következő példakkal találkozhatunk. Volt olyan kisgyerek, aki csak annyit mondott, hogy játszani szeret, és volt, aki több eseményt is felsorolt. Ezenkívül megemlézték még az alapvető biológiai szükségleteket, például az evést és az alvást. De volt, aki az anyával való főzést kedveli a legjobban.

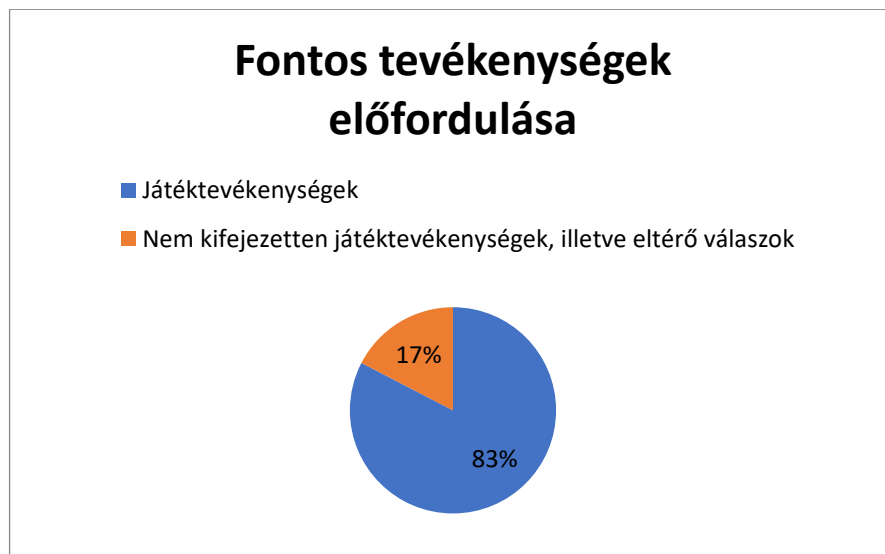


2. ábra. Az otthoni tevékenységek előfordulási aránya

A 2. ábrán látható, hogy leggyakrabban a játéktevékenységek szerepeltek: pontosan a gyerekek 48 %-a választotta ezt. A játéktevékenységek között például az alábbiakat sorolták fel: legozás, bújócskázás, labdázás, barkácsolás, rajzolás. A kisgyerekek 7%-a az alapszükségleteket is megemlítette. 17%-uk pedig olyan választ adott, amelyek az előző kategóriák egyikébe sem sorolható be.



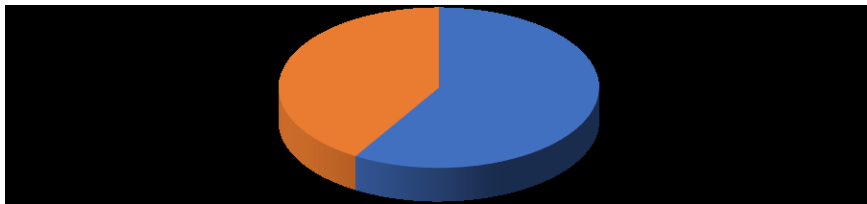
2. rajz. 6 és fél éves kislány rajza az otthonáról, aki éppen zenét hallgat



3. ábra. A preferált tevékenységek előfordulási aránya

A fenti elemzési szemponton belül megnéztem azt is, hogy a tevékenységek és a játéktevékenységek mellett milyen tárgyakat választottak a gyerekek. Az eredmény alapján 59 százalékuknál szerepelt valamilyen tárgy, például a lego, a kártya, a társasjáték, a baba vagy a televízió.

Tárgyak, játéktárgyak előfordulása



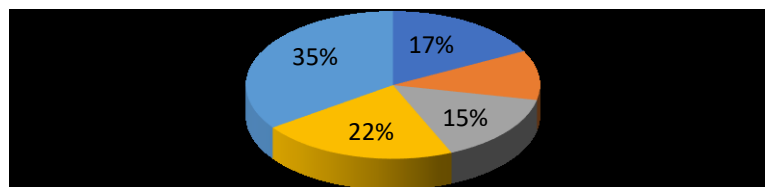
4. ábra. A tárgyak és játéktárgyak megjelenési aránya



3. rajz. 7 éves fiú rajza az otthonáról

Azok a személyek, akikkel a gyerekek szeretnek otthon együtt lenni

■ anya ■ apa ■ anya-apa ■ testvérek ■ mindenki (egész család)



5. ábra. A választott személyek előfordulási gyakorisága

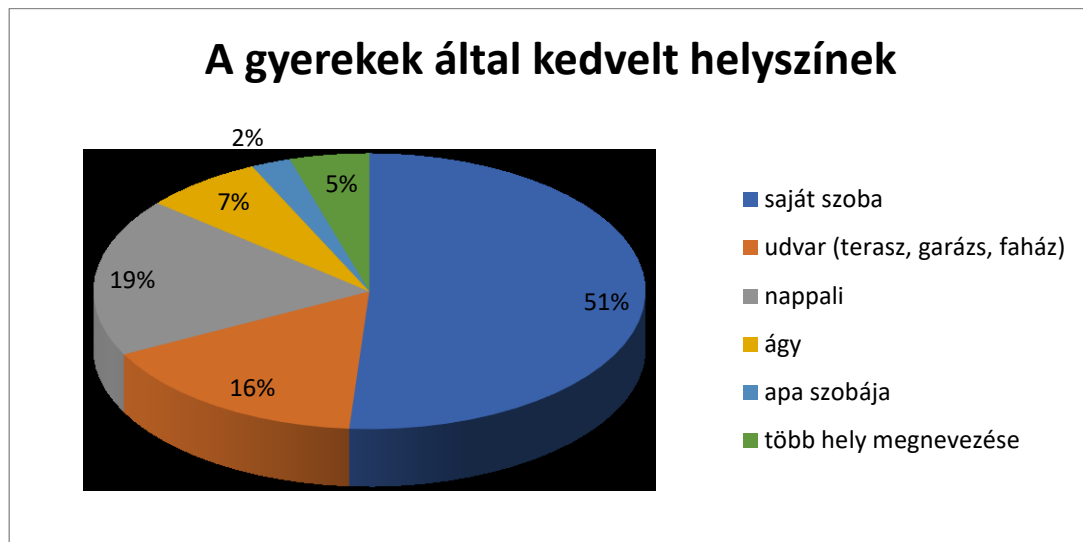
A legfontosabb személyek

Arra a kérdésre, hogy kivel szeretsz otthon lenni, a gyerekek 35%-a mindenkit felsorolt a családból. 22%-uk mondta azt, hogy a testvérével szeret együtt lenni. Sokan hozzátették, hogy ővele tud legjobban játszani. A gyerekek 17%-a ugyanakkor az édesanyját választotta. Például egy 5 éves kislány azt mondta, hogy azért az anyukájával szeret együtt lenni, mert megtanítja neki, amit nem ért. 15%-ban adtak olyan választ a kisgyerekek, hogy mindkét szülővel jó otthon lenni. Végül 11%-uk mondta azt, hogy az apukájával tölti az idejét legszívesebben odahaza. Az 5. ábrán egyértelműen látható az is, hogy a gyerekek számára az édesanya a legfontosabb személy.

Preferált otthoni helyszínek

Legtöbb esetben (22 kisgyerek) a saját szobáját tartotta a legfontosabb helyszínnek. A második legkedveltebb helyszínnek a nappali bizonyult. Pontosan 8 gyermektől kaptam ezt a választ. Szerintük azért jó az a helyiség, mert például ott van a kanapé, ahol pihenni lehet, vagy tévézni tudnak, vagy éppen a többiekkel együtt lehetnek. Ezután az udvar következett, amit hét kisgyerek említett meg. Ehhez kapcsolódóan még a garázs, a terasz és a faház is szerepelt. „A faház azért jó, mert ott van kötél és csúszda” – mondta például az egyik kisfiú. A garázst azért szeretik, mert ott szerelni lehet. A teraszt pedig azért, mert ott tudnak napozni nyáron, és ott lehet rajzolni is. Az udvart pedig azért kedvelik sokan, mert ott van kint a háziállatuk, vagy mert odakint nagy terület áll rendelkezésre a játékokra (fogócskára, futkározásra). A konyhát is szeretik sokan, mégpedig azért, mert ott főzni és enni tudnak, valamint segíthetnek az

anyukájuknak az étel elkészítésében. Említésre került a kamra is. Ezután következett a saját ágyuk, amiben szeretnek aludni, kedvelik, ha emeletes, és sok mindent látnak onnan. Ezt a pozitív helyet három óvodás nevezte meg. Két kisgyerek több helyiséget is felsorolt, és egy valaki mondta azt is, hogy az apukája szobáját szereti a legjobban, mert ott van egy kanapé, amire lefeküdhet. Az alábbi diagramon (6. ábra) követhetők a népszerű, illetve a kevésbé népszerű helyszínek előfordulási gyakorisága.



6. ábra. A gyerekek által preferált helyszínek

Arra is kíváncsi voltam, hogy van-e olyan hely vagy valamilyen történés, amit a gyerekek nem szeretnek a házukban. 12 gyerektől kaptam azt a választ, hogy létezik ilyen helyszín, illetve dolog, amit egyáltalán nem kedvelnek. Ezek a feleletek igen sokszínűek voltak. Például az egyik kisgyerek azt mondta, hogy ő nem szereti a falat, mert mindig nekimegy. Volt olyan, aki azt válaszolta, hogy nem szereti a fürdőszobát, mert nagyon sok időt tölt ott az anyukája, és olyan válasz is érkezett, hogy nem kedveli, ha az anyukája sokat tanul a hálószobában, mert akkor nem tud vele játszani. A válaszok között olyan is szerepelt, ami nyilvánvalóan a félelem érzésére utal. Azt mondta például az egyik kislány: amikor mennek a játszótérre, van egy kis ajtó és olyan mintha lenne ott egy vaddisznó, és ez olyan szörnyű! Van, aki aludni nem szeret délután, mert az nagyon unalmas, sokkal jobb szerinte játszani. Volt olyan óvodás, aki úgy fogalmazott, hogy utálja a plafont, mert oda nem tud felmászni. Azt is elmondta az egyik lány, hogy nem kedveli, ha lemarad valamiről, mert akkor nem tudja, hogy mi történik. A többi kisgyerek (pontosan 34 fő) viszont azt válaszolta, hogy nincs olyan esemény, dolog, amit ne szeretne, és hogy minden jó úgy ahogy van. A 7. ábra mutatja

be összesítve az elutasított választások arányát: a gyerekek 26%-a sorolt fel ebbe a kategóriába tartozó tartalmakat.

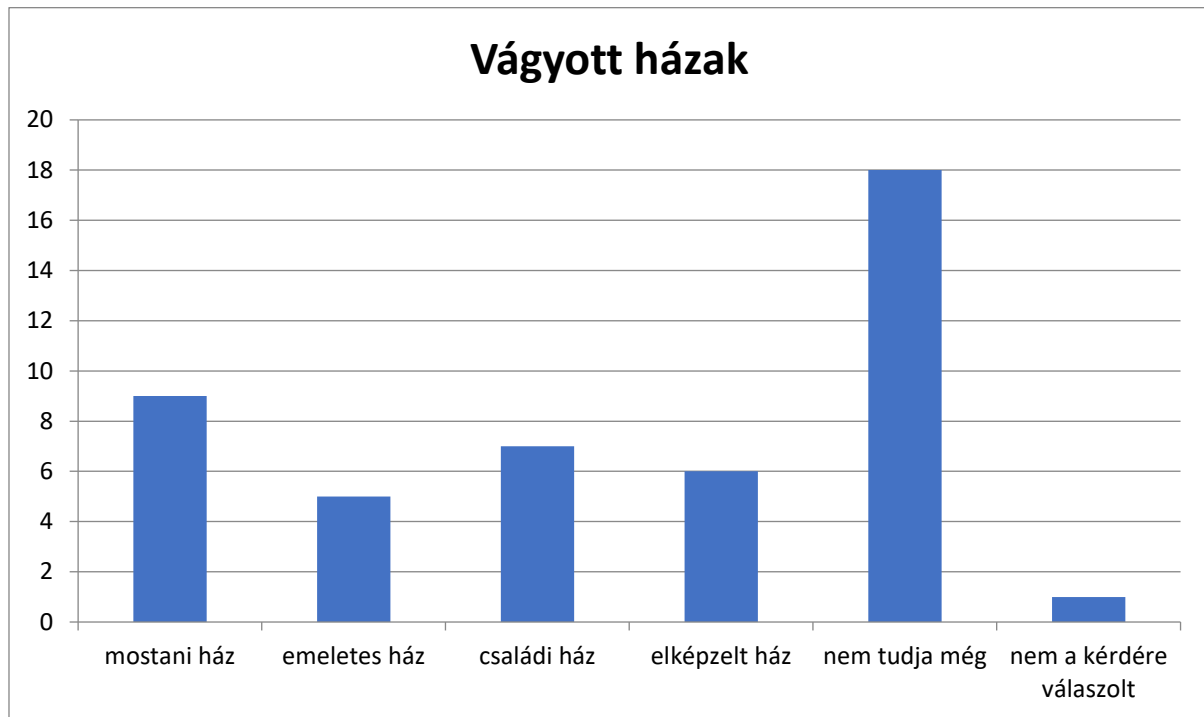


7. ábra. A nem kedvelt helyszínek előfordulási aránya

A saját ház és a vágyott ház választásának összehasonlítása

Azt is megkérdeztem a gyerekektől, hogy milyen házban szeretnének majd élni, ha nagyok lesznek. A válaszokat több kategóriába csoportosítottam: /1./ A vágyott ház megegyezik a mostani házzal. Ezt a lehetőséget 9 kisgyerek választotta. /2./ 18-an olyan házat említettek meg, amelyik valamiben eltér a jelenlegi házuktól. 7 óvodás mondta, azt például, hogy egy olyan családi házban szeretne élni, amelyik nagy, sok szoba van benne és sok hely van ott a futkározásra, emellett van kert és medence is. Hat kisgyerek szárnyaló fantáziájára támaszkodva teljesen kitalált választ adott. Például az egyik kislány azt mondta, hogy ő csillagos házban szeretne élni, amiben mindenhol csillagok lennének, még a plafonon is. Volt, aki egy nyaralót említett meg, de volt, aki azt mondta, hogy lenne két háza, az egyik egy „luxus-ház” lenne, ami alatt van egy alagút és át lehet rajta menni a másik házba. Volt egy kislány például, aki azt válaszolta, hogy „kastélyos házban” szeretne lakni, ha nagy lesz, és a mellette ülő kisfiúra azt mondta, hogy ő lesz a lovagja. Egy kisfiú pedig azt mondta, hogy ő majd épít egy bunkert, egy snowboardot és beledobja a vízbe, és azon tud majd snowboardozni. Voltak, akik emeletes házban képzelik el a jövőjüket, mert onnan sokkal szebb kilátás nyílik. Volt azonban egy kisgyerek, aki nem a kérdésre válaszolt és azt mondta, hogy ő tanulni szeretne a jövőben. A 3. kategóriába 18 gyerek tartozott,

akik nem tudtak erre a kérdésre releváns feleletet adni. A 8. ábra részletezi a gyakorisági adatokat.



8. ábra. A vágyott házak megjelenésének aránya

Hipotézisvizsgálat

Első feltételezésem az volt, hogy a gyerekek otthonhoz való kötődésében fontos szerepet kapnak a személyek, a helyszínek és a játékok. A kapott eredmények alapján ez a hipotézis beigazolódott, hiszen a gyerekek 81%-a szerepeltette a családtagokat. A szülőknek és a testvéreknek kiemelt helyük van a gyerekek otthoni életében. Ugyanakkor a játéktevékenységek is sokszor előfordultak a választásokban, valamint a helypreferenciák szintén alátámasztják ezt a megállapítást.

Második hipotézisem ugyancsak beigazolódott: a gyerekek otthonhoz való kötődésében fontos szerepet játszanak a személyek, a családtagok, és kiemelten is az édesanya. Összesítve a gyerekek 67%-ánál jelent meg az édesanya személye.

A harmadik feltételezésem arra vonatkozott, hogy a gyerekek preferált tevékenységei a játéktevékenységek lesznek. A gyerekek 83%-ánál jelent meg olyan választás, amely ebbe a kategóriába illeszthető, így tehát ez a feltételezés is beigazolódott.

A negyedik állításomban azt valószínűsítettem, hogy az otthonukkal kapcsolatosan több pozitív élményt sorolnak majd fel a gyerekek, mint negatívát. Véleményem szerint ez a hipotézis is beigazolódott, hiszen a gyerekek kisebb részénél (26%-ban) fordult elő kedvezőtlen esemény, illetve helyszín a házukkal kapcsolatosan. A többieknél ugyanakkor egyáltalán nem jelent meg ilyen jellegű viszonyulás.

Zárszó

Írásom első részében ismertettem a legfontosabb szakirodalmi adatokat, és bemutattam a helykötődés, az otthonhoz kötődés értelmezését, illetve a gyerekek játékokhoz fűződő kapcsolatának jelentőségét.

Saját empirikus kutatásomban az óvodások otthonukhoz fűződő kapcsolatának elemzésére vállalkoztam. Az explorációs rajzvizsgálati eljárás megfelelő lehetőséget biztosít az óvodáskorú kisgyerekek személyiségének célirányos megismeréséhez.

Többek között kíváncsi voltam arra, hogy milyen fontos személyek, helyszínek, tárgyak és tevékenységek játszanak meghatározó szerepet a kisgyerekek életében. A rajzok begyűjtése és az adatok összesítése után, a kijelölt elemzési szempontok mentén rendszereztem a rajzokon előforduló és a szóban megfogalmazott tartalmakat. A megjelent személyek mellett a helyszínekre és az otthoni tevékenységekre összpontosítottam a figyelmet. Szemügyre vettem az előforduló pozitív és negatív eseményeket, és a gyerekek aktuális és visszatérő élményeit. A legkedveltebb helyszínek között a saját szoba fordult elő leggyakrabban. Végül összehasonlítottam a gyerekek elképzelését a jelenlegi és a jövőbeni házukról.

Összességében úgy vélem, hogy kutatásomban olyan tudást szerezhettem, amely jól felhasználható lesz a későbbi óvodapedagógiai munkám során.

Felhasznált irodalom

Dúll A. (2009.): A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés. L' Harmattan, Budapest.

Winnicott, D. (1999): Játsszás és valóság. Animula Kiadó, Budapest.

Zsubrits A., Valkó A., Horváth K., Fehér A. (2015): A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata.

http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1895480173

Zsubrits A. (2018): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. Digitális tankönyv (Moodle, uni-sopron.hu).

Csász Anita

Az óvodához fűződő kapcsolat környezetpszichológiai nézőpontú elemzése

*„Meg kell érteni a gyermeklelket, s óvó, bizalmas társul
kell odaadni neki a mi voltaképpen egyazon,
csak éppen terjedelmesebb, fölött lelkünket.”*

Ady Endre

Az interperszonális kötődési viselkedés meghatározása

John Bowlby brit pszichoanalitikus képzettségű pszichiáter az *Attachment and Loss* című könyvsorozatának első kötetében a következőképpen fogalmazza meg a kötődési viselkedés fogalmát: „Ha egy gyermek szempontjából tekintjük, hogy kötődik valakihez vagy valamihez, azt jelenti, hogy ő erősen, elrendelten közelséget keres és kapcsolatba lép egy bizonyos személlyel, és mindezt főként azon helyzetekben, amikor riadt, fáradt, vagy beteg... A kötődési viselkedés a gyermek olyan különböző viselkedési formáira utal, amelynek megszerzésére, elnyerésére a gyermek általában elkötelezett és fenntart egy kívánt közelséget. Egyes időszakokban néhány ilyen magatartásforma lehet jelenlévő vagy hiányzó, és ezek magas fokon függenek az épp érvényben lévő feltételektől.” (Bowlby, 1982. 371).

Az anyák, vagy az elsődleges gondozók és a gyermekük közötti érzelmi kapcsolat kialakulása 7-9 hónapos kor közé tehető. A kötődést a fejlődés elengedhetetlen univerzális jellemzőjeként definiálhatjuk, mivel az az egész világon a csecsemőknek azonos időszakában alakul ki, és egyéb tényezők, mint például a nem vagy a társadalmi helyzet nem befolyásolja (Cole, Cole, 1998).

Mary Ainsworth kutatásaihoz köthető az „idegen helyzet” próba kitalálása, melyben az anya–gyermek kapcsolat biztonságának mértékét tudjuk megállapítani. A kísérleti szituációban kezdetben a kisgyermek az édesanyjával játszik egy szobában, majd bejön egy idegen személy, aki beszélget az anyával, aztán az anya távozik, és a kisgyermek az idegennel marad együtt, végül az anya visszatér. A csecsemők reakcióit előre kijelölt szempontok mentén figyelik meg a szakemberek, és meghatározott módon jellemzik. A szeparációs helyzethez történő viselkedésük alapján a gyerekek különböző kötődési viselkedési kategóriákba sorolhatók be. A

kutatások kezdetben három kötődési mintázatot tártal fel, majd később egy negyedik csoportot is azonosítottak. A biztonságosan kötődő gyerekek az édesanyjuk távozására nyugtalansággal reagálnak, és az újbóli találkozást erős ragaszkodási szándék kíséri. Az elkerülő kötődésű gyerekeknél ezzel szemben határozottabb távolságtartás érzékelhető, és az anya helyett szobában lévő idegen személy vigasztalását is jól elfogadják. A szorongó ambivalens kötődésű gyerekek általában már a kísérlet elején problémásan viselkednek. Egyrészt túlzott mértékű ragaszkodást mutatnak, a szeparációra heves sírással válaszolnak, és az új személy segítségét is elutasítják. A dezorganizált kötődési mintázatot mutató gyerekek bizonyulnak a legnehezebben kezelhetőnek. A felnőttek a gyermek érzelmeire tehetetlenül vagy ellenségesen reagálnak, olykor akár a bántalmazásig is eljutnak, és nem tudnak következetesen a gyermek szükségleteihez illeszkedő biztonságos feltételt teremteni (Zsubrits, 2011).

Annak ellenére, hogy az anyához fűződő kötődés az évek során egyre kevésbé lesz intenzív és sok más jellegű kötődés váltja fel, a későbbi évek során is meghatározó marad. A korai kötődés mintázat a gyermek problémahelyzeteinek megoldására, elkerülési stratégiáira is hatással van, valamint társas viselkedését szintén befolyásolja. További kutatási eredmények azt is igazolták, hogy a biztonságosan kötődő gyermekek a későbbiekben magabiztosabbak, fejlettebbek és hatékonyabbak társas kapcsolataikban, gyorsabban kötnek barátságokat és függetlenebbek, míg a bizonytalanul kötődők jóval zárkózottabbak, bátortalanabbak, és céljaik elérésében is sokkal kevésbé sikeresek (Cole, Cole, 1998).

Kezdetben a kötődés létezése az édesanyához vagy az őt helyettesítő, elsődleges gondozó személyhez tartozhat, amit követően további személyekkel szintén szorosabb érzelmi kapcsolatok alakulnak ki. A közeli kapcsolatrendszer alakulásában az egyén számára fontossá váló személyek száma jól körülírható, és a személyek hierarchikus elrendeződést mutatnak. A közeli kapcsolatrendszer szereplői kiemelt jelentőséggel bírnak a személyiségfejlődés korai időszakában. Így a bölcsődei és az óvodai élet markáns személyiségalkító hatásairól sem feledkezhetünk meg, és arra hívhatjuk fel a figyelmet, hogy az elsődleges pedagógiai intézményeknek mindenekeelőtt a pozitív érzelmű, szeretetteljes, biztonságot adó feltételrendszer megteremtésére kell törekedniük (Zsubrits, 2012).

Donald Woods Winnicott volt az egyik olyan szakember, aki a fizikai tulajdonságokkal jellemezhető átmeneti tárgynak kiemelt figyelmet szentelt a

csecsemők életében. Ezt a tárgyat az anya helyettesítőjeként értelmezhetjük, és megjelenése az ujjszopáshoz, illetve az ujjszopást kísérő cirógató mozdulatokhoz köthető. Az átmeneti tárgy jelentősége nem minden kisgyereknél azonos mértékű, és nem is fordul elő mindenkinél. „Fontos megjegyezni azonban, hogy nincs észrevehető különbség fiú és lány között abban, ahogyan az eredeti, azaz a legelső „nem-én” tárgyát, a tulajdonképpeni átmeneti tárgyat használja.” (Winnicott, 1999. 5).

Alkalmazásuk már az első év végétől kezd rögzülni, bár a későbbiekben a hozzájuk fűződő intenzitás fokozatosan enyhül. Az anyamellről való leválás idejére tehető, hogy a gyermek valamilyen puha anyagú tárgyhoz érzelmileg erősen ragaszkodik. Ennek oka, hogy a frusztrációt, szorongást okozó szituációkban a gyermek megpróbálja a negatív érzéseket leküzdeni. Fontos, hogy mind a család, mind a nevelési színtér akceptálja azt a tényt, hogy ennek a tárgynak kizárólagos tulajdonosa a gyermek. Az átmeneti tárgyhoz való kötődés megnyilvánulása sokféleképp történhet. Dédelgethető, vagy rajta keresztül a feszültség levezethető. A vigasztárgyat a gyermek személyesíti meg, érzelmekkel ruházza fel, élettel tölti meg, úgy nevezi el, ahogyan ő szeretné, és bármikor előveheti, amikor szükségét érzi.

Az édesanyához kötődés után tehát az őt szimbolizáló átmenet tárgyak szerepe lesz meghatározó a kisgyerekek életében. Ezt követően pedig a családtagok és az intézményes nevelés színtereinek szereplői, a velük kialakított társkapcsolatok gyakorolnak hatást a személyiség fejlődésére. Az interperszonális kapcsolatok mellett fokozatosan a fizikai világ elemei, helyszínei és tárgyai is a kötődési viselkedés célpontjává válnak.

A helykötődés alapvető megnyilvánulási formája az otthonhoz kötődés

A helykötődés jelenségével egy egészen friss tudományterület a környezetpszichológia foglalkozik, ami a pszichológia egyik kurrens, dinamikus fejlődő kutatási ágának tekinthető. Érdekes jellemzője, hogy a fizikai környezetnek legalább olyan fontos szerepet tulajdonít az ember–környezet relációban, mint a hely vagy tárgy használójának. Azaz a környezet hat az emberre, és az ember is visszahat a környezetre (Düll, 2009).

Az emberekhez történő kötődési képesség alapvető jelentőségű tényező a személyiség fejlődésében. De a helykötődés szintén különösen erős lehet, és elsődleges szerepet tölt be az otthon esetében. Az otthonhoz kötődés alapja, hogy ott

az egyén a számára fontos dolgokat gyűjteni tudja. Ezen tárgyak ennél az oknál fogva pénzbeli és dekorációs szerepükön túl intrinzik értékkel is bírnak. Valamint időbeli és térbeli folytonosságot képeznek, illetve kapcsolati szálakat jelentenek a kultúrához és az identitásunkhoz. Ez teszi képessé az embert a helyhez kötődő érzelmi szálak kialakítására és fenntartására. A helykötődés mindig az ottani tárgyak melletti elköteleződéssel együtt értelmezhető (Dúll, 2009).

Az otthon az egyéni azonosságtudatban felettebb jelentős összetevőként szerepel. Ezen kívül elhanyagolhatatlan fontosságú még egyéb érzelmekkel kapcsolatosan is. Így például a házastársi és szülői szeretetben, a megosztásérzésben, az énhatékonyságban, a „béke és nyugalom” érzésében, a biztonságérzésben, a kontroll képességben és a komfortérzés területén.

A tárgykötődés szempontjából jelentős nemi különbségek figyelhetők meg. A nők saját tárgyaik esetében, általában azok személyes jellegét hangsúlyozzák. A férfiak viszont inkább az énre irányuló tárgyakat emelik ki, amelyek fizikai erőnlétüket szimbolizálhatja.

A fiatalabbak számára sokkal inkább az individualitásukat kifejező tárgyak a fontosak. Az idősebb korosztálynak pedig a társas múltjukat jelentő személyes tárgyak válnak értékkessé.

A helykötődés szempontjából meglehetősen hasonló eltéréseket figyelhetünk meg. Míg a nők számára az otthon a családot és a nőiességet jelenti, addig a férfiaknak sokkal inkább a tulajdont és a birtoklást.

A ház egyfajta forma az önkifejezésre, hiszen ott a tulajdonosok olyan tárgyakat halmoznak fel, amikkel másokra hatást gyakorolnak, valamilyen benyomást tesznek. Azok a dolgok, tárgyak, amik az otthont jelentik a hagyományok és a társas rend megtestesítőivé válnak.

„A fontos környezetek fizikai arculata sok mindent tükröz: társadalmi és egyéni forrásokat és értékeket, ízlést, a hőmérsékleti viszonyokat, az alkalmazott technológiát...”. Ezek közül az otthon primér fontosságú, hiszen én-megjelenítőként részt vesz a társas-társadalmi kommunikációban. Ez pedig többek között azt jelenti, hogy a hely és annak tárgyai a használó identitásának részévé válnak (Dúll, 2009).

A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolódás sajátosságai

A nevelési és oktatási intézményekben – mint a nevük is mutatja – a tanítás és tanulás mellett nevelés is folyik. Mindkét folyamatról elmondható, hogy a tervezett hatásokon túl a spontán, azaz a nem tudatos hatások is érvényesülnek, amelyek egyrésze a fizikai környezetből származik. „Az oktatási, nevelési helyszínek – mint minden épített tér – pszichológiai szempontból sajátos szociofizikai mintázatot jelent, vagyis az adott helyen folyó minden tevékenység illeszkedik, vagy éppen nem illeszkedik valamilyen módon a fizikai kontextusba.” (Dúll, 2009. 258). A fizikai környezetet önmagában sem negatív, sem pozitív irányban nem értelmezhetjük meghatározónak a gyerekek életében, hiszen értelmet csak a benne élők cselekedeteivel, élményeivel, érzéseivel együtt kap.

	Környezet	
Személy	Passzív	Aktív
Passzív	<i>Endogenetikus elméletek:</i> központi fogalma az érés.	<i>Exogenetikus elméletek:</i> az ember „tabula rasa”, így mindent a környezeti hatások befolyásolnak.
Aktív	<i>Konstruktivisztikus elméletek:</i> az egyén és a szociokulturális környezet aktív kölcsönhatását feltételezi, amely során az egyén maga konstruálja környezetét.	A „ <i>Személyi és környezeti hatások interakciója</i> ” <i>elméletek:</i> konstruktivista elképzelések kiterjesztése, a személy és a környezet szoros kölcsönhatásban áll egymással.

1. táblázat. A személy és környezet kapcsolatának értelmezése

A nevelési elméletekben kulcsfontosságú maga a fejlődés. A pedagógiai elképzelések szerint a fejlődés az én–környezet interakcióban értelmezhető: az egyén hat a környezetre, a környezet pedig az egyénre. Ebből a szempontból attól függően, hogy mennyire érvényesülnek a személyi vagy a környezeti hatások, aktív és passzív

hatásokra bonthatók. Az 1. táblázat a személy–környezet reláció értelmezésének megközelítési lehetőségeit mutatja be (Dúll, 2009).

A tanítási intézményeket ezen egymástól el nem választható szempontok alapján kell vizsgálni. Az óvodai események összetevői pszichológiai és személyes folyamatok (pl. fáradtság, frusztráltság), idői jellemzők (pl. ünnepek ismétlődése, étkezések, az alvás periodikus ismétlődése) és a környezeti tényezők (az óvoda helyszíne, természetes környezete). Ezek az aspektusok pedig kölcsönösen hatnak egymásra.

Kutatási adatok alapján már 20-25 perces helyhasználat után kialakul a helybirtoklás érzése. Ebből kiindulva, ha figyelembe vesszük, hogy az oktatási intézményekben mennyi időt töltenek a gyerekek, egyértelműen számolnunk kell a helykötődés kialakulásával.

Az edukációs színtereknek nehezen tudatosuló (ambiens) jellemzői is léteznek. Ezek többek közt a zaj, a zártság vagy a nyitottság, a fény jelenségei. A tanintézmények megvilágítása a kutatások eredménye szerint nagyon fontos jellemző. Sok tanulmány kimutatta azt a hatást, hogy a színek és a fények befolyásolják a gyerekek viselkedését társas és egyéb szempontból. A minél erősebben megvilágított élénkebb színű terekben fokozottabb a verbális interakciók, megnyilvánulások száma. Egészségügyi szempontból elhanyagolhatatlan a természetes fény jelentősége, bár a vizsgálatok nem találtak lényeges eltérést a tanulók eredményességében a természetesen és mesterségesen megvilágított osztálytermek esetében. A színek szempontjából nemi különbségek is kimutathatók. A lányok inkább az élénkebb, kontrasztos színeket kedvelik, és mivel ez a tulajdonság mind óvodáskorban, mind az iskoláskor idején kimutatható, megállapíthatjuk, hogy a környezeti ingerlési szükségletük általában nagyobb. A beltérek magassága is fontos ambiens tényező. Az alacsonyabb plafon a meghittebb, csendesebb, míg a nagy belmagasság az aktívabb játékokra ösztönzi a gyerekeket.

Az épített környezet egyik alapvető problémája a zaj. Ennek ellenére az oktatás területén csak nagyon kevés zajvédelmi vizsgálatot végeznek a szakemberek. Bár nem csak a tanulás, de a tanítás szempontjából is akadályozó tényező. A túl sok zaj nehezíti a koncentrációt és befolyásolja a kommunikáció hatékonyságát, így az átadni kívánt ismeretek zajosabb környezetben nehezen elsajátíthatók. Természetesen azt is szükséges megemlíteni, hogy a zaj hosszútávon nem elhanyagolható stresszforrás. Diszkomfortérzést, frusztrációélményt, agressziót válthat ki.

A tanulóterek struktúrája is nagyon lényeges a teljesítmény és a viselkedés szempontjából. A nyitott tanulóterek, mint például az óvodában található csoportszobák előnye, hogy jól alakíthatók a tevékenységnek megfelelően, a feladatok könnyebben szervezhetőek, így növelik a gyerekek motivációját, hatékonyabban valósul meg az óvónő és a gyermekek közötti kommunikáció, ezáltal növekszik a szókincs bővülésének lehetősége és a verbális önkifejezés sikeressége. Hátránya, hogy a magánszféra nehezen szabályozható, sok az akusztikus és vizuális tényező, magas a zajszint és a fizikai stressz, ez pedig zavaró lehet. A nyitott terekben a környezeti struktúra kevésbé informatív. A cselekvéseket kicsit vagy egyáltalán nem vezeti a helyszín szerkezete, így a pedagógust több felelősség terheli a megfelelő mederbe terelést és mederben tartást illetően. Ez stresszt is kiválthat a tanulóknál. Egyrészt stresszforrás lehet a pedagógus és a többi gyerek attitűdje, illetve a környezeti kontroll. Például: a tanuló által meghatározható-e hová ül le, átrendezheti-e a csoportot, kimeheti-e onnan?

Az edukációs helyszínekkel kapcsolatosan a gyermekekben erős érzelmek alakulnak ki. Ez elsősorban az elsődleges szocializációs színtereken jut érvényre, ilyen az otthon, az óvoda és az iskola. A környezeti preferenciák kutatása során az emberek pozitív és negatív érzéseit próbálják feltárni a különböző territóriumokhoz. A gyerekekkel kapcsolatosan ilyen irányú kutatások a gyermekek által kedvelt helyekre reflektálnak, és arra, hogy e helyek kedvelésében milyen tényezők játszanak szerepet, milyen okai vannak. A kutatások során többnyire rangsoroltatják a kedvenc vagy kevésbé kedvelt mindennapi helyeket, környezeti helyszíneket, és interjúkkal vagy egyéb módszerekkel igyekeznek a helyválasztás dinamikáját feltárni. Ilyen módon a helypreferencia fejlődése érthető és követhető, és pontosabban kideríthető, hogy milyen okok vezetnek a választáshoz és fenntartáshoz. Például, hogy mekkora ott a viselkedés szabadsága, vagy milyenek az érzelemszabályozási lehetőségek.

A fiatalok az épített környezetnél sokkal jobban kedvelik a természetes tereket. A 8-19 éves korú fiúk körében is vizsgálták a helykötődés jelenségét, és az egyik tanulmány azt mutatta ki, hogy a fiatalabbak általában valamilyen cselekvéshez kötik preferált helyüket, míg az idősebbek az esztétikai/kognitív értékük miatt kedvelik meg a helyszíneket. A 8-19 éves korcsoport körében egyébként is azok a helyek preferáltak, amelyek teret engednek az egyén szabad önkibontakoztatásának, illetve biztonságot nyújtanak. Ezek a terek támogatják a gyerekek egyedüllétre való igényét, és ezen kívül érzelemszabályozási, valamint szellemi feltöltődésre is lehetőséget

biztosítanak. Bár a kedvenc helyek jellemzően nem azok, ahol a gyerekek egyedül lehetnek, hanem a fiatalok időtöltésének harmada inkább a közösségben való beszélgetésekre és egyéb társas tevékenységekre irányul. Így azok a helyszínek a legfontosabbak számukra, ahol együtt lehetnek a barátaikkal (Dúll, 2009).

A gyerekek számára a felnőttek által kialakított terek inkább taszítóak. Kevésbé kedvelik azokat a helyeket, ahol a felnőttek figyelme rájuk is kiterjed, ahol kontroll alatt vannak. Továbbá azokat a területeket sem preferálják, ahol több időt töltenek. Ilyen például az otthon és az iskola. A ritkábban használt, általuk kevésbé látogatott helyeket sokkal inkább kedvelik. Ennek oka lehet, hogy ott nincsenek kötelező tevékenységek, mint az iskolában, kevésbé vagy egyáltalán nem érvényesül a felnőttek kontrollja, és a színtér is kevésbé formális jellegű.

Ezzel ellentétes adat, hogy az intézményes szocializáció elején (például az óvodai és bölcsődei beszoktatáskor), másrészt pedig a kamaszkor után az egyén számára fontossá válnak azok a helyek, ahová jobban képes kötődni, ahol kiismeri magát, és amely helyszín számára ismerőssé válik. Az edukációs színterekkel kapcsolatosan elengedhetetlen megemlíteni, hogy a gyermekekkel ezek a helyek is megkedveltethetők, amennyiben a pedagógus bizonyos környezet, térrendező kompetenciára tesz szert, és ismeri a tanítási környezet hatásait. Így tudatosan képes azokat a gyermekek igénye szerint alakítani, akár a gyermekekkel közösen is (Dúll, 2009).

Az óvodai szocializációs-nevelési környezet feltételrendszere

Az óvodai nevelés elsődleges célja a gyermek komplex fejlesztése, az öröklött adottságok és külső környezeti hatások figyelembevételével. A fejlődés és fejlesztés az óvónő által irányított játéktevékenységek közben valósul meg jellemzően, miközben az individuális tulajdonságokat is figyelembe veszi. A fejlesztésben a felnőtt az adott helyzethez illeszkedő cselekvéses és tárgyi segítséget nyújt, illetve kínál fel a gyermekeknek. Ez azt jelenti, hogy a gyerek mindig belső motiváció alapján, kíváncsiságból folytatja a tevékenységet. A nevelési célok a következő alapvető területekre bonthatók:

1. érzelmi célok,
2. morális célok,
3. életmóddal, életstílussal kapcsolatos célok,

4. állampolgárságra, hivatásra neveléssel kapcsolatos célok.

A gyermekek biztonságérzetét és az óvodához való kötődés lényegét többek között a ciklikusan ismétlődő tevékenységek adják, ezért minden óvoda bizonyos napirend alapján dolgozik, ahol a gyermekek ellátása és fejlesztése egyaránt adott (Kósáné, 2001).

Idősáv	Tevékenységek
6-7 óra között:	Játék az ügyeletes csoportban
7-10.15 perc között:	Játék Reggeli Valamilyen tanulási tevékenység (matematikai nevelés, környezeti nevelés, vizuális tevékenység, testnevelés, ének-zene, mese, vers, dráma játék, kommunikációs játék)
11 óra:	Mindennapos torna Tízórai Előkészület a levegőzéshez (mosdóhasználat, öltözködés)
12.15 perc:	Játék, mozgás, levegőzés az udvaron, séta
12.50 perc:	Testápolási teendők (mosdóhasználat), Ebéd, fogmosás
14.30 perc:	Elalvás előtti mese, pihenés, alvás
14.50 perc:	Uzsonna, testápolási teendők (mosdóhasználat)
17.00 óra:	Játék
17.30 perc:	Játék az ügyeletes csoportban

2. táblázat. Az óvodai élet általánosan ismert napirendje

A 2. táblázat részletesen bemutatja az óvodai életben megvalósuló tevékenységeket. Ezek a tevékenységek jellemzően a kisgyermekek kognitív képességeit hivatottak fejleszteni. A fejlesztések az alábbi nevelési területeken valósulhatnak meg:

matematikai nevelés, környezeti nevelés, vizuális tevékenység, testnevelés, énekzene, mese, vers, dráma játék és kommunikációs játék. Ezekben a játékokban ismeretközlés is történik az óvónő részéről. Azonban nemcsak elméleti jellegű információkat közvetít. Minden tevékenység közben fejlődhet a gyermek verbális képessége, szociális kompetenciája, mozgáskoordinációja, érzelmi kifejezőképessége. Mindez spontán módon valósulhat meg.

A tárgyi feltételek szintén elengedhetetlen szerepet játszanak az óvoda életében. A berendezések, a helyszínek, és a környezet összessége biztosíthatja a gyermekek önfelelt játékát, biztonságát és az óvónő nevelőmunkájának eredményességét. Fontos, hogy a környezeti terek, a helyiségek legyenek praktikusak, különböző funkcióra használhatóak. Nélkülözhetetlen az egyes szinterek kényelme, tisztasága, esztétikai minősége. A csoportszoba a társas kapcsolatok kialakulását és fenntartását is szolgálja, de jogos elvárás, hogy könnyen variálható legyen a különböző tevékenységekhez. Az átalakítás során adjon helyet egy kis magányra, és lehetőleg a csoportok zaja egymás munkáját ne zavarja. Kulcselem még a biztonság, mivel az óvodában a kiskorúak számára mindenekelőtt védelmet és érzelmi biztonságot kell nyújtani (Kósáné, 2001).

Térben és időben egyaránt kiszélesedik a gyerekek szociális tapasztalatszerzési lehetősége az óvodáskort követően. Továbbra is meghatározó jelentőségű marad a felnőttekhez fűződő kapcsolat, de egyre inkább érvényesül a gyerektársak egymás iránti igénye.

Óvodáskorban a társas kapcsolatok alakulását alapvetően a játék befolyásolja. A személyes kapcsolatok élményei alapozzák meg a barátságok szerveződését. A kapcsolatok fejlődésére jellemző: a kapcsolatok tartósságának növekedése, a kölcsönösség, a rokonszenv és ellenszenv indokainak strukturáltabbá válása. Ebben a korban eleinte a magányos játék a legjellemzőbb. Később a kapcsolatok a térbeli együttléttől az együttmozgáson át egészen a kölcsönös együttműködésig, a csoportszerepek differenciálódásáig fejlődnek (Méri, V. Binet, 1993).

Az óvodáskor kezdetén az együtt játszó gyerekek csoportjai 3-4 tagból állnak, és könnyedén felbomlanak. A fejlődés során az egymással való játék hossza és az együttműködés szintjei változnak. A csoport tevékenységi fokát az életkor és az egyénre jellemző tulajdonságok határozzák meg, de befolyásoló hatása van még a térnek, a játékszerek mennyiségének és az óvónő vezetési stílusának is.

Az óvónő felelőssége elhanyagolhatatlan a csoporttá alakulás szempontjából. Tiszteletben kell tartania az egyéni megnyilvánulásokat, az alkalmi együttléteket. A közös játékokra elegendő, illetve megfelelő minőségű szabad játékot kell biztosítania.

A gyerekek követendő modellt mutatnak egymás számára és szívesen felhasználják a másik megnyilvánulásait. Az óvodáskorú gyermekek esetében jellemzően közvetett modellkövetés valósul meg, amelyben egy gyermek viselkedése mások számára mintaértékű lehet (Mérei, 1989 idézi Kósáné, 2001).

Nemi különbségek is megfigyelhetők a társulások során, már kis óvodáskortól kezdődően. A lányok többnyire páros kapcsolatokban találják meg a számukra megfelelő társaságra az önfelelt játékhoz. Ehhez képest a fiúk 5-6 fős csoportokban folytatnak szívesen játéktevékenységet. A lányok csoportalakulása lassabb a fiúkénál.

A szociális kapcsolatok az értelmi fejlődést is befolyásolják. Már Piaget kutatásai is jól igazolták, hogy a társas fejlődés kölcsönhatásban áll a kognitív képességek érésével. Így a növekedéssel a gyerekek együttműködése során a műveleti gondolkodás is fejlődik.

A kortárskapcsolatok az érzelmi intelligencia fejlődéséhez is hozzájárulnak. A gyermek elsajátítja más érzéseinek megismerési képességét, elfogadását, illetve saját negatív és pozitív érzéseinek kifejezését egyaránt. Ehhez az óvónő példát tud mutatni, és bátorításával segítheti a gyerekek kölcsönös érzéseinek elfogadását és kifejezését. Lényeges még az is, hogy az óvónőtől, valamint a dajkától a gyerekek mindig elegendő törődést, figyelmet kapjanak. Az óvónő szerepe a szociális kompetencia fejlődésében kifejezetten fontos. A gyermekek modellkövető szemléletének része az óvónői minta. Amennyiben az óvónő hitelesen képes saját érzéseit kifejezni, a gyermekek azt sajátítják el, és természetesnek veszik saját érzéseik kimutatását (Kádár, 2012).

A gyermekcsoportban nemcsak a gyerekek egymáshoz való kötődése jól kimutatható, hanem ugyanennyire fontos a helyhez való kötődés is. Az óvoda épületéhez, a csoporthoz vagy az udvarhoz fűződő érzelmi szálak jelentik az alapot az egyéb szociális kapcsolatok kialakulásának, hiszen a gyermekek életük egyik meghatározó időszakát az óvoda falain belül töltik. Ezen belül a napirend biztosítja a gyermek komfort- és biztonságérzetét. A tárgyi környezet alapja a gyermeki játéknak. Így azok a tárgyak, amelyek a környezetet alkotják, szintén kiemelten fontosak lesznek a gyermek számára, hiszen a társakkal közösen végezhető játéktevékenységek lehetőségét, és a közvetlen környezeti feltételrendszert egyaránt biztosítják.

Összefoglalás

Érdekes és izgalmas kutatási területnek találok a gyerekek óvodájukhoz fűződő kapcsolatának vizsgálatát, hiszen az óvoda világához tartozó érzelmek markánsan meghatározóak a későbbi pedagógiai intézmények szempontjából is, illetve a gyerekek elégedettsége vagy éppen elégedetlensége kihatással van a pedagógiai munka sikerére.

A szakirodalmi kutatás során megismerhettem a gyerekek óvodájukhoz történő kötődésének lényeges komponenseit. Az itt részletezett áttekintés bemutatta a kötődési viselkedés alapvető ismérveit, alakulását és a helyhez való ragaszkodás jelenségét.

A kisgyermek érzelmi fejlődése során 3 éves korára elér arra szintre, hogy a szabályokat egyre jobban követni tudja, azaz képes lesz egy folyamat eredményére is figyelni. Ez a fajta fejlettségi szint a családon belül kialakított normáknak való megfelelni vágyás során jön létre.

Az érzelmi intelligencia az emberekhez, tárgyakhoz, helyszínekhez való kötődés során alakul ki, de közreműködnek egyéb emocionális kompetenciák is. Az érzelmi intelligencia olyan tudást jelent, ami alapján képesek vagyunk felismerni és kifejezni érzéseinket, és ezáltal még sikeresebben oldhatjuk meg az életünkben adódó problémákat.

A kötődés modern fogalmát John Bowlby fejtette ki először. Ez alapján a kötődési viselkedés a kisgyermek stresszhelyzetekre adott alapvető viszonyulási reakciójaként értelmezhető, amikor is olyan hozzá közelálló személyekkel keresi a kapcsolatot, akiknek a közelében biztonságban érezheti magát. A kötődési viselkedést boncolgató másik úttörő kutató Mary Ainsworth volt, aki szintén a korai anya–gyermek kapcsolat mélyebb szintű vizsgálatára vállalkozott, és a kutatási eredményeinek köszönhetően különböző kötődési mintázatokat állapított meg.

A kötődés kiindulópontja az édesanyához való ragaszkodás, de fokozatosan más jellegű érzelmi hovatartozások is fontossá válnak. A gyermekek az édesanyák után az apukájukhoz is hasonló módon ragaszkodnak, valamint még a testvérekkel is erősebb kötődési kapcsolatot alakítanak ki.

A személyiségfejlődés során a pedagógiai színterekhez és az ott levő személyekkel szintén szorosabb érzelmi kapcsolatok alakulnak ki. A szülőket követően

az óvónő személye lesz meghatározó, illetve a kortársakkal, a kisbarátokkal való ismerkedés.

A helyszínekhez kötődés jelensége nemcsak az otthonok esetében jelentős, hanem más szocializációs helyszíneken is, mint például az óvodában. A gyermekek óvodához való ragaszkodásának összetevői hasonlóak az otthon esetében tapasztaltaknál. Míg otthon a család, valamint az ottani tárgyak jelentősek, addig az óvodában a társak és a játéktevékenységek lesznek determinálóak, az óvodapedagógus személye mellett.

Az elméleti tanulmányban tehát – környezetpszichológiai megközelítésben – bemutattam az óvoda tárgyi és személyi környezetének legfontosabb komponenseit, az ottani tevékenységeket, a napirend leglényegesebb elemeit, valamint a gyermek–óvodapedagógus kapcsolat kitüntetett jelentőségét.

A rendszerezett kutatási eredmények rendkívül érdekesek és szemléletformálóak voltak számomra. Nagyon fontosnak találom ezt az újszerű kutatási területet, amely ismeretek a pedagógia gyakorlathoz is szorosan köthetők, hiszen a gyermek és az óvónő sikeres együttműködését nagymértékben befolyásolja az, hogy a nevelő mennyire van tisztában a gyermek közeli embertársaihoz, valamint fizikai környezetéhez fűződő érzelmi viszonyulásainak jellemzőivel.

Irodalomjegyzék

- Bowlby, J. (1982): Attachment and Loss I. Attachment. Basic Books, New York.
- Cole, M., Cole, S. R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dúll A. (2009): A környezetpszichológia alapkérdései. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Jávorszky E. (2009): Fejlődépszichológia. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.
- Kádár A. (2012): Az érzelmi intelligencia fejlődése óvodás- és kisiskolás korban. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Kósáné O. V. (2001): A mi óvodánk. Okker Kiadó, Budapest.
- Mérei F., V. Binét Á. (1993): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (1999): Játás és valóság. Animula Egyesület, Budapest.
- Zsubrits A. (2011): A gyermekkor kötődései. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.

Zsubrits A. (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. In: Képzés és Gyakorlat, 2012/3-4.102-116.

Zsubrits Attila

A kisgyerekek óvodájukhoz fűződő kapcsolata

„Az ember csak azt ismeri meg igazán, amit megszelídít – mondta a róka. – ... Ha azt akarod, hogy barátod legyen, szelídíts meg engem. – Jó, jó, de hogyan? – kérdezte a kis herceg. – Sok-sok türelem kell hozzá – felelte a róka. – Először leülsz szép, tisztas távolba tőlem, úgy ott a fűben. Én majd a szemem sarkából nézlek, te pedig nem szólsz semmit. A beszéd csak félreértések forrása. De minden áldott nap egy kicsit közelebb ülhetsz...”

Antoine de Saint-Exupéry

Bevezetés

A szocializáció és perszonalizáció folyamatában a családot követően az első pedagógiai intézmények válnak meghatározóvá a gyerekek életében. A manifesztálódó érési program és a környezeti hatások rendszerében bontakozó személyiség alakulásában az óvodai élmények kiemelt jelentőségűnek tekinthetők. Az óvoda akkor képes betölteni alapvető szerepét és eleget tenni a vele szemben támasztott követelményeknek, ha ott olyan szeretetteljes légkör fogadja a kicsiket, aminek következtében bensőséges, személyes érzelmi kapcsolatok szövődhetnek és érvényesülhetnek a korai gyermekkor sajátos szükségletei. Az óvodában minden gyermeknek éreznie kell, hogy jó helyen van, vigyáznak rá, gondoskodnak róla, elfogadják személyiségét, egyéniségét, fejlődési igényét, tisztelik őt és teljes mértékben biztonságban érezheti magát. Mindenekelőtt ez lehet az alapja az egészséges személyiségfejlődéshez ebben az időszakban nélkülözhetetlenül szükséges intézményi gondozási-nevelési feltételrendszer működésének.

A személyiségfejlődés legkorábbi időszakában az anya kiszámítható, szenzitív, biztonságot nyújtó viselkedésének köszönhetően a csecsemőkorban kialakult kötődési képesség biztosíthatja a későbbiekben is a perszonális és a tárgyi világgal szembeni megfelelő kapcsolódást. A családhoz, az otthonhoz tartozást követően a gyerekek az óvodájuk felé is egyre erősödő emocionális kötődést mutatnak. A felnőttek és a kortársak melletti elköteleződésen túl az óvodai élet eseményei, az újra és újra átélhető helyzetek, az ismételten elvégezhető tevékenységek egyaránt meghatározó személyiségformáló erőt képviselnek. A személyekkel, az eseményekkel, a helyzetekkel történő kapcsolatba kerülés élménye, a kapcsolódások átélésének belső

szerveződése, mentális reprezentációja folyamatosan sikeres alkalmazkodást eredményezhet. A gyerekek fokozatosan megkedvelik az új felnőtteket, az ismerőssé váló gyerektársakat, az óvoda barátságos világát, a felszabadult játszásra lehetőséget adó csoportszobát, a belső tereket, eszközöket és tárgyakat, valamint a felfedezett izgalmas udvari helyszíneket, ahol egyre otthonosabban mozoghatnak. A fizikai környezet elemeivel létrejövő érzelmekkel átszínezett viszonyulások egész életre szólóan meghatározóak lehetnek. Az óvoda világához egyre erősödő érzelmi szálak képződnek, a gyerekek megszeretik az óvodájukat, ahol biztonságban érezhetik magukat és további személyiségfejlődési igényük szintén megfelelően érvényesülhet.

Az óvodai élethez történő kapcsolódások rendszerének szerveződésében szerepet játszó hatások között tehát a következő tényezőket említhetjük meg: /1/ az óvodapedagógussal, a gondozó-nevelő felnőtt személlyel létrejött kapcsolatokat, /2/ a gyerektársak közötti kapcsolatokat, /3/ a napirend során ismétlődő tevékenységek (szokások, foglalkozások, játéktevékenységek) élményeit, /4/ az évek alatt visszatérő eseményeken való részvételt (ünnepek, programok, rendezvények szerepét), /5/ valamint az óvoda fizikai környezetének hatását, (ide tartoznak a belső terek és az udvari helyszínek). Tehát velük kapcsolatosan élnek át a kisgyerekek meghatározó élményeket, érzéseket.

A személyekkel, az eseményekkel, a tevékenységekkel, valamint a környezeti elemekkel kapcsolatosan átélt élmények rendszeressége, ismétlődése mellett különösen a markánsabb emlékeket képező, felfokozottabb érzelmi mozzanatok szerepét emelhetjük ki, amelyek együttesen képesek befolyásolni a gyerekek óvodájukhoz fűződő kapcsolatát.

A folyamatok között megtalálható hatások rendszerében ugyanakkor a helyzetekkel, az eseményekkel és a személyekkel történő legelső találkozások kitüntetett jelentőségére szintén érdemes felhívni a figyelmet.

A rendszeres találkozások alkalmával átélt kellemes élmények sokasága eredményezheti azt, hogy a kisgyerekek örömmel várják a következő nap történéseit és szívesen gondolnak óvodájukra. Az intézménnyel kapcsolatosan ugyanakkor vegyes érzelmek szintén előfordulhatnak, így a pozitív érzelmeket kiegészíthetik a negatív érzelmek megjelenése, amely átmenetileg kellemetlenségeket okozhat. Időszakosan különösen is fontosnak érezhetik az óvodájukat a gyerekek, aminek következtében, várhatóan nemcsak az ott dolgozó felnőttek elvárásaiban, hanem a

gyerekek belső életében is az óvoda olyan helyként jelenik meg, mint ami a világnak a legeslegcsodálatosabb helye.

Érdemes azt is megjegyezni, hogy az óvodások ilyen irányú szóbeli megnyilvánulásait az aktuális eseményekhez tartozó élmények, pillanatnyi hangulatok és a könnyen felelevenedő múltbeli emlékek egyaránt formálják. Az adott értelmi fejlődési sajátosságok, az életkorból eredő gondolkodási jellegzetességek, az érzelemhangsúlyos reagálás mód, a burjánzó belső képzeleti erő és az elérhető nyelvi kompetencia színvonala ugyancsak befolyásolja a gyerekek verbális megnyilvánulásait, amihez aztán illeszkedhetnek az értelmezési lehetőségek. Mindazonáltal a megfelelően kezelt információk jól hozzájárulnak az óvoda világválal létrejött kapcsolat komponenseinek rendszerezéséhez.

Az óvodai élethez társuló élmények felszínre kerülését a különféle cselekvéses szituációk kellően segíthetik, így a rajzolás is. A rajzképek elemzésével kapcsolatosan pedig elmondhatjuk, hogy a felnőttek logikusan építkező értelmezésével szemben itt inkább a szimbolikus értelmezési megközelítésmóddal érünk célba. Gerő Zsuzsa azt is megállapítja, hogy óvodáskorban a gyerekek szubjektív érzelmekkel átitatott szinkretikus képzetáramlása tükröződik az elkészült munkákban. A gyerekrajzokon található részleteket mindig élmények sűrítvényeként érdemes felfogni, amiben egyszerre van jelen az aktuális élmény, a hozzákapcsolódó korábbi tapasztalathalmaz, „az érzelmekkel átszőtt fantáziafűzér, és mindezekkel együtt a találatnak, illetve a létrehozásnak az örömteli feszültsége.” (Gerő, 2015.116). A képeken így koncentráltan tükröződnek az illusztrált eseménnyel kapcsolatos helyzetek, történések élményrészletei, a különböző időből származó átélésemlekek, valamint az érzelmi és hangulati töredékek, amin a képzeleti színezés további átalakításokat végez. Az aktuálisan megvalósult rajzban pedig teljességre, egészen irányuló utalásként értelmezhető részleteként vannak jelen az egyes képelemek, tartalmak, amelyek tehát intenzív módon, sűrítve képezik le a gyerekekben létező világot. Mindezek mellett az instrukció alapján kért rajzok feladathelyzetet is jelentenek készítőik számára, és a feladatvégzés elvárásához társuló elképzeléseknek való megfelelési szándékok ugyancsak beleszólhatnak a készülő művekbe, amit még ráadásul az adott rajzolási készség színvonala is determinál.

Jelen tanulmányban egy empirikus kutatásnak az eredményét ismerhetjük meg. A kutatás szervezésére a Nyugat-magyarországi Egyetem (Soproni Egyetem) Benedek

Elek Pedagógiai Karán a 2015-16-os tanévben került sor *A gyermekkor kötődései* tantárgy keretén belül.

Az empirikus kutatás menete

A kutatást az ország nyugati területén végeztük el: Győr-Moson-Sopron megyében, Komárom-Esztergom megyében, Vas megyében, Veszprém megyében, Zala megyében és Fejér megyében, városi és vidéki települések óvodáiba járó nagycsoportos, átlagos intellektusú, rendezett családi háttérrel rendelkező gyerekek körében. A kért feladatot mindig egyénileg oldották meg a résztvevők a számukra már jól ismert intézményi környezetben.

Az alkalmazott módszer és az elemzési szempontok

A kutatásban a személyes kapcsolatok jelentőségén túl most hangsúlyosabban a környezeti hatások: az épület, a helyszínek és az óvodai események kapcsolatalakító szerepére fókuszáltunk, mivel korábbi munkáinkban már érintettük a korai gyermekkor érzelmi relációinak további elemeit: a perszonális kapcsolatokat (Kéry, 2013; Zsubrits, 2007, 2012, 2014), az óvodapedagógushoz fűződő kapcsolatot (Antal, Zsubrits, 2015), az átmeneti tárgyialakult kapcsolatot (Pungorné, 2013) és a játékokhoz fűződő kapcsolatot (Zsubrits et al., 2015). Ez az aktuális irány megjelent az alkalmazott módszerben is, amely során egyéni rajzolás által kértük a gyerekeket, hogy jellemezzék saját óvodájukkal kialakult kapcsolatukat. Az elhangzott instrukció pedig a következő volt: *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!* Ez az óvodarajz elemzési módszer Vass Zoltán (2003) kinetikus iskolarajz módszeréből építkezik.

A rajzoláshoz kapcsolódóan az alábbi kérdéseket tettük fel:

- Mi az, amiért szeretsz óvodába járni?
- Mi a legjobb az óvodában?
- Kikkel szeretsz együtt lenni ott?
- Mit szeretsz a legjobban csinálni az óvodában? Miért?

- Sorold fel azokat a dolgokat, amik fontosak számodra!
- Melyik a kedvenc helyed az óvodában? Mi az, amiért szeretsz ott lenni? Mikor szoktál ott tartózkodni?
- Van olyan hely az óvodában, amit nem szeretsz? Melyik az, hol található, mi az, amiért nem szereted azt a helyet?
- Mesélj el egy olyan helyzetet, amikor nagyon jól érezted magad az óvodában!
- Most mondj el egy olyan eseményt, amikor nem volt jó az oviban lenni!

Elemzési szempontok:

- Az elképzelt helyszín
- Az előforduló személyek
- A megjelent tevékenységek
- Az óvodához fűződő kapcsolat tartalma: érzelmek, motívumok
- Pozitív és negatív jellemzők
- A legjobb és a legrosszabb hely összevetése
- Pozitív és negatív események összehasonlítása.

Az adatokat tehát a rajzokon megjelent tartalmak és a feltett kérdésekre adott válaszok szolgáltatták. Az externalizált információkörön belül az óvodához fűződő kapcsolatban szerepet játszó személyi és környezeti tényezőket, valamint a felszínre került óvodai eseményeket, személyes élményeket vizsgáltuk meg. A megállapított kategóriákat közös jellemzők meghatározásával, előfordulási gyakoriságuk alapján rendszereztük.

Az eredmények részletes ismertetése

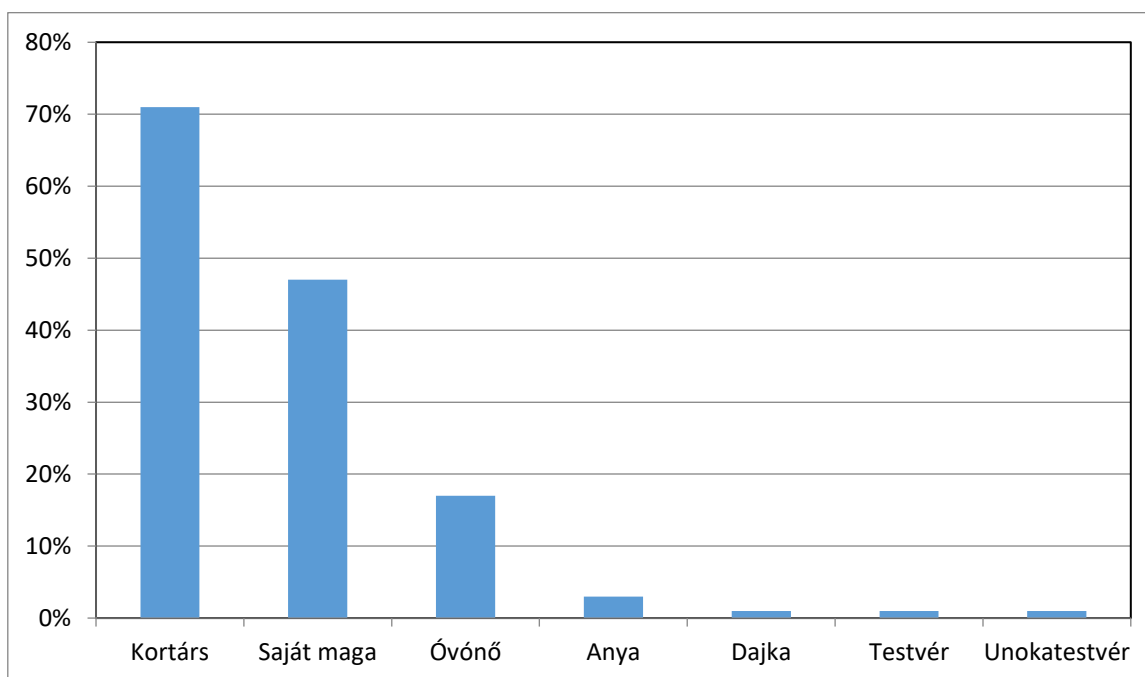
A minta legfontosabb jellemzői

A véletlenszerű mintavételű adatok 118 gyermektől származnak (N=118), az életkori átlag 5,2 év (Mean:5,2 év, Min:5 év, Max:7 év), a lányok és a fiúk aránya pedig 84-16% volt.

Preferált személyek

Az előfordulási gyakorisági adatokat az 1. diagram foglalja össze. A kortársak mellett az óvodapedagógus, az édesanya, a dajka, a testvér és az unokatestvér szerepelt a

fontosnak tartott személyek között. De önmagukat is nagyobb arányban tüntették fel a gyerekek: pontosan 47%-uk jelenítette meg saját magát az óvodai környezetben.



1. diagram: A preferált személyek előfordulási gyakorisága

Tevékenységek	Előfordulási gyakoriság
Játéktevékenység	75%
Manuális tevékenység (rajzolás, festés, gyurmázás)	29%
Mozgásos tevékenység	14%
Mesehallgatás, könyvnézegetés	5%
Alvás, étkezés	4%
Zenehallgatás, táncolás	3%
Egyéb	3%

1.táblázat: A preferált óvodai tevékenységek előfordulási aránya

Preferált tevékenységek

Az 1. táblázat az óvodában zajló tevékenységeket mutatja be. Ezek közül a játéktevékenységet tartották a legfontosabbnak a gyerekek. A további főbb

kategóriákat a manuális tevékenységek, a mozgásos tevékenységek, a mesélés és a mindennapi élethez alapvetően hozzátartozó szükségletek alkotják. Az egyéb csoportba olyan tevékenységek kerültek be, amelyek csak ritkán fordultak elő, mint például a tv nézés vagy a feladatlapok kitöltése.

Az óvodáskor központi tevékenysége a játék. Az életkornak megfelelően a mozgásos játékok, a gyakorló játékok, a szimbolikus játékok, a szerepjátékok, az egyszerűbb szabályjátékok, az építő-, konstruáló játékok és az alkotó játékok jellemzik a gyerekek megnyilvánuló érdeklődését, amelyeknek egyrésze a népi játékok kategóriájába is besorolható. Ennek megfelelően sokféle játéklehetőséggel találkozhatunk. A közös kategóriákba történő rendszerezést a 2. táblázat tartalmazza. Az egyéb csoport itt is a ritkábban előforduló játékokat öleli fel.

Játéktevékenységek	Előfordulási gyakoriság
Építő- és konstruáló játék	44%
Udvari játék	38%
Szerepjáték	26%
Mozgásos játék	18%
Asztali játék, társasjáték	10%
Egyéb	5%

2.táblázat: A preferált játékok és gyakoriságuk

Preferált események

A rendszeresen végzett tevékenységek, játéktevékenységek mellett olyan eseményeket tartottak még fontosnak az óvodások, mint az ünnepeken, a kirándulásokon vagy a különféle versenyeken való részvétel. A következő ünnepnapokat említették meg például: farsangi multság, karácsonyi ünnepség, születésnap, szüreti felvonulás. A kirándulások között népszerű volt az erdei séta és az állatkerti kirándulás. A versenyek során a sport programok és szavaló versenyek szerepeltek leggyakrabban. Az egyéb kategóriába itt a különböző irányított foglalkozások kerültek be, így például a bábszínházi élmény, a hittanra járás, vagy a tornacsoportozás.

A felelevenített események tehát túlmutatnak az óvodai élet mindennapjain. A 3. táblázat összefoglalja a gyerekek számára fontossá vált eseményeket és az előfordulási arányukat.

Preferált események	Előfordulási gyakoriság
Ünnep	14%
Kirándulás	8%
Verseny	3%
Séta	3%
Egyéb	3%

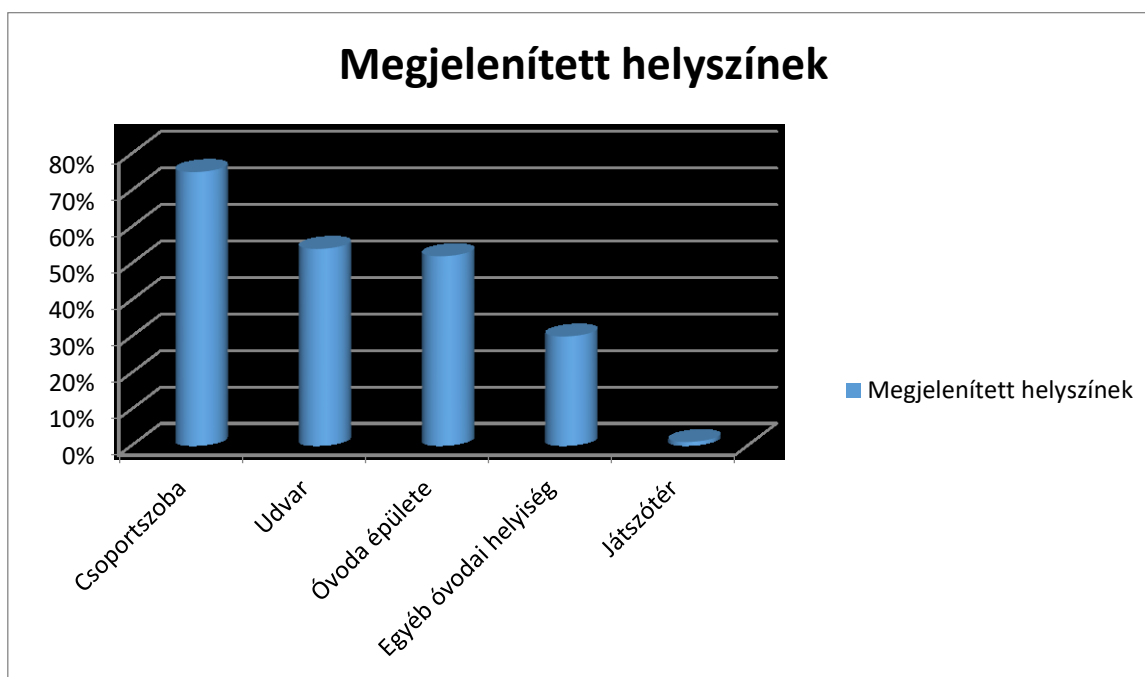
3.táblázat: A preferált események előfordulási gyakorisága

Választott helyszínek

A vizsgálatban részt vett gyerekek az alábbi helyszíneket jelenítették meg: az óvoda teljes épülete, az épületen belüli helyszínek (például a tornaterem, a sószoba vagy a mosdó helyiség), a saját csoportszoba és annak egyes részei (például a játszósarok, a babakonyha, a galéria). Százalékos előfordulásukat a 2. diagram mutatja be, ahol látható, hogy legtöbben, pontosan a gyerekek 75%-a a saját csoportszobáját tüntette fel a rajzokon. Az udvart 54%-uk, az óvoda épületét 52%-uk, míg az óvodán belüli további helyszíneket 30%-uk tartotta fontosnak. A gyerekek 1%-ánál a játszótér is megjelent.

A helyek választása és elutasítása a gyerekek beszámolóiban is szorosan összekapcsolódik az ott végezhető tevékenységekkel. Aktuális és visszatérő élmények egyaránt szerepet kaphatnak az adott értelmezésben. A kedvelt helyszínekhez alapvetően a kellemes érzéseket előidéző játékok tartoznak, amit egyedül vagy másokkal együtt végeznek. Elutasított helyszínekről ugyanakkor csak ritkán számoltak be a gyerekek. Ha mégis megneveztek ilyen helyet, akkor azt döntően azzal magyarázták: mert az a másik óvodai csoport helye, vagy pedig: mert ott a másik nemű gyerekek játszanak. A babakonyhát, a babaszobát például többször is felsorolták a fiúk, mert szerintük az „túl lányos” hely. Természetesen ott sem szeretnek

tartózkodni, ahol bizonytalanságban vannak, félnek, veszélyben érzik magukat. De volt olyan kisgyerek, aki a rendrakást utasította el.



2. diagram: A preferált óvodai helyek előfordulási gyakorisága

Kellemes élmények	Kellemetlen élmények
Óvodai tevékenységek	Elválás a szülőtől
Óvodai rendezvények	A gyerektárs hiánya
Óvodán kívüli programok	Az óvoda hiánya
Kortársakkal kapcsolatos élmények	Konfliktushelyzet
Az óvodapedagógussal kapcsolatos élmények	Büntetés
Alapszükségletekhez tartozó élmények	Betegség, fájdalom

4. táblázat: Az óvodával kapcsolatos élmények nagyobb kategóriái

Az óvodával kapcsolatos élmények

A megkérdezett gyerekek 88%-a sorolt fel valamilyen pozitív élményt az óvodájával kapcsolatban és 56%-uk valamilyen negatív élményt. Többen mondták azt is, hogy minden jó az óvodában, szeretnek ott lenni, valamint azt is, hogy tulajdonképpen nincs rossz élményük. A 4. táblázatban láthatók a megfogalmazott gondolatok rendszerező

kategóriái. A legjellemzőbb tartalmak sokféleségét pedig jól szemlélteti az itt olvasható konkrét válaszok sora, amelyek között például a „*mert akkor hiányzott az ovi*” őszinte és szép megfogalmazásában egyértelműen érzékelhetjük a gyerekek óvodájukkal létrejött kötődési kapcsolatának létezését, illetve a kialakult érzelmi kapcsolat kiemelt fontosságát a kisgyerekek életében.

Kellemes élmények:

„Amikor állatkertet gyurmáztunk.”

„Amikor festünk.”

„Farsangkor, mert akkor mulattunk.”

„A születésnapomon, mert akkor van torta, és engem ünnepelnek.”

„Amikor esik a hó, és sokat lehet hógolyózni, és hóembert építeni.”

„Mikor az udvaron fociversenyt csináltunk Áronékkal, az nagyon jó volt!”

„Levélszedés és diószedés, erdei kirándulás, buszozás.”

„Amikor elmentünk az erdőbe kirándulni. Láttunk sast is.”

„Amikor szavalóversenyen voltunk és verset mondhattam.”

„Amikor megyünk színházba, akkor mindig.”

„Mikor a lányokkal színeztünk, és Tünde néni nagyon megdicsért, és kitette a falújságra, és legfelülre tette az enyémet, az nagyon jó volt!”

„Mikor ebédelünk, mert mindig finom ételek vannak.”

Kellemetlen élmények:

„Az a nap, amikor először jöttem az óvodába.”

„Egyedül voltam és unatkoztam, senki sem játszott velem.”

„Nem olyan jó, amikor nincs itt a Nóri.”

„Amikor nagyszünet volt, mert akkor hiányzott az ovi.”

„Amikor bántottak, és akkor, amikor kicsi voltam.”

„Amikor az óvónéni megviccelt azzal, hogy betesz a kiságyba.”

„Nem szeretek aludni délután.”

„Leültünk a büntető székre.”

„Amikor mindenki rám szól, ha rosszat csinálok.”

„Amikor a fiúk kicsúfoltak.”

„Amikor orra estem a homokban.”

„Amikor túske ment a kezembe, az fájt.”

A kutatás összegzése

A kötődés fogalmi meghatározásakor egyfelől az interperszonális kapcsolatok fontosságára utalhatunk, amely relációkban a kötődési kapcsolat erős érzelmi ragaszkodásként értelmezhető. A kötődési kapcsolatokban az emberek kölcsönösen meghatározott viselkedése a személyiségfejlődésben jól vizsgálható jelenségtartományt ölel fel, amelynek megismerésében a klinikai pszichológiai nézőpont mellett (Bowlby, 2009; Hámosi, 2015) a pedagógiai (pl. Zsolnai, 2018) és a neveléslélektani szempontú elemzések (Zsubrits, 2011) szintén egyre nagyobb szerephez jutnak.

Az elsődleges kötődési kapcsolat John Bowlby (1982) elméletében a túlélés szempontjából elengedhetetlenül szükséges örökletesen determinált biztonságos helyzet megtalálásának szándékát, az érzelmi biztonság fenntartásának szükségletét, illetve a már kialakult kötődési kapcsolat felbomlásának megakadályozására tett törekvéseket jelenti. Ennek értelmében az édesanyához történő fizikai és emocionális ragaszkodás biztosíthatja a csecsemő számára, hogy helyreálljon diszkomfort érzete, biztonságban érezze magát, majd pedig a megszerzett kötődési képessége által a későbbiekben is minél sikeresebb lehessen a külvilághoz történő alkalmazkodásban, környezetének alakításában. Ebben a folyamatban a biztonságosan kötődő viselkedés jelentheti azt az alapot, amelynek kialakulása körülbelül az első életév időpontjára tehető.

A kisgyermek az embertársaihoz fűződő kapcsolatok mellett a környező világ elemeivel és eseményeivel is fokozatosan szorosabb kapcsolatot tud kialakítani. Az érzelmi kapcsolatrendszer bővülése a családi élet után az első pedagógiai intézményekben ugyancsak jól nyomon követhető. Az egyén és a környezete között kölcsönös egymásra hatás érzékelhető: az egyén formálja a környezetét és az őt körülvevő környezet is formálja őt. Ebben a komplex hatásrendszer-együttesben az individuális kapcsolódási viszonyulások sajátosságainak felszínre kerülése izgalmas összetevőkre világít rá.

Az óvoda személyes világa, fizikai környezete és a napirend történései együttesen hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekek biztonságban érezzék magukat. Így tehát a

gyerekek érzelmileg involvált kapcsolódásai szélesebb területet is érintenek. A felnőttekkel létrejött kapcsolatok mellett a kortársakkal együttesen átélt helyzetek szintén lényeges szerepet játszanak. A fizikai környezet, a tárgyi világ, valamint a napirend során vissza-visszatérő helyzetek és tevékenységek egyaránt lehetőséget adnak a különböző élmények megtapasztalására, az érzelmi kötelék megerősödésére. Az óvoda személyes érzelmekkel átszínezett helyszínei, a gyerekek rendszeresen elvégzett tevékenységei, a mesehallgatás, az éneklés és a játék mind-mind részét képezi a biztonságot jelentő mindennapi óvodai életnek.

Az érzelmi kapcsolódásokban ugyanakkor a biztonság átélésén túl a személyiségfejlődés további igényei is érvényesülhetnek és további tartalmi elemek szintén fellelhetők. Így például a kortársközi kapcsolatok alakulását az utánczás vágya, az azonosulási vagy különbözőségi szándék, a versengésre vagy az együttműködésre törekvés, illetve a pillanatnyi érdekérvényesítési akarat ugyancsak befolyásolja. De a játékokhoz fűződő kapcsolat narratíváiban szintén felfedezhetünk újabb tényezőket: a játszás öröme, a játéktárgy tulajdonságát, az együttes élmény szerepét, a játékban résztvevők kompetenciáját és a játékszer birtoklásának vágyát (Zsubrits et al., 2015).

A személyekkel, a környezeti elemekkel és a különféle tevékenységekkel történő kapcsolódások belső pszichikus szerveződésének alakulását az elkülöníthető kategóriájú helyzetek átéléselményei biztosítják, amelyek alkalmazkodási és továbbfejlődési lehetőséget jelentenek a gyerekek számára. A szubjektíven megélt kapcsolódási élmények markáns komponensét képezik a különféle relációk sokaságának.

Egy korábbi kutatási eredmény az iskolához történő kötődés elemei között az alábbiak szerepét emelte ki: /1/ a személyekhez fűződő kapcsolatok fontosságát, /2/ a tantárgyi tevékenységek átéléselményeit, illetve /3/ az iskolai helyszínekkel kapcsolatosan létrejött viszonyulások jelentőségét (Szabó-Virányi, 2011).

Zsolnai Anikó (2001) a pedagógiai kötődésben a következő tényezők szerepét tartja lényegesnek: a tanár és diák közötti kölcsönös bizalom érzését, a pedagógus részéről a szocializációs szándékot és a proszociális viselkedést (védelemnyújtást, támasznyújtást, segítségadást), valamint a diákok oldaláról a tiszteletadást és az érzelmi ragaszkodást.

Ehhez hasonlóan egy következő empirikus kutatás adatai szerint is az óvodapedagógus a gyerekek belső világában jellemzően úgy jelenik meg, mint aki védelmet, biztonságot nyújt, gondoskodik róluk, figyel rájuk és elérhető közelségből

segíti őket. Alapvetően kedvező személyiségtulajdonságokkal rendelkeznek és pozitív érzelmeit kommunikációjába képes közvetíteni a gyerekek felé. Kapcsolatuk alakulására a rendszeresen átélt helyzetek, a közösen végzett tevékenységek döntő módon hatással vannak. Az óvodapedagógus kedvezőtlen viselkedésének jellemzésekor pedig a kellemetlen nevelési beavatkozásokat, a különböző büntetési módszereket, valamint a gyerekek közötti kivételezést nevezték meg visszatérően a vizsgálatban részt vevő kisgyerekek (Antal, Zsubrits, 2015).

Az otthont követően az első pedagógiai intézmények válnak fontossá a gyerekek életében. Az edukációs helyszínhez történő kötődés komponenseiben a személyek cselekedetei, tevékenységei, átélésélményei és érzelmei található meg, amelyekben jól tetten érhetők a teljesebb körű kapcsolódási viszonyulások, és amelyek által absztraktabb szinten is kifejeződhet az adott pedagógiai élettérhez tartozás érzése. A helyszínek, a tárgyak és a tevékenységek melletti elköteleződésekben a szubjektív emocionális szerepvállalás kiemelt jelentőségű (Dúll, 2009).

A mostani kutatásban azt jártuk körül, hogy az óvodai élet eseményei miként képződnek le a kisgyerekekben és milyen kinyilvánított narratívák fedezhetők fel. A keresztmetszeti explorációs rajzvizsgálatnak az eredményei alapján megismerhettük a gyerekek óvodájukhoz fűződő viszonyulásainak legfontosabb összetevőit. Az érzelmi hatások a személyekkel és a további visszatérő eseményekkel, valamint a külső fizikai világgal létrejött relációkban lelhetők fel. A kutatásban a nagycsoportos gyerekek kapcsolódási nézőpontjából vizsgáltuk meg mindezt a jelenségkört.

A gyerekek szubjektív élményvilágában a kortársakkal és az óvodapedagógussal folytatott tevékenységek voltak meghatározóak. A különböző események között a játszás, a manuális tevékenységek, a mozgásos tevékenységek, a mesehallgatás, az alapszükségleti igények, valamint az énekléssel-zenéléssel kapcsolatos tevékenységek fordultak elő jellemzően. A megjelent játéktípusok szintén találkoznak az életkori igényekkel: a mozgásos játékok, a gyakorló játékok, a szerepjátékok, az irányított egyszerű szabályjátékok, az építő- és konstruáló játékok, valamint az alkotó játékok is. Az óvodai élmények között a rendszeresen ismétlődő eseményeknek, programoknak, rendezvényeknek ugyancsak kiemelt jelentőséget tulajdonítottak a gyerekek. A beszámolójukban az ünnepek, a kirándulások és a különféle foglalkozások szerepeltek legtöbbször. Óvodán kívüli programokat szintén szívesen felidéztek. Az óvoda teljes épülete mellett a saját csoportszoba és az udvar jelent meg leginkább a választásokban. A csoportszobán belül eltérően preferált helyszínekkel

találkozunk a lányok és a fiúk esetében. Az óvodával kapcsolatban felidézett pozitív élményeket a következő nagyobb kategóriákba sorolhatjuk be: óvodai tevékenységek, óvodai rendezvények, óvodán kívüli programok, gyerektársakkal kapcsolatos élmények, fiziológiai szükségletek kielégítését szolgáló események. A kellemetlen élmények kategóriái között pedig az alábbiakat találjuk meg: a szülő hiánya, a kortársak hiánya, az óvodai élet hiánya, a különböző konfliktushelyzetek, a büntetési helyzetek és a fájdalmas emlékek.

Hivatkozások

- Antal B., Zsubrits A. (2015): Az óvodapedagógus gyermekszemmel. In: Óvodai Nevelés, 2015/4. 16-19.
- Bowlby, J. (1982): Attachment and Loss I. Basic Books, Inc., New York.
- Bowlby, J. (2009): A biztos bázis. A kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai. Animula Kiadó, Budapest.
- Dúll A. (2009): A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés. L' Harmattan Kiadó, Budapest.
- Gerő Zs. (2015): Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban. Flaccus Kiadó, Debrecen.
- Hámori E. (2015): A kötődéselmélet perspektívái. A klasszikusoktól napjainkig. Animula Kiadó, Budapest.
- Kéry A. (2013): Kéz a kézben. Az óvodás korú gyerekek kötődésrendszerének vizsgálata. In: Akikre büszkék vagyunk. Válogatás a BEPK óvodapedagógia szakos hallgatóinak a XXXI. OTDK-ra benyújtott dolgozataiból. Sopron.
- Pungorné G. K. (2013): A bölcsődébe járó kisgyerekek átmeneti tárgyai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2013/ 11-12. 40-50.
- Szabó É., Virányi B. (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. In: Magyar Pedagógia, 2011/2. 111-125.
- Vass Z. (2003): A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Zsolnai A. (2001): Kötődés és nevelés. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai A. (2018): Kötődés és pedagógia. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits A. (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2007/ 7-8. 16-23.

Zsubrits A. (2011): A gyermekkor kötődései. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.

Zsubrits A. (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. In: Képzés és Gyakorlat, 2012/ 3-4. 102-114.

Zsubrits A. (2014): Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai. In: Képzés és Gyakorlat, 2014/ 3-4. 133-144.

Zsubrits A., Valkó A., Horváth K., Fehér A. (2015): A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata. In: Képzés és Gyakorlat, 2015/ 3-4. 43-60.

Antal Bernadett

Az óvodapedagógus-gyerek kapcsolat vizsgálata

Bevezetés

A lélektani kutatások folyamatosan nagy hangsúlyt fektetnek az anya-gyermek kapcsolat tanulmányozására. Számos elmélettel és vizsgálati eredménnyel bizonyították az elsődleges kötődés sorsdöntő jelentőségét.

Ugyanakkor az egyéni fejlődést szélesebb körű szociális hatások szintén befolyásolják. Személyiségünk alakulásában a további felnőttekkel és a gyerektársakkal kialakult szerveződések egyaránt meghatározó erőt jelentenek.

A családi fészek után a korai intézményes szocializáció során az óvodapedagógushoz fűződő kapcsolat ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel, hiszen ő az a személy, aki egy nagyon kitüntetett életkori periódusban, hosszabb időn keresztül kiegészíti a szülők gondozási-nevelési feladatait.

A tanulmányban arra a kérdésre keresem a választ, hogy az óvodás gyerekek hogyan élik meg az óvónőjükhöz fűződő kapcsolatukat, és hogy ez a viszonyulás miként jelenik meg a tőlük nyert vizuális és verbális információkban. Az elemzésben rövid elméleti ismertető után, egy empirikus vizsgálat eredményeinek a bemutatása alapján érintem ezt a kérdéskört.

Az interperszonális kötődés fontossága

Személyiségünk más emberekkel kialakult kapcsolatokban fejlődik. A személyközi relációknak lényeges meghatározója az érzelmi alapú kötődés. A kötődési viszonyulás a kisgyermek és az édesanyja között szövődő kölcsönös ragaszkodás erősödésével kezdődik.

A kötődés leglényegesebb komponensei a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet. A bizalom a pozitív kapcsolat fennmaradásának alapja. A ragaszkodás az attraktív motívumok olyan rendszere, amelyet a kellemes szociális tapasztalatok és élmények hoznak létre. Lényegében a szeretet testesíti meg a kötődést, amely egyben kifejezi a ragaszkodás erejét is. Erich Fromm szerint az emberi szeretet összefügg a kötődéssel.

Az emberi élet tele van nehézségekkel, küzdelmekkel, aminek a megoldását csak a szeretet biztosíthatja (Zsolnai, 2001).

A későbbi kapcsolatok fejlődésében a kötődési komponensen túl további összetevők, motívumok és érzelmek is szerepet kapnak. A felnőttekhez fűződő társulásokban megjelenik például a tiszteletadás és a megbecsülés igénye, míg a kortársközi kapcsolatokban a barátság, illetve serdülőkortól a szerelem érzése.

Az édesanya és gyermeke között már a születés előtt létre jön egyfajta érzelmi kötelék: a „lelki köldökszínór”. Ezt nevezzük intrauterin kötődésnek. Az anya mindennemű gondolata, viselkedése, a magzathoz való tudatos és tudattalan viszonyulása hozzájárul a primér kötődés milyenségéhez. Ugyanakkor a babát váró teljes szociális tér fontos lehetőséget biztosít az újszülött jövője számára (Hidas-Raffai-Vollner, 2002).

A megszületett baba részéről egyfajta intenzív ragaszkodás, majd pedig egyre erősödő bizalmi reagálás mód figyelhető meg az elsődleges gondozója felé: *„Az újszülött viszonya anyjához emberi sajátosság: olyan helyzet, amelyet egyrészt a lét biztosítása, másrészt a ráutaltság határoz meg, s a kisgyermekben ennek egy idő után megvan az érzelmi megfelelője is. Az anyjához való igénye, mint biztonsági szükséglet jelentkezik, hiánya a bizonytalanság feszültsége.”* (Mérei, V. Binet, 2006. 14.).

Az édesanya-gyermek kapcsolat sajátos helyzetként értelmezhető, és olyan szükségleti feszültség tapad hozzá, amelynek megbomlása nyugtalanságot idéz elő. Ebben az időszakban a rendszeres találkozás, a kisbabáról való gondoskodás szoros fizikai és lelki kontextust hoz létre, amely lehetővé teszi a két személy érzelmi elmélyülését. Az édesanya jelenléte, érintése és hangja nyugtatóan hat a gyermekre. A szülő optimális elérhetősége és megfelelő válaszkészsége biztosíthatja azt, hogy kialakuljon a gyermekben a másik személy elérhetőségére szerveződő pozitív tapasztalatok belső reprezentációja. Megjelenjen az a centrális érzés, hogy megbízhat másokban, és megbízhat önmagában. Az egyén pszichoszociális fejlődési krízisei közül sikeresen megoldódjon az ősbizalom és a bizalmatlanság konfliktushelyzete, ahogyan ezt Erik Erikson is megállapította. A szerveződő érzelmi szabályozási kompetencia és az alakuló érzelmi intelligencia feltételei szintén a biztonságos kötődés meglététől függenek. Fontos, hogy a szülő szenzitív és adekvát módon folyamatosan képes legyen reagálni gyermeke viselkedésére, emocionális szükségleteire (Zsubrits, 2012).

Vizsgálati helyzetben (Strange Situation Test) végzett megfigyelések alapján a kisgyerekek eltérő kötődési típusai állapíthatók meg: biztonságos, bizonytalan elkerülő, bizonytalan ambivalens és dezorganizált kötődési mintázatok. A korai kötődési tapasztalatok életünk további társulási szokásait és egyéb kompetenciáit szintén befolyásolja (Bowlby, 2009).

Az óvodai társas kapcsolatok alakulása

A formális óvodai közösségen belül megfigyelhetjük a gyerekek életkorához köthető csoportosulási fázisokat, amint ezt a kutatási eredmények is alátámasztják. Három éves kor körül még csak a fizikai tér biztosítja az összetartozás helyzetét a gyerekek számára. Ekkor azonos helyszínen, de egymástól függetlenül tevékenykednek a legkisebbek. A kölcsönös utánzás megjelenésével az együttmozgás válik fontossá. Később már egy-egy tárgy körül szerveződő tartósabb játékhelyzetben is részt vesznek a nagyobbak. Ezután egymással közelebbi kapcsolatba kerülve, a visszatérő találkozások alkalmával összedolgozva játszanak. A kooperáció szintjén alakulnak ki a különböző szerepek, a munkamegosztás és a tagolódás. A társakkal együttesen végzett tevékenység belső igényhez tartozó örömet jelent a kisgyerekek számára. A társkapcsolatokban átélt közvetlen tapasztalatok nem helyettesíthetők és nem pótolhatók mással. Az összetartozás élményét közösen létrehozott szokások és hagyományok erősítik, időben is kiterjesztve azokat (Mérei, V. Binet, 2006).

A nemek közötti eltérések ugyancsak jól megfigyelhetők. A lányoknál lassabban alakulnak ki a kisebb csoportosulási formációk, mint a fiúknál. A kétszemélyes szituációk viszont gyakoribbak és tartósabbak náluk. A páros kapcsolatok a csoporton belül segítik a jobb alkalmazkodást, ugyanakkor elszigetelődést is okozhatnak. A lányok társulásai már ekkor árulkodhatnak a kizárólagossági igényről. A fiúk szerveződése ezzel szemben nyitottabbak lehetnek.

Ebben az életkorban a gyerekek társulásai még nagyon képlékenyek, gyorsan változnak. A kapcsolatokat jellemzően az ellenszenvi-rokonszenvi viszonyulások, az aktuális érdekek és a külső személyiségtulajdonságok határozzák meg. Az együttesen végzett tevékenységek, az ismétlődő találkozások jó lehetőséget adnak a kapcsolatok erősödéséhez. A tartósabb elköteleződések, a kölcsönösségi igény érvényesülése ugyanakkor csak a későbbiekben figyelhető meg. Megkülönböztethetünk szociálisan hatékony és kevésbé hatékony gyerekeket. A barátságok fejlődésében különböző

szakaszokat különíthetők el: a rövid ideig tartó játszótársi viszony, az egyoldalú közeledés, a törékeny kapcsolat, és a tartós kölcsönös kapcsolat, amely utóbbi helyzet az iskoláskorban válik igazán jellemzővé (Zsubrits, 2007).

Az óvodáskortól fokozatosan bővül a gyerekek globális szociális hálóját. A közeli kapcsolatrendszerükben a családtagok után a kortársak és a visszatérően jelen lévő felnőttek szerepelnek. A kötődési hierarchia sorrendjét jellemzően az édesanya, az édesapa, a testvérek, a további családtagok és rokonok, az óvodai gyerektársak, valamint az óvodapedagógusok alkotják.

Az óvodapedagógus gyermekekhez fűződő kapcsolata

Zsolnai Anikó (2001) a következőképpen határozta meg a pedagógiai kapcsolat kötődés szempontú értelmezését: a pedagógiai kötődés alapja a kölcsönös bizalom. A pedagógus diákhöz fűződő kapcsolatában megjelenik a szocializációs szándék, a proszociális viselkedés: védelmezés, támasznyújtás, segítségnyújtás. A diákok részéről pedig a tiszteletadás és az érzelmi ragaszkodás.

Ezek az ismérvek nem érvényesülhetnek az óvodapedagógus megfelelő hozzáállása nélkül. Személyiségével, viselkedésével, attitűdjével, nevelési stílusával, empátiájával formálja a teljes gyerekközösséget és a társulásokat. Befolyásolni tudja a kapcsolatok stabilitását, a társas közeledéseket. A gyerekek csoportosulási szokásait olyan tényezők serkentik, mint az intézmény szervezeti kultúrája, a napirend eseményei, a szervezett foglalkozások, az életkor szerinti homogén csoport, a demokratikus légkör, a nevelő pozitív viszonyulása. Ezzel szemben gátló tényezők lehetnek: a szervezetlenség, az időbeosztás lazítása, a szabadtéri foglalkozások, az életkor szerinti heterogén csoport és a rossz csoportklíma (Zsubrits, 2007).

Az óvodapedagógus követendő példaként áll a gyermekek előtt, számukra azonosulási mintaként szolgál, amelynek kiindulópontját a megfelelő érzelmi kapcsolat jelentheti. Viselkedésével meghatározó módon alakítja a kicsik életét. Kiegészíti az édesanya szocializációs szerepét. A szülővel kialakult kapcsolatot követően az óvónőhöz fűződő viszonyulás lesz meghatározó. A hétköznapok jelentős részét tölti együtt a gyerekekkel. Tisztában van az óvodások készségeivel, képességeivel, fejlődési sajátosságaival, és képes ellátni az óvodai csoportban szerepéből adódó feladatait.

Az óvodás gyermek magatartása alapvetően érzelmileg vezérelt. Az óvónő feladatai közé tartozik az érzelmi biztonság, az otthonosság tárgyi és személyi eszközökkel való kialakítása, a derűs és pozitív atmoszféra megteremtése. A kisgyerekek óvodai csoportba történő befogadása, beilleszkedése is elsősorban rajta múlik. Tőle függ, hogy milyen érzelmekkel képes viszonyulni a kicsikhez (Vajda, 1999).

Az óvodapedagógus-gyerek kapcsolat empirikus vizsgálatának eredménye

A kutatás tárgya, az alkalmazott módszer és a minta

Explorációs tematikus rajzvizsgálati módszerrel került sor az óvodapedagógus és a gyerekek kapcsolatának elemzésére. A vizsgálatban arra kértem a gyerekeket, hogy rajzolják le saját magukat az óvodában kedvenc ottani tevékenységük végzése közben, azokkal az emberekkel, akikkel a legszívesebben vannak együtt. Ezen belül bárki és bármi megjelenhetett a rajzokon. A rajzolás közbeni kérdésekre a gyerekek mindig biztató és semleges választ kaptak. Az ábrázoláshoz kapcsolódó egyéni beszélgetés során a következő tartalmak megállapítására irányultak a vizsgálat kérdései: Pontosan kik szerepelnek a rajzon? A személyekhez fűződő kapcsolatukat miként jellemzik? Milyen tevékenységeket tartanak fontosnak és azokat, hogyan jellemzik? Központi kérdéskör volt az óvodapedagógus személyének és szerepének megjelenítése, tevékenységeinek bemutatása, és a hozzáfűződő kapcsolat részletezése.

Kiinduló feltételezésem szerint a gyerekekben pozitív kép él az óvónénijükről, a vizuális és szóbeli megnyilvánulásokban a kortárskapcsolatokat követően az óvópedagógushoz fűződő kapcsolat jelenik meg jellemzően, és az óvodapedagógusi szerepkörhöz tartozó tevékenységek jól beazonosíthatók. Ezek mellett pedig a fontosabb nemi különbségek ugyancsak érzékelhetők lesznek az adatokból.

A kutatás 2014-ben történt, az eredmények két Győr-Moson-Sopron megyei óvodából származnak. A véletlenszerű mintavételű vizsgálatban 80 gyerek vett részt: 40 lány és 40 fiú, 5 és 6 évesek voltak.

Az óvópedagógus képi megjelenítése

Az *1. táblázat* adataiból jól látszik, hogy a kortárskapcsolatok szerepeltek a leggyakrabban. A gyerekek általában több társukat is lerajzolták, akiket egyenrangú félként mutatnak be. Az óvónő személye ennél ritkábban fordult elő. Az ábrázolásokból

azonban egyértelműen kitűnik domináns szerepe, a hozzáfűződő aszimmetrikus kapcsolati helyzet. Jellemzően nem a rajzlap közepre került az alakja, hanem a széleken elhelyezve, a gyerektársak mellett vagy tőlük kissé távolabb.

Az óvodapedagógus ábrázolása ez alapján jól mutatja speciális helyzetét, az óvodai életben betöltött jellegzetes szerepét, ami a gyerekek belső világában is úgy él, mint aki védelmet, biztonságot nyújt, és elérhető közelségből támogatja, segíti őket. Erre nagyon jó példa az a gyerekraajz, amin az látható, hogy az egyik kisgyerek éppen elesik, és ő odavezeti az óvónőt hozzá.

<i>Előforduló személyek:</i>	<i>Gyakorisági arány:</i>
Kortársak	64%
Saját maga egyedül	20%
Óvodapedagógus	11%
Valamelyik szülő	9%
Egyéb	8%

1. ábrázat. A személyek előfordulási gyakorisága

A fiúk jellemzően (28%-ban), egyedül rajzolták le magukat egy adott szituációban. A lányok inkább mutattak kiterjedtebb ragaszkodást a kortársak és a szülők felé (68%+15%). Egy-két esetben a rajzot vagy nem lehetett beazonosítani, vagy jelentősen eltért az instrukciótól a kisgyerek. Ezek az adatok kerültek az egyéb kategóriába.

A legkedveltebb tevékenységek ismertetése

A kiválasztott tevékenységek többsége az óvoda udvarán zajlik, amint az összesített gyakorisági adatokból ez jól látható (2. táblázat). Mindenki által közkedvelt volt a labdajáték (16%), a várjáték (11%), a mászókézés (9%), a hintázás (9%) és fogócskézés (8%). A nagycsoportosok többsége szabadtéri környezetben rajzolta le magát, és csak egy-két esetben jelent meg benti tevékenység, mint például a mesehallgatás (4%) vagy az asztali társasjáték (1%). A rajzokhoz kapcsolódó megfogalmazásokban előfordult még az uszodába járás (9%), a kirándulás (3%), a

farsangozás (1%) és a tánolás (1%). Valamilyen játéktevékenységet a válaszolók 54%-a nevezett meg.

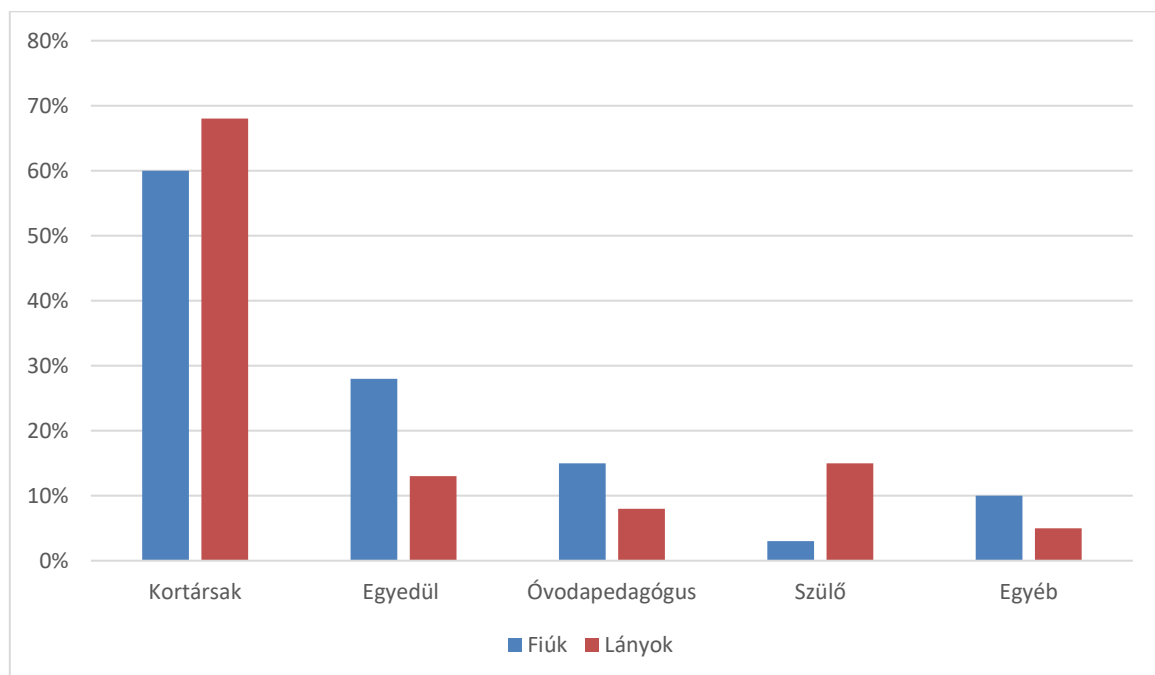
A preferált tevékenységek egyrészt szorosabban köthetők a gyerekek aktuális élményeihez, az érzelmileg hangsúlyos történésekhez, az adódó környezeti feltételekhez, illetve a napirend eseményeihez, amiben visszatérő-visszatérő helyzetekkel találkozhatunk.

A tevékenységek kategóriái:	Előfordulási gyakoriságuk:
Udvari tevékenységek	69%
Csoportszobai tevékenységek	14%
Kirándulás	3%
Egyéb tevékenység	17%

2.táblázat. A választott tevékenységek előfordulási aránya

Nemi különbségek

A fiúk és a lányok fejlődése, valamint az alakuló személyiség tulajdonságaik különbözőek. A szociális világukban már óvodáskorban lehet jellegzetes eltéréseket felfedezni. Így például látható, hogy a lányok több együttműködést, visszajelzést, segítséget, jóváhagyást, vigasztalást várnak a felnőttektől (Textor, 2006).



1.ábra. A lányok és a fiúk választási gyakorisága

A kapott eredményekben a fiúk gyakrabban választották az óvodapedagógust, mint a lányok (15%, 8%). A lányok több kortárskapcsolatot jelenítettek meg (68%), míg a fiúk szívesebben ábrázolták magukat egyedül (28%). A lányok jellemzően a legjobb barátnőjükkel folytatott játékot említették meg, és ritkábban szerepeltek elkülönülve (13%). A szülők választása szintén a lányoknak volt fontosabb (13%). Ugyanakkor a rajzokhoz kapcsolódó beszélgetésekből az is kiderült, hogy a lányok az édesapjukhoz jobban ragaszkodnak, mint a fiúk az édesanyjukhoz.

Az óvodapedagógus jellemzése

A rajzoláshoz kapcsolódó kikérdezési módszer közel áll az óvodás gyerekekhez, jóllehet a verbális hatékonyságban még ekkor is jelentős eltérések tapasztalhatók. A lejegyzett jellemzéseket jó és rossz tulajdonságok mentén rendszereztem.

A pozitív személyiségtulajdonságok közül a kedvesség, a barátságosság, az okosság a figyelmesség és a mosolygós kommunikáció fogalmazódott meg legtöbbször. A megkérdezett gyerekek nagyobb aránya gondolta úgy, hogy azért szereti az óvónénit, mert kedves. A közösen végzett tevékenységek közül a mesélést, a játszást és az udvari tevékenységeket tartották a legfontosabbnak. Ezen túl a gondoskodó viselkedés és a proszociális attitűd (vigyázás, figyelmesség, segítségadás) volt az, ami még szintén megjelent a beszámolómban.

A negatív tulajdonságok eredményeivel kapcsolatosan kiemelés érdemel az a tény, hogy a gyerekek 33 %-a nem mondott olyat, amit nem szeret az óvónénijében. Csak ezután következtek a kedvezőtlennek mondható tulajdonságok. A nem kedvelt viselkedések között a nevelési módszerekhez tartozó kommunikációs megnyilvánulásokat sorolták fel jellemzően. Leggyakrabban azokat a helyzeteket utasítják el a gyerekek, amikor az óvodapedagógus mérges, szigorú, kiabál, leszidja őket, vagy kivételez velük, bántja őket és alváskor a helytelennek tartott viselkedésükért megbünteti őket.

Nyilvánvalóan ezekben az adatokban kifejeződnek a kisgyerekek aktuális vágyai, és jól érzékelhető érvényes látásmódjuk, egocentrikus gondolkodásmódjuk is. A gyerekek által megfogalmazott jellemzések az óvodai közösségben az óvónénijükkel átélt közvetlen tapasztalatokról árulkodnak. A megfogalmazott személyes vélemények hátterét egyes helyzetekhez köthető élmények adják, vissza-visszatérő érzelmi állapotuknak megfelelően.

A kutatás összefoglalása

A személyiségünk más emberekkel szerveződött kapcsolatokban fejlődik. Óvodáskorban a közeli kapcsolatrendszer alakulása változást mutat, és a családtagokat követően újabb személyek kerülnek érzelmileg közel hozzánk. Szorosabb kapcsolat alakul ki az óvodapedagógussal, a rendszeresen látott felnőttekkel és a hasonló korú társakkal.

A biztonságérzet az édesanya-gyermek kapcsolat legkorábbi szakaszában jelenik meg, az anya kiszámítható, érzékeny, gondoskodó, fizikai és érzelmi jelenlétének köszönhetően. Az elsődleges gondozóhoz történő biztonságos kötődési tapasztalatokat követően a kötődési viselkedés meghatározója lesz a későbbi kapcsolatoknak, de további összetevők ugyancsak befolyásolják társulásainkat. Így például a kapcsolati érzelmekben már az óvodáskor végéig jelentős változások tapasztalhatók, amely érzelmek gazdagodását a szülőket követően az óvodapedagógushoz és a kortársakhoz fűződő kapcsolatok formálják.

A tanulmányban explorációs rajzvizsgálati módszerrel feltárt adatok bemutatásával került sor a nagycsoportos óvodások óvónőjükhöz fűződő kapcsolatának elemzésére. A feltárt eredmények kapcsolódnak a szakirodalmi ismeretekhez, és azt kiegészítve jól érzékeltetik a gyerekek közvetlen óvodai helyzetekben átélt élményeit. Az empirikus kutatás összesített adataiból kitűnik, hogy óvodáskorban a gyerekek további szociális igényüket érvényesíthetik. Az óvodai biztonságos környezetben az óvónő személye mellett a kortársakkal folytatott együttes tevékenységek válnak meghatározóvá. A gyerekek óvodájukkal kapcsolatos rajzaikon főként szabadtéri tevékenységeket jelenítettek meg, ottani eszközökkel. Az óvónő jellemzően pozitív tulajdonságokkal rendelkező személyként él a gyerekek világában, akivel jó együtt lenni, biztonságot és segítséget tud nyújtani, és nemcsak pozitív érzelmeket ébreszt bennük, hanem negatív érzelmeket szintén, például a nevelési helyzetekhez kapcsolódóan. A játéktevékenységekben jellemzően kortársaikkal együtt vettek részt. A rajzok a lányok esetében színesebbek, kidolgozottabbak és precízebbek voltak, mint a fiúké. A fiúk sablonos, áttetsző alakokat készítettek, és csak kevés színt használtak. Ők voltak azok, akik kevesebb társulásról számoltak be, és többször voltak egyedül, de gyakrabban választották az óvónő személyét.

Felhasznált irodalom

Bowlby, J. (2009): A biztos bázis. Animula Kiadó, Budapest.

Hidas Gy.-Raffai J.-Vollner J. (2002): Lelki köldökzsinór. Beszélgetek a kisbabámmal. Válasz Könyvkiadó, Budapest.

Mérei F.-V. Binet Á. (2006): Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Textor, M. R. (2006). Die Erzieherin-Kind Beziehung aus Sicht der Forschung.

Kindergartenpädagogik – Online In:

Handbuch:<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html>.

Vajda, Zs. (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó Kft., Budapest.

Zsolnai, A. (2001). Kötődés és nevelés. Eötvös Kiadó, Budapest.

Zsubrits A. (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. In: Új Pedagógiai Szemle 57. 16-22.

Zsubrits A. (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. In: Képzés és Gyakorlat, 2012/3-4. 106-116.

Tiborczné Bogdán Éva

Két világ között. Gyermekotthonokban élő fiatalok kötődési kapcsolatainak vizsgálata

„Az egész gyermek olyan, mint egyetlen érzékszerv, minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy az egész élete egészséges lesz-e vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.”

Rudolf Steiner

Bevezetés

A kutatásom témája a gyermekotthoni intézményekben nevelkedő fiatalok kötődési kapcsolatainak vizsgálata. A személyekhez fűződő érzelmi kapcsolatrendszer elemzése mellett kitérek a fiatalokat körülvevő fizikai környezethez történő kapcsolódások fontosságára is.

A dolgozat elméleti részében megvizsgálom a gyermekkor érzelmi alapú kötődési kapcsolatait. A szakirodalmi áttekintésben külön megemlítem a személyekhez, helyekhez és tárgyakhoz fűződő kapcsolódások összetevőit, amelyeknek elengedhetetlen szerepe van a személyiségfejlődés folyamatában. Szeretném érzékeltetni, hogy az ember életében mennyire fontos az állandóság. Minden életkorban szükségünk van arra, hogy olyan stabil pontokkal rendelkezünk, amelyek biztonságot jelentenek a nehezebb időszakokban is.

A tanulmány második felében az elvégzett empirikus kutatásom eredményét ismertetem, amely gyermekotthonokban élő fiatalok közeli kapcsolatait: pszichológiai és fizikai kötődéseit mutatja be. A feltárt eredmények elemzésére kijelölt elemzési szempontrendszer és hipotézisvizsgálat alapján kerül sor.

A kötődés fogalma

A kötődés tágabb jelenséggént értelmezhető, amely fogalom magában foglalja mindazokat a ragaszkodási érzéseket, amelyeket embertársaink és környezetünk iránt érzünk. Kötődhetünk személyekhez, közösségekhez, valamint állatokhoz, növényekhez, tárgyakhoz, helyszínekhez. Továbbá beszélhetünk eszmékhez,

értékekhez való vonzódásról, illetve hitbe, vallásba való kapaszkodásról is (Zsolnai, 2001).

John Bowlby (1982) definíciójában a kötődés egy másik személy fizikai közelségének a keresését és a kapcsolat fenntartásának szándékát jelenti. A pszichológiai kötődéselmélet értelmében a kisgyermek azért alakít ki az édesanyjával szoros érzelmi kapcsolatot, hogy mellette biztonságban érezhesse magát. Az elmélet hangsúlyozza az anya és gyermeke között létrejövő érzelmi kapcsolat fontosságát és az életben maradáshoz szükséges biológiai jelentőségét. Az értelmezés kitér arra is, hogy a gyermek fejlődésére döntő hatással van az, hogy a szülei miként bánnak vele. Az örökletes kötődési készség mellett a környezeti hatások együttese képes kialakítani a gyermek biztonságos kötődési képességét. A kötődési viselkedés a személyiség fejlődésének alapvető pillérét jelenti, amely születésünktől az életünk végéig elkísér bennünket.

A csecsemőkor és gyermekkor kötődés három alapvető funkciója: az elsődleges gondozóval való kapcsolatkeresés stresszhelyzetben, a biztonságos menedék, ahova a gyermek mindig visszatérhet támaszért, és egy biztonságos bázis, ahonnan a gyermek autonómiája kiindul. Mindezek a felnőttek interperszonális relációiban is jelen vannak. A felnőttkori érzelmi kapcsolatok kialakulásában, fenntartásában és az egyéni mintázatának szerveződésében fontos tényező az elsődleges gondozóval létrejövő kötődés minősége (Hámori, 2015).

Csecsemő- és kisgyermekkorban szüleinktől, mégpedig elsősorban az édesanyánktól, illetve az elsődleges nevelő személyétől függ az életünk. Tőlük várunk vigaszt, védelmet, elfogadást, támogatást és szükségleteink maradéktalan kielégítését. Később, ahogy egyre önállóbb az ember, ezek az érzelmi szálak megmaradnak, ugyanakkor a serdülőkorban és fiatal felnőttkorban más kapcsolatok szintén fontossá válnak.

A korai anya–gyermek kapcsolat jelentősége

Az újszülött életében a legfontosabb személy az édesanya, vagy az őt helyettesítő elsődleges gondozó személy. Kettőjük érzelmi kapcsolata nagymértékben meghatározza a gyermek személyiségének fejlődését.

Konrad Lorenz kutatásai bebizonyították, hogy a születés után létezik egy olyan szenzitív periódus, amikor az idegrendszerben mély, tartós lenyomatok képződnek.

Harlow vizsgálatai azt is kimutatták, hogy ez a jelenség a magasabb rendű emlősöknél szintén jól megfigyelhető. A kísérleteket rhesus majmokkal végezték el, és az eredményekből kiderült, hogy a szülői szeretet nélkül felnövekvő majmok súlyos viselkedési problémákkal küzdenek felnőttkorukban. Az állatkísérletek eredményei tehát rávilágítanak arra, hogy milyen sorsdöntő szerepe van az édesanyjának a gyermek egészséges fejlődése szempontjából (Cole, Cole, 1998).

A szakirodalmi adatokból jól ismert a hospitalizmus jelensége, amit René Spitz írt le. A hospitalizmus fogalma a gyerekek kórházi elhelyezése alatt kialakuló pszichés károsodására utal. Spitz a második világháborút követő időszakban különböző háttérű kisgyerekek csoportjait hasonlította össze hosszmetzeti vizsgálatban: börtönben született csecsemőkét, árvaházban élő csecsemőkét és családban nevelkedő gyerekek csoportjait. Azt tapasztalta, hogy azok a gyerekek, akik családban nőnek fel kedvezőtlen, ingerszegény környezetben nem mutatnak jelentősebb fejlődési lemaradást. Viszont az árvaházakban élő gyerekeket jelentősebb fejlődési károsodás jellemzi. Ebben az esetben a gyerekek az édesanyjuk hiánya miatt, vagyis az elsődleges kötődés kialakulásának hiányában testi és érzelmi fejlődési romlást mutatnak. A hospitalizmus tünetei ugyanakkor a családban nevelkedő csecsemők esetében is kialakulhat, ha a szülő elutasítóan bánik saját gyermekével, nem elégíti ki a kisgyermek érzelmi szükségleteit, vagy ha a szülő elhanyagoló, bántalmazó módon viselkedik (Veczkó, 2007).

A kutatások azt is leírják, hogy azok a gyerekek, akik csecsemő- illetve gyermekkorukat intézetben töltötték, nagyobb eséllyel váltak bűnözőkké, valamint könnyelműen létesítettek szexuális kapcsolatokat. A nők felelőtlenül vállaltak gyermeket és saját anyjukhoz hasonlóan ők sem törődtek velük (Herczog, 2001).

A korai kötődési mintázatok

Az Idegen Helyzet Próbát (Strange Situation Test) Mary Ainsworth és munkatársai dolgozták ki, amely eljárás során az anya és a gyermeke között kialakult kapcsolat biztonságának mértékét tudták megvizsgálni (Cole, Cole, 1998).

A laboratóriumi megfigyelések alatt 12-18 hónapos kisgyerekek viselkedését tanulmányozták. A laboratóriumi helyzetben először együtt játszott a kisgyermek az édesanyjával. Később az édesanya kiment a szobából és egy idegen személy jött be helyette. Azután az anya visszatért a szobába. A kutatók a kisgyerekek reakcióit

elemezték, hogy miként reagálnak a szeparációs helyzetre. A látottak alapján először három kötődési típust különítettek el, majd a későbbi kutatások egy negyedik típust is azonosítottak. A megfigyelt kötődési mintázatok a következők voltak: biztonságosan kötődés, bizonytalan elkerülő kötődés, bizonytalan ellenálló kötődés és dezorganizált kötődés (Zsubrits, 2011).

A kötődés módja, a gondozó nevelői attitűdje hozzájárul a későbbi kapcsolatok alakulásához. A nevelő feladata a gondozás mellett a lelki nevelés is. Tehát nemcsak a gyermek fiziológiai szükségleteinek kielégítésére kell törekedni, hanem a szociális, az érzelmi szükségleteire is figyelni kell, és meg kell teremteni azt a környezetet, ahol a gyermek biztonságban érezheti magát. Ha a szülő a kisgyermekéről a születésétől fogva képes érzékenyen gondoskodni, akkor a gyermek a későbbi években is az anyjához fordul, és ott tökéletes biztonságban érzi magát. Ha ez a ragaszkodás nem alakul ki, a gyermek elkerüli anyját, nem bíz meg benne (Cole, Cole, 1998).

A családi neveléssel párhuzamosan az intézményes nevelésnek is fontos részét képezi a biztonságos feltételrendszer megteremtése. A környezeti hatások sokfélesége közül a felnőttek megfelelő érzelmi viszonyulása, biztonságot jelentő elérhetősége a kisgyermekkor után a későbbi időszakban is körültekintést igényel. A gyermekvédelmi intézményekben a biztonságot nyújtó magatartásnak különösen nagy szerepet tulajdoníthatunk, amelyre minden nevelőnek figyelni kell.

Az interperszonális kötődések hierarchiája

Bowlby azt feltételezte, hogy a gyerekek többségének nemcsak egy, hanem több olyan személy is jelen van az életében, akik felé erős ragaszkodást mutat. Az édesanyán kívül az apa, a testvérek, a nagyszülők vagy további személyek is lehetnek ilyen kötődési személyek. Ugyanakkor a közeli kapcsolatrendszerbe tartozó emberek száma mindig jól körülhatárolható (Zsubrits, 2011).

John Bowlby a monotrópia kifejezéssel jelölte a kisgyermek azon tendenciáját, hogy a biztonság elérése érdekében preferál egy elsődleges személyt, aki jellemzően az édesanya. A kötődésekben hierarchikus szerveződés tapasztalható, és a hierarchiában a személyek nem cserélhetők fel. Az elsődleges kötődési személlyel való szeparációkor a gyermek általában nagyobb stresszt él át, mint a nem elsődleges kötődési személytől elszenvedett szeparáció alkalmával.

A gyerekek fejlődésében a családi kapcsolatokat követően a pedagógiai intézményekben létrejövő személyes találkozások válnak fontossá. A felnőttek mellett fokozatosan a kortárskapcsolatokban érvényesülhet a gyerekek társulási igénye.

A helykötődés jelensége

Az ember nemcsak személyekhez, hanem környezetéhez, a tárgyakhoz és a helyekhez is képes erős szálakkal kötődni. Egy új tudományterület foglalkozik a környezet és az ember kapcsolatának pszichológiai szempontú kutatásával, ez pedig a környezetpszichológia kompetenciája. A környezetpszichológia ugyanolyan fontos szerepet tulajdonít az ember és környezete közti viszonyban a helyszíneknek, mint magának a kötődő személynek, hisz mind a kettő tényező kölcsönösen befolyásolja egymást.

A helykötődés lényegét a gyerekek szempontjából a következőképpen határozhatjuk meg: „Egy gyerek akkor kötődik egy helyhez, ha boldogság látszik rajta, ha ott van, és szomorúság vagy distressz, amikor elhagyja azt, és amikor a helyet nem csak a fizikai szükségletek kielégítése szempontjából értékeli, hanem annak saját intrinzik értékei miatt.” (Dúll, 2009. 64).

A helykötődés alatt nemcsak a földrajzi helyekhez való kötődést értjük, hanem a kutatók idetartozónak vélik a kisállatokhoz, városokhoz, emberekhez, ruhákhoz, emlékekhez ragaszkodást is, amennyiben ezek a hely specifikumai. A hely és az ahhoz tartozó tárgyak, az ott élő és a tárgyakat használó személy identitásának részévé válnak (Dúll, 1996).

Az emberhez legközelebb álló hely általában az otthona. Itt tartózkodik napi szinten, itt éli mindennapjait. Jó esetben szerettei veszik körül, akiknek köszönhetően szép emlékekkel, élményekkel gazdagodik. Ezeket a boldog pillanatokot a helyhez kapcsolja és kötődni kezd hozzá. Az otthon a benne élőket jelképezi. Egyfajta formája az önkifejezésnek. Mindenki ízlésének megfelelően rendez be lakását, olyan bútorokat vesz, amelyek tetszenek számára. Az odalátogató emberekből pedig valamilyen reakciót vált ki, valamilyen véleményt formál a ház lakóiról. A hely-, illetve a tárgykötődés magába foglalhatja azokat a viselkedéseket is, amelyek a kötődés tárgyát hozzáférhetővé teszik, illetve amelyek útján elkerülhető annak elvesztése (Dúll, 2009).

A fizikai környezet csak akkor kap értelmet a gyerekek életében, ha a benne élő személyek érzéseivel, cselekedeteivel párosul, és így nyer pozitív vagy negatív elbírálást. A fejlődés nagyon fontos a nevelési elméletekben, és egyes pedagógiai elképzelések azt mondják, hogy a fejlődés mindig én és a környezet interakciójában értelmezhető, tehát az egyén hat a környezetére és fordítva: a környezet szintén hat az egyénre (Dúll, 2009).

A gyerekek között jól észrevehető, hogy inkább kedvelik azokat a tereket, amiket szabadon választanak maguknak, mintsem azokat, amelyeket a szüleik alakítanak ki számukra. Nem nézik jó szemmel, ha folyton figyelik őket, márpedig a felnőttek által kialakított területeken ez mellőzhetetlen. Észrevehető az is, hogy azokat a helyeket preferálják kezdetben a fiatalok, ahol kevesebb időt töltenek. A sokszor látogatott helyszínek, mint például az iskola vagy az otthonuk, kevésbé izgalmasak, mondhatni unalmasak számukra. Ahogy múlik az idő és felnőnek, ez az érzés átalakul. Sokkal inkább vonzódnak már azokhoz a helyszínekhez, ahová maradandó élmény köti őket. Így előnyben részesítik a megszokott környezetüket, ahol a mindennapjaikat töltik, ahol megszokott események és személyek veszik őket körül (Dúll, 2009).

A tárgyakhoz fűződő kapcsolatok szerepe

A helyek mellett a tárgyak is fontos részét képezik az életünknek. A kutatási eredményekben a helykötődés és a tárgykötődés együttesen szerepel. A személyiségfejlődésben az anyáról történő leválás folyamatában az átmeneti jelenségek és az átmeneti tárgyak válnak fontossá.

A kisgyermek elválaszthatatlan társát, vigasztárgyát, amit mindig magával visz, átmeneti tárgynak nevezzük. Donald Woods Winnicott (1999) szerint az átmeneti tárgyak segítik az anyáról való leválás folyamatát.

A gyermek körülbelül 6-7 hónapos korában kezdi felismerni, hogy édesanyja és ő két külön lény. A felismerés elején a gyermek megijed ettől, fél, és ha édesanyja eltávolodik tőle, sírni kezd. A szeparációs szorongás időszakában a gyermek nem érzékeli a tárgyállandóságot. Ha anyja eltávolodik tőle, nem tudja, hogy vissza fog-e jönni, hiszen nem látja éppen akkor maga körül. Miután képes lesz a gyermek is helyváltató mozgásokra, rájön, hogy anyja után tud menni, viszont ez még mindig kevés ahhoz, hogy folyton együtt lehessen az édesanyjával, ezért az ő pótlására

kellenek az átmeneti tárgyak, melyek mindig ott vannak, akkor is, ha az anya nincs jelen (Jávorszky, 2009).

A vigasztárgy felett a gyermek uralkodhat, akkor veszi magához, ha épp szüksége van rá, és ha már nem kell, egyszerűen félrerakja. A tárgyakon keresztül megtapasztalhatja, hogy neki is van hatalma a világ felett. Az átmeneti tárgyról a következőképpen ír Winnicott: „Az igaz, hogy a takaró csücske (vagy bármi) egy résztárgyat szimbolizál, mint amilyen például az anyamell. Mindazonáltal a lényege nem annyira a szimbolikus értékében, hanem inkább a konkrétságában rejlik. Nem azonos az anyamellel (illetve az anyával), bár valóságos, de éppolyan fontos az a tény, hogy az anyamellet (az anyát) képviseli.” (Winnicott, 1999. 6). Ezt a tárgyat tehát egyfajta anyahelyettesítőként értelmezhetjük. A tárgy kizárólagos tulajdonosa a gyermek, ezt a családnak és a nevelési intézményeknek tiszteletben kell tartani.

Az átmeneti tárgyat követően egyre inkább a játéktárgyak válnak fontossá. A gyermekkor fő tevékenysége a játék. A játékban átélt élmények szintén fontos ragaszkodások kiindulópontját képezhetik. A későbbi életkorokban pedig ugyancsak eltérő szintű ragaszkodások fűznek bennünket a fizikai dolgokhoz. Lesznek olyanok, amelyeket nélkülözhetetlennek gondolunk akár hosszabb ideig is, és az emlékeink között is tartósan megőrizzük őket (Zsubrits et al., 2015).

Kötődési zavarok gyermekkorban

A gyermek akkor érzi biztonságban magát, ha feltétel nélkül kötődhet elsődleges gondozójához, legkedvezőbb esetben édesanyjához. Azonban nem minden gyermeknek adatik meg, hogy biztonságot nyújtó családi környezetben nevelkedhet, így a kötődések alakulása sem mindig zökkenőmentes. Az ingerszegény környezetnek, vagy a gyermeket gondozó felnőtt elégtelen érzelmi viszonyulásának köszönhetően különböző kötődési problémák alakulhatnak ki. A kötődési rendellenességekről a szakirodalmak különböző adatokat tárnak elénk.

Bowlby (2009) azt hangsúlyozza, hogy a korai kötődési zavarnak a későbbi életkorokban súlyos pszichopatológiai következménye lehet.

Bagdy Emőke (1977) az anya–gyermek kapcsolatának zavarai között a következő négy formát sorolja fel: az anya részéről a gyermek teljes elutasítását, az anyai szerepre még éretlen szülői viselkedést, az ambivalens nevelési stílust és a túlzott mértékű aggodást a gyermek fejlődése miatt.

Az anya szeretetmegvonással is képes gyermekét elbizonytalanítani és kötődési nehézségeket okozni számára. Az anya vagy gondozónő nélkül nevelkedő gyermekek nem tudnak megfelelően kötődni, így mindenkivel kedvesek, és nem félnek az idegenektől. A gyermekkori kötődési zavarok kihatnak az ember felnőtt korára is. Nem lesz képes tartós kötődéseket kialakítani, és a tartós kapcsolatok helyett a rövid ideig tartó kapcsolatokat részesíti előnyben (Zsolnai, 2001).

A BNO szerint (1995) a gyermekkori reaktív kötődési zavart féltékenység, ijedősség, elzárkózás és nyugtatásra nem reagáló magatartás jellemzi. A reaktív kötődési zavarnak két alcsoportját különíthetjük el: a gátolt és a nem gátolt formát. A gátolt gyermek szélsőségesen elkerüli társait és ellentmondásos módon viszonyul hozzájuk, ezzel szemben a nem gátolt gyermek válogatás nélkül mindenkihez kötődik, de senkihez nem tartósan.

A kötődési anomáliák három típusát írja le Gervai Judit (1997):

1. A kötődés teljes hiánya.
2. Az indiszkrimináns kötődés.
3. A gondozó és a gyermek szerepcseréje.

Az első esetben a gyermek visszahúzó magatartást tanúsít, nem közeledik az ismerős személy felé, és szeparációra sem váltódik ki a kötődési készség. Az indiszkrimináns kötődést a szelektálás hiánya jellemzi. A gyermek, válogatás nélkül barátkozik, akár teljesen idegen emberekkel is. Gyakran elkóborol a felnőtt mellől, akár veszélyes helyzetekbe sodorhatja magát, testi épségét is veszélyeztetve ezzel. Harmadik esetben felcserélődnek a szerepek: a gyermek irányítja szülei életét. Előfordul az is, hogy a szülő a gyermekétől vár vigasztalást. Ez a gyermekben bizonytalanságot kelt és nagy terhet jelent számára.

Nevelőotthonban felnőtt nőknél gyakran tapasztalható, hogy nem tudnak gyermekükkel megfelelően foglalkozni. Mivel korán elszakították őket édesanyjuktól, nem alakulhatott ki az anyai gondoskodás, a megfelelő anyai szeretet képessége. Hiába nevelkedtek gyermekotthonban vagy nevelőszülőknél, az anya szerepét nem tudta pótolni a gondozók személye (Vajda, Kósa, 2005).

A gyermekvédelmi intézményekben élő fiatalokat markánsan érinti a kötődési zavar, mivel a korai családi életükben jelentős traumák, rendellenességek fordulnak elő. Az édesanyával és a családtagokkal való kapcsolatalakításukban változások, anomáliák fedezhetők fel. A gyerekek életkora, valamint a rendelkezésre álló kapcsolati rendszere szintén nagyban befolyásolja kötődéseiket.

A gyermekvédelmi ellátásba került fiatalok élethelyzete

A gyermek családból történő elhelyezésére akkor kerül sor, ha az egészséges testi és szellemi fejlődése veszélyeztetett. A gyermekotthonok otthont nyújtó szakellátást biztosítanak az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és tartós nevelésbe vett gyermekek számára, akiket nem nevelőszülőknél helyeztek el, valamint utógondozói ellátást biztosít a fiatal felnőtt számára (GYVT. 57. §. 1., 1997).

Gyermekotthonban, lakásotthonban vagy nevelőszülőnél élnek azok a 18 év alatti gyerekek, akikről szüleik valamiért nem tudnak megfelelően gondoskodni, vagy akiket bántalmaztak, vagy akiket környezeti okok, illetve családtagjaik vagy saját viselkedésük miatt a gyámhatóság jobbnak látott otthoni környezetükből kiemelni (Herczog, 1997).

A gyermekotthonokban a családmódel mintájára alakítják ki annak szervezetét, működési rendjét, hétköznapijait és hétvégjét. Legfőbb jellemzője a családi jelleg. Az otthonok általában családi házakban működnek, így udvar és kert is tartozik az épülethez, ahol a gyerekek kedvükre tevékenykedhetnek. A gyermekotthonban dolgozó nevelők legfőbb feladata, hogy az ott nevelkedő gyermekeket felkészítsék az önálló életre, és a családba történő visszahelyezés, hogy a gondozásból kikerülés után is megállják helyüket az életben. Ez a családi jelleg nem pótolja az igazi vérségi kapcsolaton alapuló családi formát, de felülmúlja a személytelen intézeti elhelyezést. A gyermekvédelmi rendszer azért jött létre, hogy a családokat támogassa, a nélkülöző személyeket ellássa.

Magyarországon 1949-es államosítási törvény alapján megalakult a gyámhatóság intézménye. Kezdetekben a rászoruló gyermekek nevelőszülőkhöz vagy állami intézményekbe kerültek. A családi nevelési felfogás, csak az 1980-as években került előtérbe. E családi jelleg a hivatásos és hagyományos nevelőszülői hálózat újraéledésével egyre inkább biztosított. A helyettesítő gondozás elsődleges célja, hogy a gyermek belátható időn belül visszakerülhessen vér szerinti szüleihez, vagy ha ez nem kivitelezhető, akkor olyan megfelelő tartós környezetbe kerülhessen, ami az egészséges lelki és szellemi fejlődéséhez elengedhetetlen.

A gyermekvédelmi gondoskodás legfontosabb hatósági intézkedései: a védelembevétel, a családba fogadás, az ideiglenes hatályú elhelyezés, a tartós, illetve átmeneti nevelésbe vétel, az utógondozói, a javítóintézeti nevelés, illetve a pártfogói felügyelet, továbbá az örökbefogadás (Zsubrits, 2011).

A gyermekeket érintő kérdésekben elsődleges szerepe van a prevenciónak. A gyermekeket családjukból csak a legvégső esetben, javíthatatlan életkörülmények fennállása esetén szakítják ki. A cél az, hogy a gyermek vér szerinti szüleivel közös háztartásban nevelkedjen, de erre sajnos nem mindig van lehetőség. Amikor nem megoldott a családban történő nevelés, akkor állami védelembe, illetve átmeneti vagy tartós nevelésbe veszik az érintetteket. Ilyenkor a nevelőszülők és családjaik, a gyermekotthonok és más bentlakásos intézmények nevelői gondoskodnak róluk. Magyarországon a következő gyermekotthoni intézmények működnek: csecsemőotthonok, gyermekotthonok, lakásotthonok, speciális gyermekotthonok, különleges gyermekotthonok és utógondozó otthonok. A felsorolt intézmények csecsemőkortól egészen a felnőtté válás időszakáig biztosítják a gyermekek számára a harmonikus fejlődéshez szükséges feltételrendszert (Zsubrits, 2011).

Napjainkban a gyermekotthonokban a családi légkör fontosságát emelik ki. Az épületet több részre osztják, így a gyerekek csoportokba, kisebb családi közösségekben töltik mindennapjaikat. Általában 10 főre jut egy-egy nevelő, ami nem a legideálisabb, de a régi idők tömeges ellátásával szemben nagy előrelépést jelent.

A gyermekotthonokban élő fiatalok közeli kapcsolatai

A tartós nevelésben nevelkedő gyermekek kötődésrendszerének alakulásában különböző tényezők játszanak szerepet. A vér szerinti anya, mint elsődleges kötődési személy nagyon meghatározó marad a gyermek életében. De a teljes család, mint elsődleges szocializációs színtér jelentősen befolyásolja a személyiség alakulását. A gyermekotthonba kerülést követően fontos kapcsolat alakul ki a nevelő és a gyermek között. A gyermekotthon pedig, mint egy új szocializációs színtér teljes hatásrendszerével formálja a fiatalok életét.

A gyermekotthonokban élő fiatalok kötődéseinek elemzése

Az empirikus kutatás célja

Az önálló vizsgálat célja a gyermekotthoni bentlakásos intézményekben nevelkedő gyermekek kötődésrendszerének megismerése. A teljesebb kötődésrendszeren belül a személyekhez, a helyszínekhez, a tárgyakhoz, a közvetlen gyermekotthoni környezethez fűződő kapcsolatok jellemzőinek a részletesebb feltárására kerülhet sor.

A kutatás módszere

A választott eljárás a tematikus explorációs rajzvizsgálati módszer volt. A kutatás során arra kértem a gyerekeket, hogy értelmezzék a gyermekotthonhoz fűződő kapcsolatukat. A következő instrukció alapján kértem a feladatvégzést: „Arra kérek, hogy rajzold le a gyermekotthont, ahol élsz. Az ott élők közül, a számodra legfontosabb személyeket és azt a tevékenységet, illetve tárgyat, ami nagyon közel áll hozzád!” A rajzolást követően előre összeállított kérdéseket tettem fel a gyerekeknek. A rajzon megjelent tartalmak és a feltett kérdésekre adott válaszok együttesen biztosították a gyermekotthonhoz fűződő kapcsolat összetevőinek felszínre kerülését.

A vizsgálat körülménye

Az empirikus kutatást gyermekotthonban nevelkedő fiatalok körében végeztem el Magyarország nyugati területén található városi intézményekben. A rajzok felvételére 2014 és 2016 között került sor. A vizsgálatot a gyermekotthon nappalijában, vagy az adott gyermek saját szobájában mindig egyéni interjúhelyzetben végeztem el. 4-12 éves gyerekek körében került sor a feladatmegoldásra. Ez egy nagyon tág életkori határ, de azért választottam mégis ezt, mivel a gyermekotthonban többféle életkorú gyermek él együtt, illetve a kutatásnak alapvetően nem az életkori különbségek vizsgálata volt a célja, hanem az érzelmi viszonyulások összetevőinek általános jellegű megismerése.

A gyerekekért felelős felnőttek minden esetben hozzájárultak a vizsgálatához, illetve a fiatalok önkéntes alapon oldhatták meg a kért feladatot.

Explorációs kérdések

Személyhez kötődés:

1. Kiket rajzoltál le?
2. A lerajzolt személyek közül ki a legfontosabb számodra?
3. Miért ragaszkodsz hozzájuk? Miért fontosak számodra?
4. Jellemezd őket röviden!
5. Kivel szoktál együtt lenni a gyermekotthonban? Kivel szeretsz együtt lenni, miért?

Helyhez kötődés:

1. Mi az, amit kedvelsz a gyermekotthonban, mi jó benne? Miért szeretsz ott lenni?
2. A gyermekotthonban melyik helyszínt kedveled a legjobban? Miért kedveled azt?
3. A gyermekotthonban melyik helyszínt nem kedveled? Miért nem kedveled azt?
4. Melyik az a helyiség, ahol szeretsz lenni? Miért kedveled azt? Mikor szoktál ott tartózkodni?

Tevékenységhez és tárgyhoz kötődés:

1. Milyen tevékenységet szeretsz csinálni a gyermekotthonban? Mit szeretsz játszani?
2. Van olyan tevékenység, amit nem szeretsz? Ha van, miért nem szereted azt?
3. Tárgyak dolgok közül mi az, ami a legfontosabb számodra? Miért fontos számodra?
4. Van olyan tárgyad, amit mindig magadnál tartasz? Ha van, mi az?

Elemzési szempontok

1. A megjelenített tartalmak: személyek, helyszínek, tárgyak, tevékenységek.
2. A bentlakásos intézményben nevelkedő gyerekek „otthonukhoz” fűződő kapcsolata.
3. A gyermektársakhoz való kötődés elemzése.
4. Tárgyakhoz való kötődés elemzése.
5. A kötődésben szerepet játszó összetevők, érzések elemzése.

Hipotézisek

H1: A gyermekotthonban nevelkedő fiatalok a közeli kapcsolatrendszeren belül a kortársakat részesítik előnyben a nevelőkkel szemben.

H2: A vér szerinti családhoz fűződő kapcsolat is meghatározó szerepet játszik a fiatalok életében.

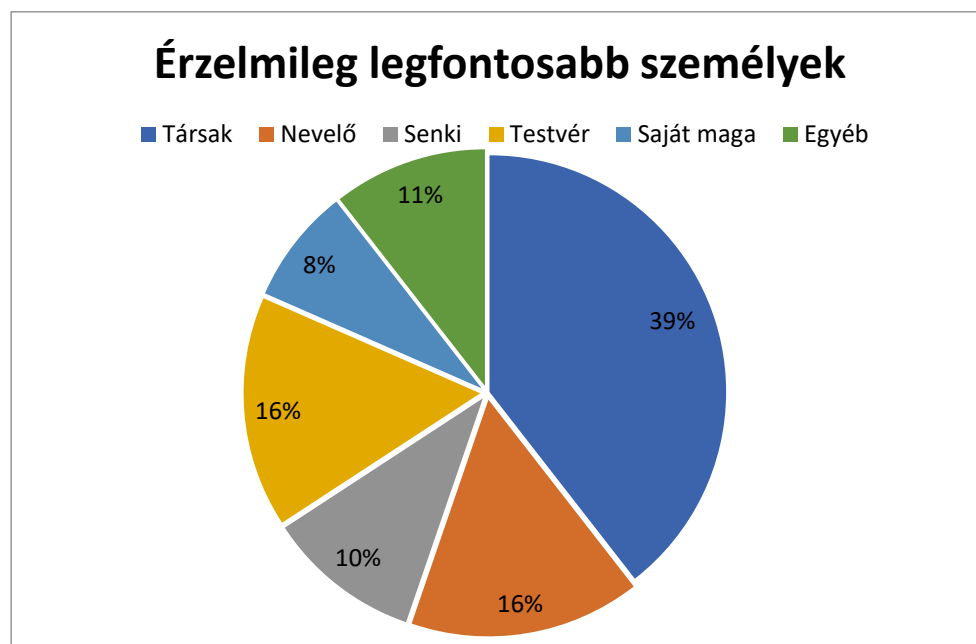
H3: A gyermekotthonhoz fűződő kapcsolat összetevői között jellemzően negatív érzések és kellemetlen élmények jelennek meg.

H4: A helykötődés és a tárgykötődés szintén szerepet kap a fiatalok választásaiban.

Az eredmények részletes ismertetése

A vizsgálati minta leírása

A vizsgálatot összesen 38 gyermekkel végeztem el. Véletlenszerű mintavétellel történt a kutatás. Négy és tizenkét éves kor közötti gyermekek vettek részt az eljárásban. Összesítve 23 lánytól és 15 fiútól származnak az adatok. A gyerekek átlagéletkora 9 év volt, a legfiatalabb 4, a legidősebb pedig 12 éves volt.



1. ábra. Az érzelmileg fontos személyek előfordulási aránya

Az érzelmileg fontos személyek

A fiatalok 39%-a az érzelmileg legfontosabb személyek között a társát jelölte meg (1. ábra). A kortárskapcsolatok jelentőségére hívja fel a figyelmet ez az adat. A beszélgetések alkalmával egyértelműen kiderült az is, hogy a hasonló élethelyzetből érkező fiatalok támaszt jelentenek egymás számára.

Második helyen a testvérkapcsolatok és a gyermekotthoni nevelőhöz fűződő kapcsolat szerepel. A fiatalok 16 %-a a testvérét említi első helyen, míg a nevelőiket

szintén ugyanilyen arányban jelenítették meg. A vér szerinti testvérekkel és a gyermekotthoni nevelőkkel egyaránt napi rendszerességgel vannak együtt a fiatalok a gyermekotthonban.

A megkérdezett fiatalok 11 %-a olyan személyt is megjelölt, aki egyik előző kategóriába sem sorolható be. Például volt, aki engem rajzolt le vagy az édesanyját.

A vizsgálatban résztvevők 10 %-a pedig azt a választ adta, hogy a gyermekotthonban senki sem áll érzelmileg közel hozzá. 8 %-uk pedig önmagát rajzolta le.

A perszonális kapcsolatok jellemzői

Az 1. táblázatban a fiatalok kapcsolati motívumait láthatjuk. Döntő többségben személyiségtulajdonságok (pl. szép, kedves, aranyos, rendes) szerepelnek. Például a következő válaszok fordultak elő: „Éva néni mindig olyan kedves.”, „Azért szeretem, mert a testvérem, és ő a legszebb a világon.”, „Olyan aranyos, mindig beszélget velem.”.

Kapcsolati motívumok	Előfordulási gyakoriság
Személyiségtulajdonságok	89%
Kötődési érzések	42%
Proszociális viselkedés	34%
Nincs fontos személy	26%
Baráti kapcsolat	26%
Közös tevékenység	13%
Nem tudom	28%
Egyéb	8%

1. táblázat. A kötődési motívumok előfordulási gyakorisága a lerajzolt személynél

A személyiségtulajdonságok mellett a proszociális viselkedés, a barátság és a kapcsolatban szerepet játszó érzések is nagy százalékban vannak jelen. A testvérek kivétel nélkül érzelmileg legfontosabb személyként egymást rajzolták le. Beszélgetésünk alkalmával elmondták azt is, hogy mennyire szeretik egymást, és hogy milyen jó, hogy együtt élnek az otthonban. A nagyobb testvérek gondoskodnak

kistestvéreikről, megvédik őket, kiállnak mellettük és a gondozási feladatokban is segítenek a nevelőknek. A kortársak, barátok jelenléte is nagyon meghatározó a fiatalok sajátos élethelyzetében. Sokan említették meg az együtt töltött idő szerepét. A megkérdezett fiatalok 13%-a valamilyen közös tevékenységet is megnevezett (pl.: „Jó velük focizni, meg trambulinozni.” „Együtt szoktunk cigizni.”).

Ugyanakkor a fiatalok olyan választ is adtak, hogy egyáltalán nincs fontos személy az életükben és igazából nem ragaszkodnak senkihez, vagy nem tudják, hogy miért szeretik az adott személyt, csak lerajzolták, de tulajdonképpen semmilyen érzelem nem fűzi őket hozzájuk (pl. „Semmilyen.”, „Nem szeretek senkit.”).

Számomra a legérdekesebb az egyéb kategória volt. Három gyermek engem rajzolt le érzelmileg legfontosabb személyként, és azt mondták, hogy azért, mert jó vagyok hozzájuk, szép vagyok és foglalkozom velük. Ezek a válaszok a szakirodalmi adatok alapján a kötődési zavarra utalnak. Teljesen idegen emberekhez ragaszkodhatnak úgy a gyerekek, hogy nincs jelen igazi emocionális kötődés.

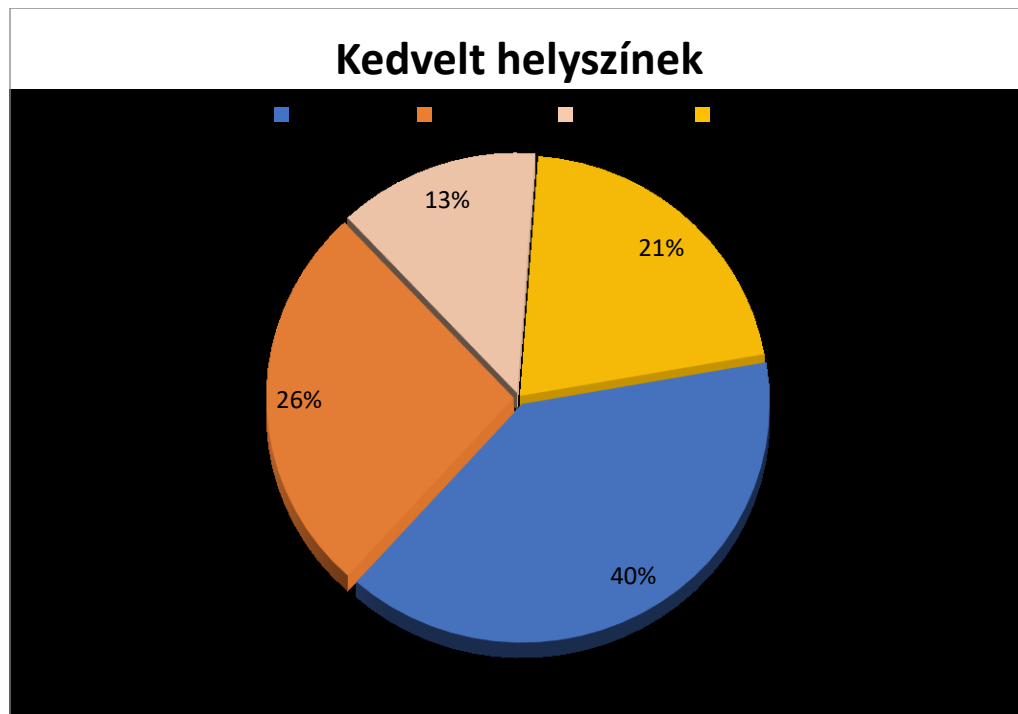
A gyermekotthonhoz fűződő kapcsolat

A fiataloktól megkérdeztem azt is, hogy szeretnek-e a gyermekotthonban tartózkodni? A válaszadók 53 %-a nemmel és 39 %-a igennel válaszolt. A maradék 8% pedig nem mondott semmit sem. Az igennel válaszoló fiatalok mindegyike két évnél hosszabb ideje él már az otthonban. Ők jellemzően a társak jelenlétével magyarázták ezt a viszonyulást. Az elutasító válaszok visszatérően a szülők hiányára vonatkoznak.

A helykötődés elemzése

A kedvelt helyszínek gyakorisági adatai a 2. ábrán láthatók. A megkérdezett gyerekek általában az udvaron helyezték el magukat a rajzokon. Beszélgetésünk alkalmával 40%-uk az udvart jelölte meg a gyermekotthon legkedveltebb helyszínéül. A pozitív viszonyulás a kinti játéktevékenységekből eredhet, ugyanis a rajzokon nagy számban jelentek meg az udvaron található eszközök és játékok. Ezután a fiatalok saját szobája következett, amit a válaszadók 26%-a sorolt fel. Itt a barátokkal eltöltött és a velük folytatott beszélgetések lehetnek fontosak. 21%-uk a nappalit jelölte meg preferált helyszínéül. Itt található az asztali számítógép és a televízió, melyek szervesen hozzátartoznak a mindennapjaikhoz. A válaszadók között akadtak olyanok is, akiknek nincs a gyermekotthonban igazán kedvelt helyszíne. 13%-uk adta azt a feleletet, hogy egyik helyet sem kedveli az intézményben, hiszen egyáltalán nem szeret ott lenni.

Általában a rövidebb ideje ott tartózkodó fiatalok adták ezt a választ. Néhány elhangzott mondat: „Nem szeretek itt lenni, mert utálok!”, „Mindegyiket utálok!”, „A szobámban szeretek lenni, de csak ha egyedül vagyok!”, „Az iskolában, mert nem kell itt lenni!”, „Az udvaron szeretek lenni, mert jó ott játszani, meg mert ott tudok cigizni.”.



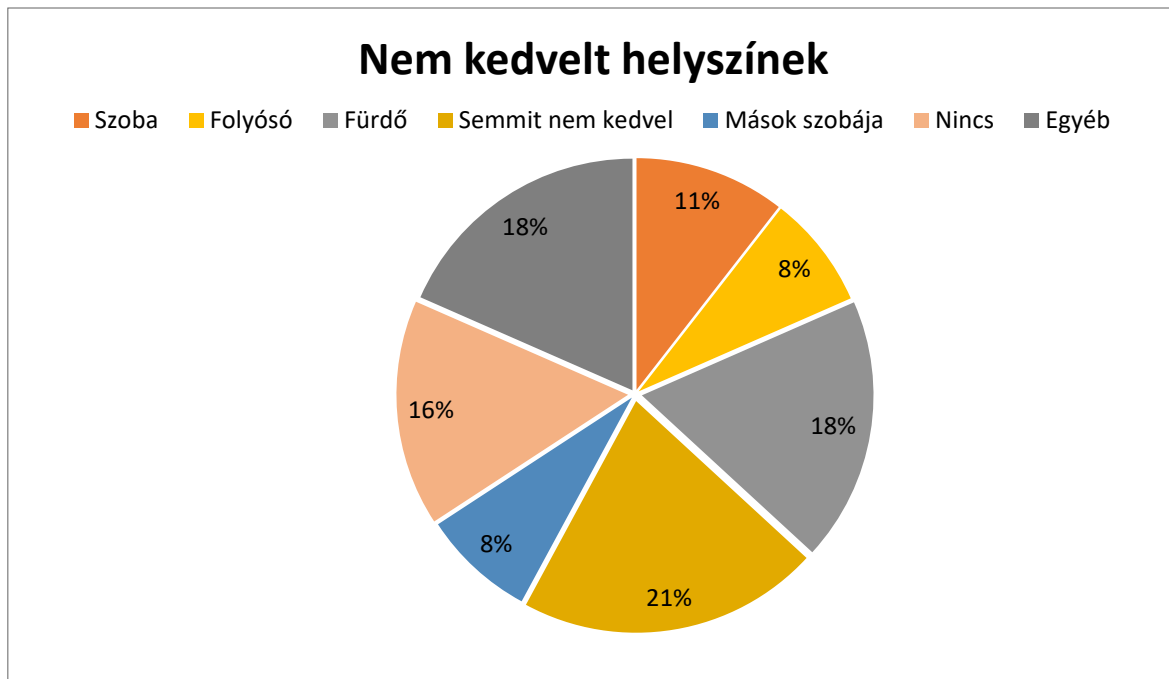
2. ábra: Preferált helyszínek

A 3. ábra a fiatalok által nem kedvelt helyszíneket mutatja be. 21%-uk adta azt a választ, hogy egyik helyszínt sem kedveli, nem szeret a gyermekotthonban tartózkodni.

A megkérdezettek 8%-a a folyosót, 18%-a a fürdőt jelölte meg nem kedvelt térként, általában a takarítási kötelezettség miatt.

A fiatalok 16%-a nem tudott olyan helyszínt mondani, amit nem szeret. 11%-uk a saját szobáját utasítja el, az ott történt események miatt. Például: „Nem szeretek a szobámban lenni, mert félek!”, „Túl kicsi, nem férek el!”, „Mert mindenki bejárkál!”.

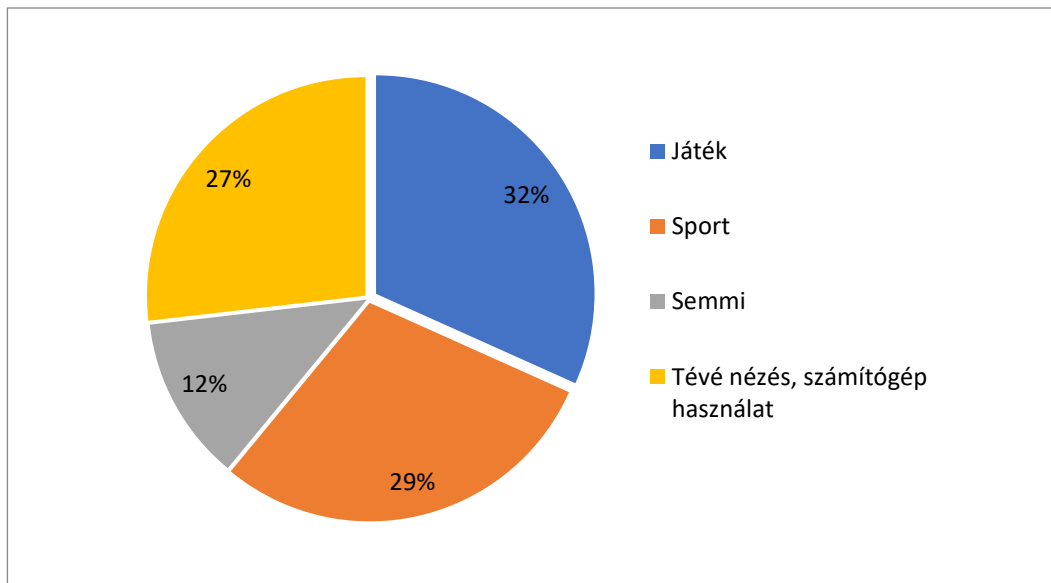
A gyerekek 8 %-a mások szobáját nevezte meg nem kedvelt helyszíneként, mert „büdös” és „bunkók” az ott élők. Voltak olyanok is, akik ezeket a helyszíneket nem jelölték meg, és ők egyéb gyermekotthoni helyiségeket neveztek meg. Ilyen elutasított helyszín például az alagsor, a WC, a nevelői szoba vagy az iskola.



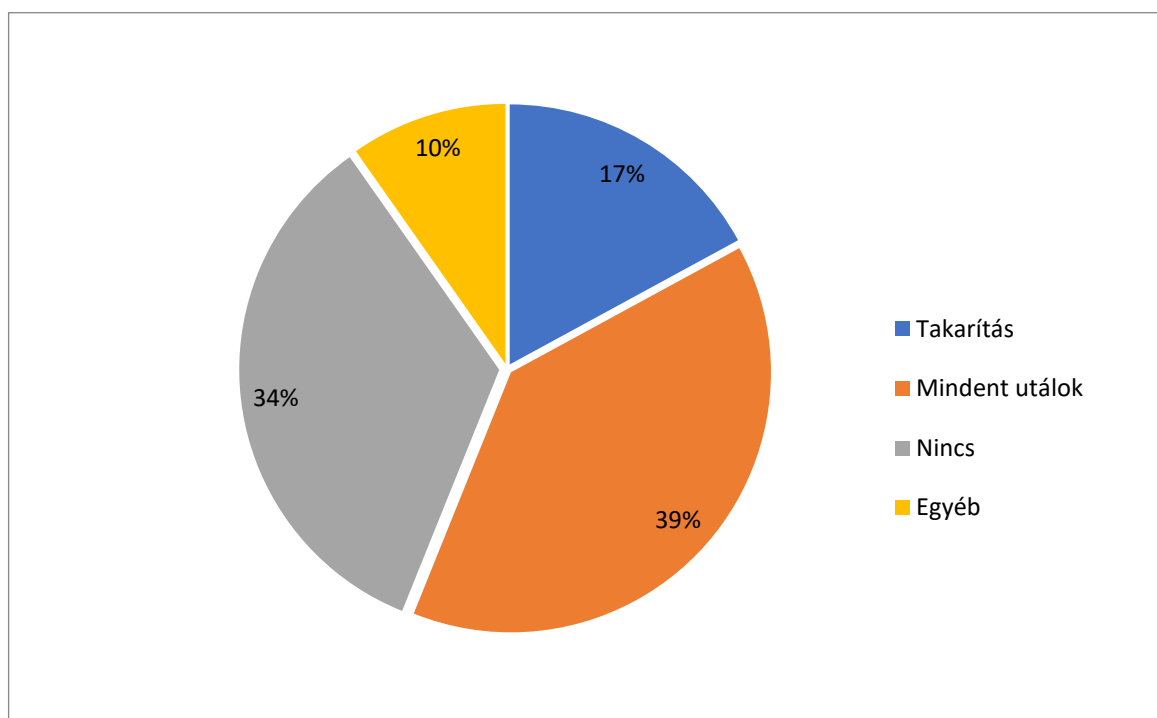
3. ábra. Elutasított helyszínek

A gyermekotthoni tevékenységekhez fűződő kapcsolat elemzése

A 4. ábra azt részletezi, hogy a gyermekek számára melyek a legszívesebben végzett tevékenységek. Az adatokat az explorációs kérdésekre adott válaszok alapján összesítettem. Legtöbbször a játéktevékenységet jelölték meg. A megkérdezett fiatalok 29%-a valamilyen sport tevékenységet említett meg, amely ténykedések mind az udvarhoz kapcsolhatók. Amint láttuk a 2. ábrán: a fiatalok 40%-a az udvart választotta ki fontos helyszíneként, ami bizonyítja azt a korábban tett megállapítást, hogy a helyhez kötődés mindig szorosan kapcsolatban áll az ott található tárgyakkal, eszközökkel. A tv nézés és a számítógéphasználat is kedvelt időtöltése a fiataloknak. A fiatalok 12%-a adta azt a választ, hogy semmilyen tevékenység sem áll hozzá közel, nem szeret semmit sem csinálni. Néhány példa az elhangzott válaszokból: „Szeretek az udvaron játszani, trambulozni nagyon, mert az jó.”, „Semmit nem szeretek itt csinálni, csak sírni.”, „Semmit, mert utálok mindent.”.



4. ábra. A fiatalok által preferált tevékenységek



5. ábra. A fiatalok elutasított tevékenységei

Az 5. ábra az elutasított tevékenységeket mutatja be. A fiatalok 39%-a adta azt a feleletet, hogy mindenféle tevékenységet utál, ami az otthonhoz kapcsolódik. Ilyen mondatok hangoztak el például: „A legjobban azt utálok, hogy itt kell lennem, utálok, semmit nem szeretek itt csinálni.”, „Mindent utálok itt, igazából az egész otthont utálok.”, „Mit szeressek csinálni, mikor itt semmi sem jó?”.

A válaszadók 34%-ának nincs olyan tevékenysége, amit nem szeret. 17%-uk pedig a takarítást utasította el. Voltak, akik a tanulást és valamilyen játéktevékenységet említettek meg. Az egyéb kategóriába került be a verekedés és a felkelés eseménye is. Egy kislány például azt mondta: „Végül is szeretek mindent csinálni, csak verekedni nem, mert nincs, aki megvédjen, és a fiúk nagyon erősek.”. Az idézett kislány, legkedvesebb személyként azt a fiút rajzolta le, aki elmondása szerint, rendszeresen megveri. Egyéb kategóriába soroltam még be a sírást, amit két személy tartott említésre méltónak.

A tárgykötődések elemzése

A megkérdezett fiatalok 58%-a adta azt a választ, hogy van olyan tárgya, amit mindig magánál tart. Ezt a tárgyat le is rajzolták és be is mutatták nekem. Például: „Van, a karkötőm, mindig nálam van, mert szerencsét hoz nekem!”. A fontos tárgyakat a fiatalok 79%-a az édesanyjától kapta, a többiek (21%) pedig valamelyik gyermekotthoni személytől.

A gyerekek 42%-ának nem volt semmilyen személyes tárgya. Néhány elhangzott válasz: „Nem, nincs olyan tárgyam, amit mindig magamnál tartok, max a cigarettám, de azt sem mindig.”, „Minek az? Nekem nem kell.”, „Nem vagyok dedós!”.

Hipotézisek ellenőrzése

A gyermekek életében a személyekhez kötődés mellett a fizikai környezethez való ragaszkodás is meghatározó. A gyermekek életében a kötődés kialakulásának első állomása az anya–gyermek kapcsolat, majd az anyát helyettesítő átmeneti tárgy. Később a kortársközi kapcsolatokban élhetnek át fontos érzelmeket, majd pedig fontossá válnak azok a helyszínek is, ahol sok időt töltenek együtt, leggyakrabban ez a hely az otthon, az óvoda vagy más nevelési-oktatási intézmény. Abban az esetben, amikor a gyermekeket kiemelik családjukból a kötődési kapcsolatok megváltoznak.

Az első hipotézisemben azt állítottam, hogy a gyermekotthonban nevelkedő fiatalok közeli kapcsolatrendszerében a kortársak válnak fontossá nevelőikkel szemben. A feltételezés beigazolódott. A válaszadók 39%-a kortársait jelölte meg legfontosabb személyként, míg a nevelőket csak 16%-uk.

A következő feltételezésem szintén beigazolódott, amely alapján a fiatalok nagy százalékban jelölték meg a vér szerinti rokonokat legfontosabb személyként.

Legnagyobb számban a velük együtt élő testvérek szerepeltek, de az édesanya személye is előfordult.

A harmadik felvetésként azt állítottam, hogy a gyermekotthonhoz való kötődés a gyermekeknél jellemzően negatív érzéseken alapul. Ez szintén beigazolódott. A válaszadók több mint fele azt mondta, hogy egyáltalán nem szeret a gyermekvédelmi intézményben tartózkodni, mert hiányoznak a szülei. De előfordult az is, hogy az elutasítást egy rossz élményű emlékekkel indokolták.

Az utolsó hipotézisben azt feltételeztem, hogy a fiatalok életében nemcsak a személyek közötti kötődések játszanak szerepet, hanem a hely- és tárgykötődés is. Ez a hipotézis szintén beigazolódott. A gyerekek 58%-a nevezett meg olyan konkrét tárgyat, amit mindig magánál tart, ragaszkodik hozzá. A válaszokból pedig az is kiderült, hogy ezt a tárgyat többségük a vér szerinti szüleitől kapta (79%). Az egyik fiatal mindezt a következőképpen fogalmazta meg: „Azért van mindig nálam, mert hiányzik anyu!”.

A kutatás lezárása

A bemutatott vizsgálatban megismerhettem a gyermekvédelmi bentlakásos intézményekben nevelkedő fiatalok személyekhez és fizikai környezetükhöz fűződő kapcsolatainak legfontosabb összetevőit. Az elvégzett explorációs rajzvizsgálati módszerrel információt gyűjtöttem a gyerekek életében meghatározó szerepet játszó személyek, tárgyak és helyszínek jelentőségéről. A kutatásban mindenekelőtt az érdekelt, hogy a gyermekotthonokban élő fiatalok kiterjedtebb kötődésrendszere milyen jellegzetességeket hordoz magában, milyen kapcsolati komponensek állapíthatók meg. A kapott eredményekből többek között kiderült, hogy a kortárskapcsolatokat fontosabbnak gondolják a fiatalok, mint a felnőttekkel kialakult relációkat. Az intézményhez történő kötődésekben pedig látható, hogy a megjelent kinti és a benti helyszínek mellett sokan negatív érzésekkel és elutasítóan gondolnak a kiegészítő ellátást nyújtó gyermekotthoni szocializációs környezetre.

Ezt a kutatást bemutató pályamunka a XIII. OTDK, Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció, Hátrányos helyzetű gyerekek pedagógiája tagozaton első díjat kapott.

Irodalomjegyzék

Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

Bagdy E. (1977): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

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

Bowlby, J. (2009): A biztos bázis. Animula Kiadó, Budapest.

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

Dúll A. (1996): A helyidentitásról. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1996/4-6. 363-391.

Dúll A. (2009): A környezetpszichológia alapkérdései. L' Harmattan Kiadó, Budapest.

Gervai J. (1997): A korai kötődés jelentősége a gyermek fejlődésében. In: Hidas Gy.: A megtermékenyítéstől a társadalomig. Dinasztia Kiadó, Budapest, 29-38.

Hámori E. (2015): A kötődésemélet perspektívái. Animula Kiadó, Budapest.

Herczog M. (1997): A gyermekvédelem dilemmái. PONT Kiadó, Budapest.

Herczog M. (2001): Gyermekvédelmi kézikönyv. KJK - KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.

Jávorszky E. (2009): Fejlődépszichológia. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.

Vajda Zs., Kósa É. (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Veczkó J. (2007): Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Winnicott, D. W. (1999): Játékozás és valóság. Animula Kiadó, Budapest.

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

Zsubrits A. (2011): A gyermekkor kötődései. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.

Zsubrits A., Valkó A., Horváth K., Fehér A. (2015): A gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata. In: Képzés és Gyakorlat, 13 (3-4) 43-60.

Zsubrits Attila

A mesekép elemzési módszer mint a koragyermekkorai személyiség megismerésének lehetősége

„Bár vannak lehetséges jelentések a rajzok tartalmához kapcsolhatóan, sokkal célravezetőbb és etikusabb, ha számításba vesszük azt, hogyan, mit és miért rajzolnak a gyerekek.”

Cathy Malchiodi

A sikeres pedagógiai munkához elengedhetetlenül hozzátartozik a növendékek általános életkori jellemzőinek az elsajátításán túl az egyéni különbségek figyelembevételére, az egyes gyerekek személyiségének árnyaltabb megismerése. Ezt az igényt támogatják azok a személyiség megismerési módszerek, amelyek által még közelebb juthatunk a gyerekek pszichológiai fejlődésének, működésének megértéséhez, alakuló belső világuk elfogadásához. Ilyen alapvető eljárás lehet a koragyermekkorai pedagógiai gyakorlatban a megfigyelés, a beszélgetés, a gyerekek önálló tevékenységéhez kapcsolódó kikérdezés (exploráció), valamint a kisgyerekek által létrehozott alkotások elemzése.

Kósáné Ormai Vera (2001): *A mi óvodánk* című könyvében részletesen bemutatja azokat a nevelépszichológiai eljárásokat, amelyek az óvodai élet teljesebb hatásrendszerének a megismerésére irányulnak. Ezek között megtaláljuk a kisgyerekekkel elvégezhető feladatokat, amelyek mindig a viselkedésüknek, illetve a személyiségműködésüknek egy jól meghatározott részterületéről adnak akár mélyebb szintű információt is. Tihanyiné Vályi Zsuzsanna (2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek* című kötete szintén kisgyerekek körében jól alkalmazható pedagógiai konzekvenciájú tematikus rajzvizsgálati módszereket mutat be. *A Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak* című tankönyvben pedig a gyerekek kapcsolati viselkedésének szélesebb spektrumát érintő megismerési eszközökkel találkozhatunk (Zsubrits, 2018, 2021).

Az óvoda mindennapi életében a tevékenységek körében kiemelt helyet foglal el a mesehallgatás eseménye, amely segítheti a gyerekek személyiségműködésének megértését, a kisgyerekek pszichikus funkcióinak fejlődését, a képzeleti- és fantáziaműködés gazdagodását, valamint a kreatív gondolkodás begyakorlását. A mesékhez kapcsolódó további tevékenységek pedig újabb lehetőséget is biztosíthatnak a gyerekek személyiségösszetevőinek a megnyilvánulására. Ilyen

feladat lehet a gyerekektől kért szóbeli mesebefejezés vagy mesealkotás (Kósáné, 2001).

A meghallgatott mesék történetéről rajzok is készülhetnek, amely meseképeket meghatározott szempontok alapján elemezhetünk. Rendszerezhetjük például a közös és egyéni megoldásmódokat, az előforduló mesei fordulópontokat, konfliktushelyzeteket, valamint a gyerekek azonosulásait és a történetekhez kapcsolódó élményeit (Zsubrits, 2018, 2021).

Tóth Béla (1967) közölte azt a meserajz módszert, amely alapján szépirodalmi művekről kért rajzolással egybekötött beszámolókat kisiskolásoktól. Az elvégzett kutatásokban a gyerekek mesepreferenciáit elemezték a rajzképeken fellelhető motívumok összesítése és rendszerezése alapján.

Cathy Malchiodi (2003) könyvében azt fogalmazza meg, hogy a gyerekektől kapott rajzok lényegében három forrásból táplálkozhatnak: az emlékezetből, a képzeletből és a valóságból. Megállapítása szerint az értelmezéskor körültekintően kell eljárni, és a konkrét szinttől eltávolodva inkább egy multidimenzionális, többszemponútú megközelítésmódot ajánlott alkalmazni. Szerinte a fenomenológiai aspektus biztosíthatja azt a nyitottságot és elfogulatlanságot, ami alapján a rajzolásra olyan szubjektív alkotásként tekinthetünk, amely során képet kapunk a személy legbenső énjéről, a lelki problémákról, az átélt élményekről, emlékekről, valamint a gondolatokról, érzésekről és fantáziákról. Mindez szimbólumokon és vizuális narratívumokon keresztül jut el a szemlélőhöz. A létrehozott mű egyfajta értelmezését, narratíváját adja a lelki eseményeknek, amelyben a különféle pszichés tartalmak externalizálódnak. A képek ugyanakkor jól árulkodnak készítőjének értelmi fejlődési szintjéről, szociokulturális környezetéről, a rajz keletkezésének körülményéről, illetve az egyedi különbségekről is. Így tehát az ábrázolás a személyiség megismerésének szélesebb körű lehetőségét biztosítja.

Luquet szerint a rajzolás játékként értelmezhető, és a lerajzolt kép és a belső mentális kép között szoros összefüggés van. Elméletében pedig leírja, hogy az alkotásokban kezdetben az ábrázolt jelenségről, tárgyról szóló ismeretek szerepelnek, és csak azt követően kerül sor a valósághoz igazodó megjelenítésre. Először tehát azt rajzolja le a kisgyerek, amit tud a világról, majd pedig azt, amit lát. Ez alapján a következő rajzfejlődési szakaszokat különíthetjük el: (1) „véletlen realizmus”: a firkálásnak az a formája, amikor már jelentés társul a firkarajzhoz; (2) „hiányos realizmus”: a szintézisre való képtelenség miatt egymás mellé került részletek és

hiányzó elemek láthatók az elkészült rajzon; (3) „intellektuális realizmus”: a rajzon a fogalmi tudás kap helyet a külső látható elemekkel szemben; (4) „szemléleti realizmus”: nyolcéves kor után jellemzően úgy jelennek meg a tartalmak a papírlapon, ahogyan egy sajátos látószögből láthatók, valamint érezhetően rendezettebbé és méretarányossá válnak a formák (Piaget, Inhelder, 1999).

Gerő Zsuzsa (2015) aláhúzza, hogy óvodáskorban a gyerekek érzelmekkel átítatott szinkretikus képzetáramlása tükröződik az elkészült munkákban. A gyerekrajzokon található részleteket mindig élmények sűrítvényeként érdemes felfogni, amiben egyszerre van jelen az aktuális élmény, a hozzákapcsolódó korábbi tapasztalathalmaz, a fantázia szabadsága és az alkotás öröme.

A gyerekek ismeretrendszerük mindig valós élményekhez kapcsolódik, így a különböző megnyilvánulásokat saját élettapasztalataik határozzák meg, amely mindig érvényes tudást biztosít számukra a körülöttük zajló világról (Mérei, V. Binet, 2016).

A rajzokon látható univerzális jellemzők mellett a képi szimbólumok mindig egyéni jelentést hordoznak, aminek az értelmezéséhez fel kell tárni készítőik saját szimbolikus gondolkodásmódját. A gyerekek általában azt hangsúlyozzák és azt jelenítik meg az elkészült munkákban, ami érzelmileg a legfontosabb számukra (Nagy et al., 2018). Az ilyen jellegű emocionális kötődéseknek aktuális és mélyebb szintű okai lehetnek.

A gyerekek vizuális műveiben tehát koncentráltan tükröződnek az illusztrált eseménnyel kapcsolatos helyzetek, történések élményrészletei, a különböző időből származó átélésemlékek, valamint az érzelmi és hangulati töredékek, amin a képzeleti működés további átalakításokat végez el. Az aktuálisan megvalósult rajzban pedig teljességre, egészre irányuló utalásként értelmezhető részleteként vannak jelen az egyes képelemek, tartalmak, amelyek tehát intenzív módon, sűrítve képezik le a gyerekekben létező belső világot. Ennek a belső világnak a tükröződéséhez pedig a meséről kért rajzok megfelelő lehetőséget biztosíthatnak.

Marie-Luise von Franz neves mesekutató szerint az emberiség történetében egyáltalán nem véletlenül fennmaradt, ma is olvasható klasszikus mesék „olyan végső produktumok, amelyek szimbolikus képek formájában tipikus kollektív tudattalan folyamatokat mutatnak meg” (Franz, 1998.19). Az univerzális mesei motívumok mindenkire egyformán hatnak, és a velük való találkozás élménye egyetemes jelentőségűnek tekinthető. A szerző például leírja, hogy megfigyelései alapján a mesei

azonosulásokban jól tetten érhetők a nemi különbségek: a lányok a női szereplőket választják jellemzően, míg a fiúk a férfi hősöket.

Egy műhelykutatás az óvodások meseválasztásait vizsgálta meg (Sárközi, 2017). Az explorációs rajzvizsgálattal megismert eredményekben olyan mesetípusok voltak beazonosíthatók, mint a népmesék, a modern mesék, a tündérmesék és a filmekben látható mesék. A hozzájuk fűződő viszonyulásokat, a mesepreferenciákat pedig a következő nagyobb kategóriákban rendezhető motívumokkal indokolták a gyerekek: /1/ a mese tartalma, cselekménye; /2/ a mese kedvező végkifejlete; /3/ a mesével való rendszeres találkozás; /4/ az átélhető érzelmek és /5/ a szereplőkkel történő azonosulás.

A mesék különösen fontos szerepet töltenek be a gyerekek lelki fejlődésében. Bruno Bettelheim (2018) szerint a műalkotások közül csak a klasszikus népmesék tudják biztosítani azt a hatást, amely szükséges ahhoz, hogy a koragyermekkor lelki fejlődési konfliktusai megoldásra kerüljenek. Így például a kisgyermeknek meg kell küzdenie a nácisztikus csalódással, az ödipális konfliktussal, a testvérféltékenységgel, a függetlenedési törekvéssel, 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 negatív élmények, érzések, szorongások, félelmek átélésére is. Ezek értelmezésének lehetőségét a mese mindig olyan szinten teremti meg, amelyre már éppen készen áll az egyén élményfeldolgozási potenciálja. De a mesék az aktuális belső feszültségek, a pillanatnyi szükségletek feldolgozásához, értelmezéséhez ugyancsak hozzájárulnak. A pszichében végbemenő externalizációs folyamatot az elbeszélésekben található példák teszik lehetővé.

A mese tehát következetesen szimbólumok, képek nyelvén szólítja meg a hallgatót, és mindig individuális jelentéstulajdonításhoz vezet. A mesék képi sokszínűségének követését, a velük való azonosulást a szimbolikus gondolkodásmód teszi lehetővé.

Jean 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 szimbólumok létrehozásával nagyon személyes érzelmekkel, élményekkel, tapasztalatokkal találkozhatunk.

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: a mozgások és átalakítások követése, illetve a reprodukciók és az anticipációk (Piaget, Inhelder, 1999).

A belső képkonstruálás a játék, a rajzolás, az olvasás mellett a mesehallgatásnak is lényeges velejárója. A képi elaboráció során feldolgozásra kerülnek az emlékezeti információk és a tudatalatti konfliktusok, feszültségek. 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 összemosódásának könnyedsége. A valósághoz közeledés igényét majd a 6-7 éves kortól felerősödő reprodukív képzeleti működés jelzi (Kádár, 2012).

Mindezek alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a meséről készült rajz egyfajta vizuális narratívát jelent az adott történettel kapcsolatosan. A létrehozott rajzkép a gyerekek személyes élményeit fűzi össze a mese számukra érzelmileg fontossá vált részletével. Az elképzelt kép a mese hatására előidézett lelki folyamatokkal történő találkozásként értelmezhető, amelyben egyrészt kifejeződik a gyerekek képzeleti világa, másrészt a gyerekek mesével történő azonosulása. A rajzképeken megjelent tartalmak, motívumok elemzésével pedig több mindent megtudhatunk az aktuális élményekről, a lelki fejlődés változásáról és az érzelmi viszonyulásokról.

Irodalomjegyzék

- Bettelheim, B. (2018): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó.
- Gerő Zs. (2015): Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban. Flaccus Kiadó, Debrecen.
- Kádár A. (2012): Mesepszichológia. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

- Kósáné O. V. (2001): A mi óvodánk. OKKER Kiadó, Budapest.
- Malchiodi, C. A. (2003): A gyermekrajzok megértése. Animula Kiadó, Budapest.
- Marie-Louise von Franz (1998): Archetípusos minták a mesében. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Mérei F., V. Binet Á. (2016): Gyermeklélektan. Libri Kiadó, Budapest.
- Nagy B., Szele A., Kenyhercz F. (2018): The features of children's drawing. In: A Child's World II. Didakt Kft., Debrecen.
- Piaget, J. (1997): Az értelem pszichológiája. Kairosz Kiadó, Győr. 173- 194.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1999): Gyermeklélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sárközi V. (2017): Az óvodáskorú gyermekek meséhez fűződő kapcsolata. Szakdolgozat. SOE BPK.
- Tihanyiné V. Zs. (2013): Amiről a gyermekrajzok beszélnek. JATEPress Kiadó, Szeged.
- Tóth B. (1967): A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. In: Magyar Pedagógia (67. évf.), 255-269.
- Zsubrits A. (2018): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. Digitális tankönyv (Moodle, uni-sopron.hu).
- Zsubrits A. (2021): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. SOE Kiadó. In.: [Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak : Zsubrits Attila : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Hegedüs Anita

A kismalac és a farkasok című népmeséről készült gyermekrajzok összehasonlító elemzése

„A rajzolás alkotás. A gyermek, amikor rajzol, újjáteremti a világot. Nemcsak kezével, szemével, szívével rajzol, hanem egész lényével. A rajzokat akaratlan önvallomásként is értelmezhetjük”.

Feuer Mária

Bevezetés

A gyermekrajzok sokféle üzenetet közvetítenek. Úgy is mondhatjuk, hogy a rajz képi nyelven megírt beszéd, amit a közlés igénye hoz létre. A kisgyermek rajzaiban mesélheti el azt, amit szavakkal még nem tud, vagy nem mer megfogalmazni. Legyenek azok az érzései, vágyai és elképzelései a körülötte létező világról és a benne élő emberekről. A rajzolás mellett fontos feszültségoldó eszköz. Az elfojtott érzelmek és indulatok levezetésére is jó lehetőséget biztosít. Olyan tudatalatti tartalmakat hozhat elő, amelyeknek a feldolgozása éppen folyamatban van. A rajzoló gyermek személyes, egyedi lenyomatot, üzenetet készít aktuális érzelmi-hangulati állapotáról, környezetéről és a családjában betöltött szerepéről.

Kutatásom módszerének a projektív meserajz elemzési technikát választottam. Úgy gondolom, hogy ez az eljárás pedagógia eszközként is fontos szerepet tölthet be. Igyekeztem olyan kutatási témát választani, amelynek kidolgozásával olyan ismereteket szerezhetek, amelyeket majd képesített óvónőként is fel tudok használni a gyakorlatban. A rajzok elemzésekor érdekes és sokatmondó tájékoztatást kaphatunk elsősorban a rajzi készségről, valamint a vizuális gondolkodás működéséről, ezen kívül a rajzok élményhátteréről. De pedagógiai célú információt is gyűjthetünk, amely segíti a pedagógust fejlesztő, nevelő munkájában és annak megtervezésében, valamint a gyerekek közötti differenciálásban.

A kutatásom kiindulási feltételezése szerint a mese jó lehetőséget ad a gyerekek belső azonosulására, az érzelmek és élmények felszínre kerülésére. A vizsgálatban alkalmazott klasszikus népmese alap konfliktushelyzete biztosítja majd a gyerekek számára a veszéllyel, a félelemmel, a szorongással való megküzdés lehetőségét, a rossz legyőzésének reményét. A vizsgálattal feltérképezem a lányok és a fiúk

rajzaiban fellelhető motívumbeli különbségeket. Mindezt meghatározott szempontok figyelembevételével és megfogalmazott hipotézisek ellenőrzésével fogom elvégezni. A kapott eredményeket pedig szakirodalmi ismeretek segítségével értelmezem majd.

A gyermekrajzok szimbólumvilága rendkívül gazdag, őszinte és csodálatos. Az önkifejezés legtermészetesebb lehetősége a gyermek számára. Tükrözi a rajzoló személyiségét. A gyermek által használt kifejezőeszközök folyamatos megfigyelése és elemzése segíti a különböző képességek fejlesztését, illetve a kreatív gondolkodás kibontakozását.

Az elvégzett empirikus kutatás bemutatása

A kutatásomban arra vállalkoztam, hogy az általam alkalmazott meserajz módszerével feltárom az óvodások érzelmi kapcsolódásait, azonosulásait. Rajzokat kértem a gyerekektől *A kismalac és a farkasok* című népmese elmondását követően. Majd ezeket a munkákat kijelölt szempontok alapján elemeztem. A választott eljárás jól igazodik a gyerekek életkorához, és megfelelő lehetőséget biztosít a különböző összehasonlítások elvégzésére.

A vizsgálat körülménye

A rajzok felvételére téli időszakban került sor 2014-ben. A kutatást négy óvodai csoportban végeztem el a győri Apor Vilmos Katolikus Óvodában.

A kiválasztott mesét négy délelőtti folyamán meséltem el a gyerekeknek, külön-külön kiscsoportokban. A mese elmondásának kezdete előtt előre kikészítettem az asztalokra a színes ceruzákat. A rajzlapokat csak akkor osztottam ki a gyerekeknek, amikor a mese meghallgatása után az asztalnál elfoglalták a helyüket.

Instrukció

A papírlapot a kezükbe adtam, így a lap elforgatásának a lehetőségét is megkapták a gyerekek. A mese elmondását követően azt közöltem a résztvevőkkel, hogy rajzolják le azt a képet, amit a mesehallgatás közben láttak a fejükben. A gyerekeknek annyi időt hagytam a rajzolásra, amíg azokat teljesen be nem fejezték. Miután végeztek, egyesével odajöttek hozzám. Azoknál a rajzoknál, ahol nem volt egyértelmű a tartalom, ott szóbeli kiegészítést kértem tőlük. A vizsgálat elvégzése után minden rajz hátuljára felírtam a gyerekek nemét, életkorát.

Elemzési szempontok

Vass Zoltán (2006) munkáját figyelembe véve választottam ki az elemzési szempontokat, mivel úgy vélem, hogy ezek a szempontok megfelelő lehetőséget adnak az összehasonlító vizsgálathoz. A következő kérdéskörök mentén haladtam:

1. A tartalmak meghatározása és összesítése.
2. A motívumbeli eltérések vizsgálata: a fiúk és lányok munkáinak összehasonlítása.
3. A rajzok meleg érzelmi tónusbeli különbségei.
4. A félelemteli vagy feszült hangulati tónus és a negatív, nyugtalan érzelmi tónus vizsgálata.
5. A színek alkalmazása.

Hipotézisek

Az alkalmazott mese lehetőséget ad a gyerekek individuális belső érzelmi azonosulására és az érzelmek felszínre kerülésére. A mese központi konfliktusa, illetve annak megoldása találkozási pontot jelent a gyerekek számára.

H1: Feltételezem, hogy a mese központi konfliktus helyzetének megoldása úgy jelenik meg a rajzokon, hogy a gyerekek a kismalaccal azonosulva felülkerekednek a farkason, azt legyőzve, a farkast póruul járva ábrázolják az elkészült képeken.

H2: Feltételezem, hogy különbség lesz a lányok és a fiúk rajzainak tartalmában, és jól elkülöníthetők lesznek a lányos és a fiús szimbólumok.

H3: Azt is feltételezem, hogy a fiúk agressziójának a kifejezése tartalomban és rajzolás kivitelezésben eltérést mutat.

H4: Végül azt feltételezem, hogy a lányok az agressziót rejtett formában jelenítik meg, ami a tartalmakban és a kivitelezésben is kifejeződik.

A minta bemutatása

Vizsgálatomat 80 óvodás kisgyerekekkel végeztem el, a legfiatalabb 4 éves, míg a legidősebb 7 éves volt. Összesen 42 lány és 38 fiú vett részt a kutatásban.

Az eredmények részletes ismertetése

A mese alap konfliktushelyzetének megjelenítése

A lányok rajzain 45%-ban megfigyelhető, hogy a mesének azt a jelenetét ábrázolták, amikor a kismalac a magas fa tetején ül, alatta sorakoznak a farkasok és legalul (nagyságban és színben is kiemelve) a pórul járt, leforrázott farkas látható. 14%-ban pedig a kismalacot kiemelve (többségében rózsaszínnel kiszínezve és nagy alakban ábrázolva) abban a helyzetben, amikor a házban tartózkodik, és forr az üstben a víz, vagy már a farkas benne van a zsákban.

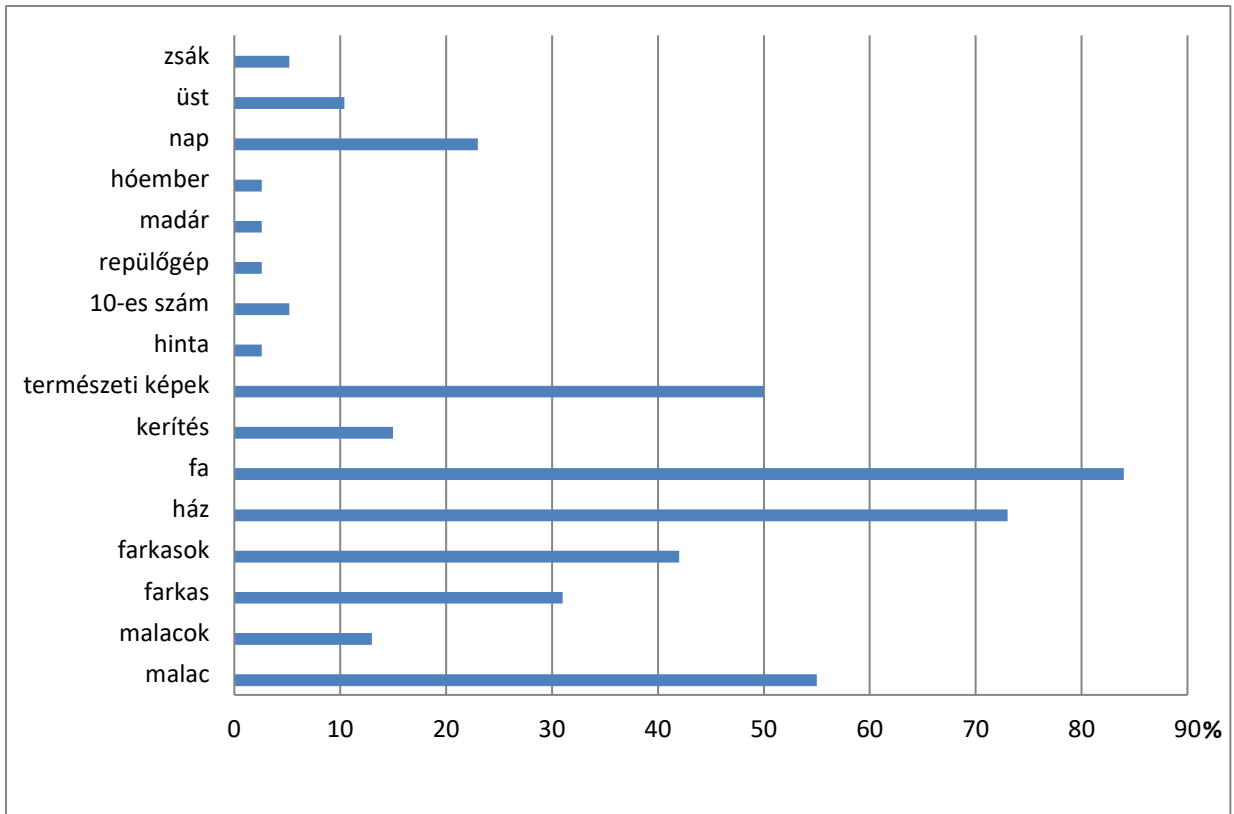
A fiúk 45%-ánál jelent meg, hogy a győzedelmeskedő malac a fa tetején ül, a többi farkas alatt pedig a leforrázott csupasz farkas látható. 26%-ban a főhős a házban jelenik meg, amint meleg vizet forral, míg a farkas a házon kívül (többnyire sötét színnel hangsúlyozva).

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy a gyerekek több mint kétharmada úgy ábrázolta a mese központi konfliktushelyzetének megoldását, hogy a kismalaccal azonosulva legyőzi a farkast.

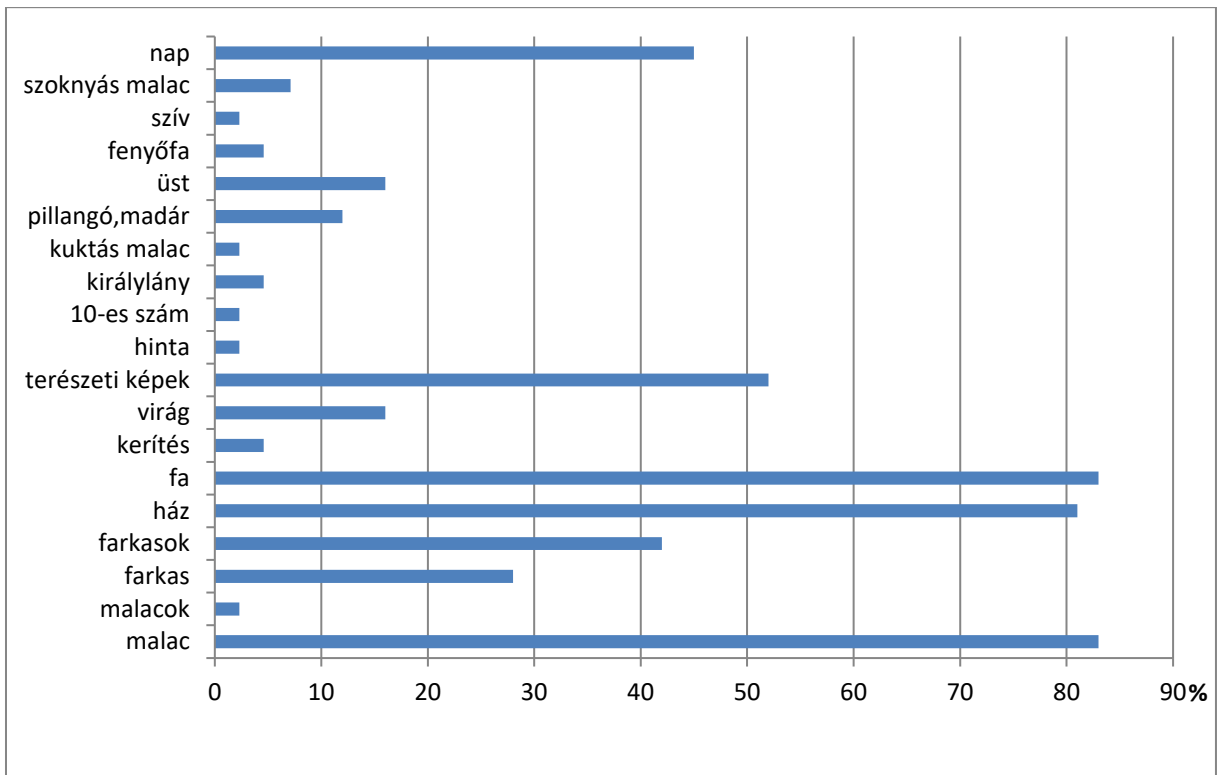
Motívumbeli eltérések és hasonlóságok

Fő hipotézisem szerint a rajzok között észrevehetőek a motívumbeli eltérések a lányok és a fiúk között. Az összesített adatokból jól látható, hogy a leggyakrabban használt jegyek a fiúknál a fa, a ház, a kismalac és a farkasok voltak. A fiúk 50%-ánál figyelhető meg a természeti tartalmak, például a szél, a hó, a felhő. 15%-uknál megjelenik a kerítés és 5%-uknál a mesebeli 10-es szám is (1. ábra).

A lányok motívumbeli jellemzőit is megvizsgáltam. Őnáluk is leggyakrabban a fa képe szerepelt, majd ezt követte a kismalac, a ház, a természeti képek és a nap előfordulása. A lányoknál további jellemző motívum volt még a virág, a madarak, a pillangók, de sok helyen megjelent a malac ruházatának részletesebb kidolgozása, vagy éppen a forró üst (2. ábra).

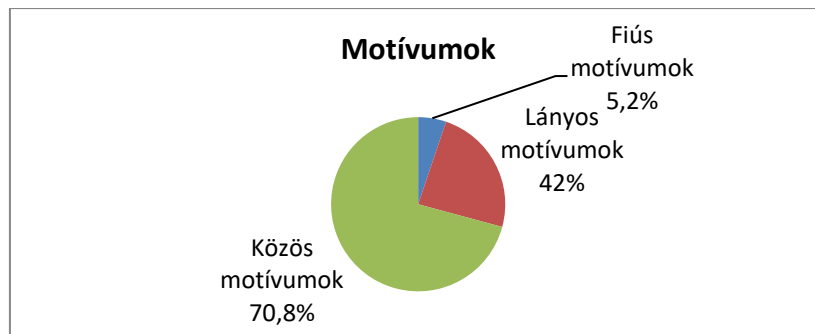


1. ábra. A fiús motívumok előfordulási gyakorisága



2. ábra. A lányos motívumok gyakorisága

A nemek közti motívumbeli eltérések a gyakorisági adatok különbségeiben is megmutatkoznak. A fiúk 5%-ánál jelentek meg olyan motívumok, amelyek a lányoknál nem, például a repülőgép vagy a hóember. Ugyanakkor a lányok 24%-ánál fordultak elő kifejezetten lányos elemek, amiket tehát a fiúk egyáltalán nem tüntettek fel.



3. ábra. Nemek közti motívumbeli különbségek

A mese szereplőinek előfordulása

A lányok 28%-a egyetlen farkast ábrázolt, 42%-uk pedig ennél többet. A lányok 83%-a egy malacot rajzolt a lapra. A fiúk 31%-a csak egy farkast, míg 42%-uk több farkast is lerajzolt, míg 55%-uk csak egy malacot preferált. Ebből adódóan azt látjuk, hogy a lányok esetében 28%-kal többször jelenik meg a malac, mint a fiúknál, viszont mindkét nem ugyanolyan arányban tüntette fel a farkast. A három malac motívuma a lányoknál és a fiúknál is egyaránt megjelenik: 2%-ban a lányoknál, 13%-ban a fiúknál. Ennek oka leginkább az lehet, hogy nem sokkal korábban éppen színházi előadáson látták a Három kismalac és a farkas című előadást, amely bemutatónak az aktuális élménye befolyásolhatta a feladatmegoldást. Az elkészült meserajzokon ugyanakkor az is észrevehető, hogy a kisgyerekek az egyes motívumokat hasonló méretben ábrázolták, és inkább a szín alapján differenciáltak.

Leggyakrabban használt közös motívumok

A fiúknál a leggyakrabban előforduló motívum a fa volt, 84%-ban jelent meg. Majd ezt követte a ház 73%-os gyakorisággal és a kismalac 55%-os gyakorisággal. A lányok legtöbbször alkalmazott motívuma szintén a fa volt 83%-ban, de ugyanilyen arányban jelent meg náluk a malac is. Ezután a ház képe következik, amit a gyerekek 81%-a választott. Mindkét nem rajzán megfigyelhető a kerítés rajzolása, mely a fiúknál többször található meg (15%), mint a lányoknál (5%). Közös motívum még a hinta és nap. A fiúk 5%-ánál, a lányok 2%-ánál pedig a 10-es szám is felfedezhető, ami a

mesében előforduló farkasok létszámára utal. Az összesített adatokból jól látható, hogy a gyerekeknél a leggyakrabban használt közös alapmotívum a ház volt (3. ábra).

A rajzok meleg érzelmi tónusa

A lányok 71%-ára jellemző a meleg érzelmi-hangulati tónus előfordulása. Vass Zoltán (2006) kutatására hivatkozva megállapíthatjuk, hogy a meleg, pozitív érzelem a fokozott figyelmi bevonódást jelenti. Ugyanezt a rajzba vetített boldogságot tükrözi a megjelenített figurák szeretetreméltó összhatása és az empátiás minőség is. Mindez pedig arra utal, hogy az alkotó megfelelően uralja érzelmeit, ami kifejeződik még a gazdag részletezettségben és a biztos, gyors vonalvezetésben.

Az elkészült rajzokon a kivetített boldogság érzése leginkább a malacok ábrázolásában figyelhető meg. A lányok 40%-ban nevetős malacot rajzoltak, illetve 33%-ban mosolygós farkast. A gazdag részletezés leginkább a fa és a ház megrajzolására jellemző, ahol látszik az egyenes vonalvezetésű és differenciált talaj, valamint a sokféleképpen feltüntetett levél.

A meleg érzelmi-hangulati tónust tükrözi még a színek változatos használata is. Az ilyen típusú rajzokon megfigyelhető a cselekvés folyamata, a figurák szeretetreméltó összhatása. Mindezt a hatást felerősítik a különböző lányos motívumok, mint például a szív, a madár, a virág szimbólumai vagy a kismalacok kedves ábrázolása (például szoknyával, kuktával való megjelenésük).

A fiúk rajzai között csak 26%-ban láthatók mosolygós, vidám, kedves állatok, és ugyanekkora arányban érzékelhető összhatásként a rajzok pozitív hangulata. A fiúrajzok színvilága ugyancsak sokkal szegényesebbnek mondható, mint a lányoké.

A félelemteli és feszült hangulati tónus

Az egyik hétéves kisfiú rajzára jellemző volt például a lerajzolt figura elveszettsége, amely bizonytalanságot és feszültséget egyaránt közvetít. Egy következő rajzképen pedig a geometrikus formák dominanciája és a határozatlan vonalvezetés sugároz hűvös hangulatot. Vass Zoltán (2006) szerint az ehhez hasonló rajzokon látható merev, egyenes vonalak és formák az aktuálisan alkalmazott színekkel együtt az agresszióban megnyilvánuló indulati feszültség kifejeződésére utalnak.

Ugyanez a jelenség további alkotásokban is jól megfigyelhető. Szakirodalmi adatok alapján a félelemteli érzelmi-hangulati tónus alapjelentése a szorongás (Vass, 2006). A szorongó rajzok egyik típusa az apró, gyenge, sarokba rajzolt formák. A fiúk

13%-nál jellemző a sarokba rajzolt, bizonytalan, vékony, megnyúlt vonalvezetésű rajz. Ezek a rajzok feszült, félelemteli hangulati tónust, nyugtalanságot sugároznak. 8%-uknál jellemző a bizonytalan ceruzahasználat. Az arckifejezések a rajzok 53%-ánál mondható üresnek, melyek közül a farkasra a legjellemzőbb a sivár arc használata. 29%-ban rajzoltak a fiúk erőteljes fogakat a farkasnak. 5%-ban csak a házat rajzolták le, gyenge vonalvezetéssel és kevés színhasználattal. A lányok esetében nem jellemző a gyenge, sarokba zárt figurák rajzolása, a bizonytalan ceruzahasználat. A lányok 76%-ánál határozott vonalvezetés volt jellemző.

A negatív érzelmek: a dühös, az ijesztő és az ellenséges érzelmi tónus megjelenése a rajzokon

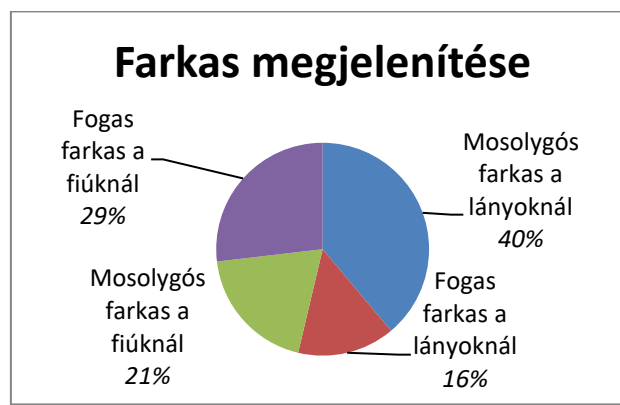
Az egyik kiemelésre érdemes rajzképen felnagyítva látható a farkas, majd mellette a fa. Mindez agressziós jelzésként értelmezhető, ami még az erőteljes piros szín alkalmazásában, a farkas méretének kiemelésében, a teljes lapot kitöltő hatalmas formában, a színezés dinamikájában, a durvább ceruzahasználatban, és végül a szálkás vonalvezetésben is kifejezésre jut (8. kép).

Egy másik rajzon a képzeleti-érzelmi sűrítésnek köszönhetően egyrészt a mesének az a pillanata látható, amikor a kismalac éppen leönti a farkast a forró vízzel, másrészt pedig a mese legvégének az egyik jelenete, amikor is a farkasok leesnek a földre és „*Ki a nyakát, ki a lábát törte.*”. A kisfiú a farkasokat erős, mérges fogazattal rajzolta le, egyiket piros színnel, a másikat pedig barnával és a vér is megjelenik a farkas testrészei között (9. kép).

Azokról a rajzokról mondhatjuk el, hogy negatív érzelmet sugároznak, amelyek haragos, dühös, agresszív benyomást keltenek bennünk. Vass Zoltán (2006) szerint a dühös érzelmi-hangulati tónus alapjelensége az agresszióban megnyilvánuló indulati feszültség. A rajzokban megfigyelhető dühös érzelmi tónushoz hozzájárulhat a szokatlanul nagy méret is. Jellemző a sötét árnyékolás, az elnagyolt, kidolgozatlan vonalvezetés, a hegyes éles formák, a fogak, az erős nyomással színezett formák és a dühös arckifejezés motívuma. Az agresszió jellemzői lehetnek továbbá: a negatív nyomaték, a nagy, vagy a teljes lapot kitöltő formák, a negatív cselekmény felnagyítása, a lendületes, felületes színezés, a színválasztás: elsősorban a vörös és fekete színek preferenciája, a farkasok nagyobb arányban történő rajzolása, valamint a fogak erőteljes kihangsúlyozása. Ezekben a rajzokban az agressziót a kép egésze,

a teljes képi hangulata is kifejezi. Az erősebb érzelmi feszültségű gyermekrajzok az élmények feldolgozását hivatottak elősegíteni.

A fiúk 29%-ánál fordult elő a fogak erőteljesebb ábrázolása, amit a fekete színválasztás tovább erősít. A mosolygós farkas az ő esetükben csak ritkábban jelent meg (pontosan 21%-uknál). A lányok 38%-nál a farkas fekete, vörös vagy barna színekkel hangsúlyozva tűnik fel, de jellemző volt még a rózsaszín preferálása is. A lányok 16%-a emelte ki a fogak nagyságát, és 40%-uk rajzolta le mosolyogva a farkasokat (4. ábra).



4. ábra. A farkas ábrázolásának összehasonlítása

A lányok esetében a mesei feszültség feldolgozása más úton mutatkozik meg, mint a fiúknál. A lányoknál jellemzőbb a részletekbe való belemerülés, például a falevelek aprólékos megrajzolása, a malac ruhájának kidíszítése, a ház ablakainak ritmusos megrajzolása, egyes motívumok kinagyítása, vagy más, a meséhez nem illő motívumok használata, például a királylány, a pillangó vagy a madár előfordulása.

A negatív érzelmek vizsgálatánál következő szempontként figyelembe vettem a rajzok méretét. Vass Zoltán (2006) szerint a rajzkép nagyságát befolyásolja a rajzoló önértékelése, az ábrázolt motívum fontossága és a teljesítménymotiváció. Gerő Zsuzsa (2003) úgy gondolja, hogy amit a rajzon hangsúlyosnak, esztétikusnak látunk, az az emocionális csomópontok grafikus megfelelője. Az általam megvizsgált rajzok közül a lányoknál érzékelhető nyomatékosabban a motívumok kiemelése. 28%-ban hangsúlyozták ki a malac alakját a többi motívummal szemben. Ezután a ház felnagyítása következik (26%), majd pedig a farkas (21%) és a fa (17%). A fiúk a farkast és a fát egyaránt 32%-os gyakorisággal jelenítették meg, a házat 26%-os gyakorisággal, a kismalacot 13%-os gyakorisággal, az égboltot 5%-os gyakorisággal, végül pedig 3%-os gyakorisággal a ház, az üst és a nap alakzata fordult elő.

Az érzelmek értelmezéséhez megvizsgáltam a ritmikusság szerepét is. Balázsne Szűcs Judit (2008) szerint bármilyen ritmus megjelenése esztétikai érték, azonban jelentőségük azért is fontos, mert megjelenésük önmagukban is érzelmileg vezérelt tevékenységet jelez. Az elemzett rajzok közül a fiúknál 21%-ban jelent meg a ritmikusság, leginkább a háttért kitöltő motívumok esetében, például a hópehely vagy a felhő motívumoknál a kör alakzatában (előfordulása 13%), de megjelenik a négyzet formája is a ház ablakaiban vagy a kerítésben (előfordulási aránya 8%). A lányok esetében 34%-ban jelenik meg a ritmusosság. 5%-ban a tető cserepeit jelképező hullámvonalban. Ugyanilyen gyakorisággal fordul elő a fáknál a levelek és az ágak megrajzolásának ritmikussága, vagy éppen a farkasok sokaságát jelölve a rengeteg farkas ábrázolásában. 7%-ban a háttérrel kitöltő kör alakzatok jelennek meg, majd 10%-ban az ablakok megrajzolásában. Az emocionális sűrítés folyamatában a gyermek az élményfeszültséget önti formába, amely folyamatban az ábrázolt képi elemek helyettesítik az emocionális csomópontokat (Vass, 2006). A gyermek számára ezek a részletek válnak az alkotás legfontosabb részévé.

A százalékos adatokból következtetve azt látjuk, hogy a lányoknál nagyobb arányban jelenik meg a ritmikusság, mint érzelemvezérelt tevékenység. Ebben kifejeződik az is, hogy a lányoknál az agresszió rajzi megnyilvánulása jellemzően rejtett formában van jelen. A fiúk rajzain sokkal szembevetőbb, direktebb a negatív érzelmi megnyilvánulás.

A színhasználat elemzése

Vass Zoltán (2006) munkája a projektív tesztek az érzelmekkel hozza szoros összefüggésbe. Könyvében úgy fogalmaz, hogy a színek erős érzelmi, indulati felhívó jelleggel bírnak. A következőkben azt vizsgálom meg, hogy a gyerekek milyen színek kompozíciót hoznak létre az érzelmek kifejezésére a különböző motívumok esetében (meleg-hideg színek, illetve harmonikus és vegyes színek kompozíció).

A lányok 55%-ánál fordult elő a meleg színek használata (piros, vörös, sárga, barna, rózsaszín, narancs) és 14%-ánál a hideg színek alkalmazása (kék, zöld, lila), míg 36%-uk munkáját vegyes, harmonikus színhasználat jellemzi. A malac ábrázolásánál 55%-uk rózsaszínre rajzolta, 12%-uk barnára, 10%-uk pirosra, 7%-uk narancssárgára; de 5%-ban megjelenik a lila vagy a sokszínű malac is. A farkas ábrázolásánál a fekete szín (29%), a barna és a rózsaszín (19%), a piros (10%), a kék (7%), a narancssárga és zöld színek (2%) jelentek meg. A térkitöltő színeknél 19%-

ban a kék szín jellemző, de 3%-os gyakorisággal megjelenik a zöld is. A fa színezettsége 57%-ban zöld és barna, 5%-ban fekete vagy zöld, de 7%-ban előfordul a teljesen színes fa is. A lányok rajzain legtöbbször használt színek a rózsaszín, a barna, a zöld, a sárga és a kék. Feketével és pirossal sokkal kevesebb elemet színezték ki.

A fiúk 21%-ban hideg színeket használtak, 11%-ukra jellemző a harmonikus színhasználat, míg 68%-ukra a meleg színek előtérbe kerülése. A malacot 34%-ban rózsaszínre színezték, és 11 százalékban jelenik meg a kék, a piros, a barna, valamint a zöld szín. A farkast 34%-ban feketével ábrázolták, 18%-ban rózsaszínnel (ezzel utalva a kopasz farkasra) és 24%-ban barna színnel. Összességben 50%-ban jelenik meg a barna és a zöld szín a rajzokon, 47%-ban a kék szín, 37%-ban a fekete és 32%-ban a piros.

Az előfordulási adatokból jól látható, hogy a lányokra inkább jellemző a harmonikus színkombináció. A malac kiszínezésében is több szín jelenik meg náluk, mint a fiúknál, és mindkét nemnél visszatérő a rózsaszín preferálása. A farkas színezésénél a fiúk nagyobb arányban használták a feketét és a pirosat. A lányokra ugyanakkor jellemzőbb a rózsaszínű csupasz farkas megjelenítése, valamint a narancssárga és a zöld farkas.

A hipotézisvizsgálat eredménye

Kutatásom fő hipotéziseként azt állítottam, hogy a mese lehetőséget ad a gyerekeknek a belső érzelmi azonosulásra, ami kifejeződik a meserajzok formai és tartalmi megnyilvánulásában.

Első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a mese központi konfliktushelyzetének megoldása úgy jelenik meg majd a rajzokon, hogy a gyerekek a kismalaccal azonosulva, felülkerekedve a farkason, azt legyőzve, a farkast póruul járva ábrázolják. A kapott adatok alapján ez a hipotézis beigazolódott. A lányok esetében 45%-ban jellemző a győzedelmes malac kihangsúlyozása. A kismalacot a fa tetején ülve, megmenekülve, míg a farkast leforrázottan, póruul jártan, lekopaszítva jelenik meg. A gyerekek 14%-ánál találkozhattunk olyan rajzokkal is, ahol a farkas a házon kívülre került, míg a furfangos kismalac éppen a forró vizet készíti elő az üstben. A fiúk esetében is beigazolódott, hogy nagyobb arányban azonosulnak a farkast legyőző malaccal. Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a kisgyerekek jellemzően a győzedelmeskedő malaccal azonosultak.

A második feltételezésemben azt valószínűsítettem, hogy jól érzékelhető különbség lesz a lányok és a fiúk rajzainak tartalmában. Elkülöníthetők lesznek a lányos és fiús szimbólumok. A megvizsgált alkotások elemzése alapján ez a hipotézis szintén beigazolódott, hiszen a lányok 42%-ban használták a királylány, a madár, a virág, a fenyőfa, a pillangó és a szív motívumokat, amelyek csak őrájuk jellemzőek. A fiúk esetében a fa, a ház, a malac és a farkasok szerepeltek leggyakrabban. A fiúknál megfigyelhető volt még a természeti képek (szél, hó, felhő); a kerítés; a mesebeli 10-es szám gyakoribb előfordulása is. A lányoknál legtöbbször ábrázolt motívum a fa, a kismalac, a ház, a természeti jelenségek és a nap volt. A nemek közti motívumbeli különbségek tehát jól megmutatkoznak. A fiúk 5%-ánál jelentek meg olyan motívumok, amelyek a lányoknál egyáltalán nem, így például a repülőgép vagy a hóember. A lányok rajzainak 24%-ban azonban észrevehető, hogy sokkal több olyan motívumot ábrázoltak, melyek tipikusan lányos elemek (pl. királylány, virág, pillangó, madár), amelyek ugyanakkor nem szerepeltek az elhangzott mesében. Összességében tehát ez a hipotézisem is beigazolódott.

Harmadik feltételezésem szerint a fiúk rajzaiban az agresszió kifejezése tartalomban és rajzolási kivitelezésben is eltérést mutat. Ehhez részletesen megvizsgáltam a képek félelemteli, feszült hangulati tónusát, továbbá a negatív érzelmek megjelenésének lehetőségét (düh, vad, ijesztő, érzelmi tónus), valamint az egyes motívumok felnagyítását és a rajzok színezettségét. A fiúk 31%-a egyetlen farkast tüntetett fel, míg 42%-uk több farkast is. A lányoknál a boldogság leginkább a malacok ábrázolásában figyelhető meg. Ők 40%-ban mosolygós malacot és 33%-ban mosolygós farkast rajzoltak le. A fiúk mindeközben kisebb arányban rajzoltak mosolyt az állatok arcára (26%). 13%-uknál jellemző a sarokba rajzolt, bizonytalan, vékony, megnyúlt vonalvezetésű kivitelezés. Ezek az alkotások feszült, félelemteli hangulati tónust, nyugtalanságot sugároznak. 8%-uknál jellemző volt a bizonytalan ceruzahasználat. Az arckifejezések 53%-ban üresek, mégpedig a farkasra a legjellemzőbb az üres arc ábrázolása. Az agresszió megnyilvánul az erőteljes piros szín használatában, a farkas méretének felnagyításában, a lap teljes kitöltöttségében, a ceruza erőteljes satírozásában és a szálkás vonalvezetésben. A fiúk a farkast 34%-ban feketére színezték, 18%-ban rózsaszínre (utalva a kopasz farkasra) és 24%-ban barna színt használtak. Összességében 50%-ban jelenik meg a barna és a zöld szín, 47%-ban a kék szín, 37%-ban a fekete és 32%-ban a piros. A lányok a farkast feketével (29%), barnával (19%), rózsaszínnel, pirossal (10%), kékkel (7%),

narancssárgával és zölddel (2%) színezték ki. Ők 28%-ban ábrázoltak egy farkast és 42%-ban több farkast. A kapott adatok alapján a harmadik hipotézis is beigazolódott. A fiúk az agresszió kifejeződését a farkasok kidolgozottságában jelenítették meg leginkább. Ők nagyobb arányban ábrázolták a farkast, mint a lányok. Munkájukban többször szerepelt az üres arc kifejezés és a fogak motívuma. A színválasztásuk (fekete, piros) és a méretbeli különbségek ugyancsak tükrözik az agresszivitást.

Negyedik hipotézisem szerint a lányok az agressziót rejtett formában jelenítik meg, amely a tartalomban és kivitelezésben szintén kifejeződik. A kapott eredmény szerint a lányok kisebb mértékben jelenítették meg a farkast (28%, 31%), és sokkal nagyobb arányban volt jellemző a mosolygós arc (40%-26%). Őnáluk gyakrabban érzékelhető a meleg érzelmi-hangulati tónus megnyilvánulása. Ugyanakkor a lányoknál nem jellemző a gyenge, sarokba zárt figurák rajzolása vagy a bizonytalan ceruzahasználat sem. Ezzel szemben inkább határozott vonalvezetéssel találkozhatunk (76%). 28%-uk nagyította fel a kismalac alakját. A lányoknál nagyobb arányban jelent meg a ritmikusság is, és jellemzőbb volt a részletekbe való belemerülés, például a falevelek aprólékos megrajzolása, a malac ruhájának kidíszítése, a ház ablakainak ritmusos megrajzolása, az egyes motívumok kihangsúlyozása, vagy az aktuális meséhez nem kapcsolódó motívumok alkalmazása (királylány, pillangó, madár). Mindezek az eredmények pedig együttesen azt jelzik, hogy a lányoknál a mesei feszültség feldolgozása nem mutatkozik meg olyan mértékben, mint a fiúknál, és az agresszió képi megnyilvánulása őnáluk rejtettebb formában valósul meg. Az utolsó feltételezésem így tehát szintén beigazolódott.

A kutatás összefoglalása

Kutatásomban arra vállalkoztam, hogy egy kiválasztott releváns mese alapján feltárom a mese hatására felszínre került rajzi jegyek különbségeit óvodáskorú gyerekek körében, amelyek árulkodnak a gyerekekben zajló lelki történésekről. A mese megfelelő lehetőséget biztosít a gyerekek belső érzelmi azonosulására, de a mesék központi konfliktushelyzetei, valamint azok megoldásmódjainak átélése találkozási pontot is jelent számukra, amely során felidéződhetnek személyes élményeik, lelki konfliktusaik. Ezekről a pszichés eseményekről árulkodnak a mesékről készült rajzképek.

Kutatásomban meserajzok felvételével vizsgáltam meg az óvodáskorú gyerekek közös és egyéni megoldásmódjait, azonosulásait, képi szimbólumait, kinyilvánított és látens érzelmeit, valamint az agresszivitás megnyilvánulásainak nemi különbségeit.

Az általam kiválasztott történet *A kismalac és farkasok* című magyar népmese volt. A mese elmondását követően kértem a gyerekeket, hogy jelenítsék meg a legjobban tetszett részt a meséből. A gyerekek úgy rajzolhatták le a meseképet, ahogyan csak akarták. Ezt az eljárást azért választottam, mert ebben az esetben a vizsgált személy maximális szabadságot kap önmaga kifejezéséhez.

A kapott eredmények értelmezése szorosan összefügg a koragyermekkori személyiség lelki fejlődésének ismereteivel. A szakirodalmi adatokból a következőket érdemes kiemelni. Kisgyermekkorban a gyerekek viszonylag keveset értenek a körülöttük lévő világból, kevésbé képesek arra hatással lenni, ezért még ki vannak téve a félelmetes élményeket és kellemetlen érzelmeket előidéző szörnyeknek, az ijesztő sötétségnek. A kicsiség és a gyengeség érzését, a vágyakkal teli mágikus gondolkodás győzheti le (Cole, Cole, 2006). Az életnek ez a szakasza saját gondolkodásmódjánál, érzelmeinél és viselkedésénél fogva elkülönül. Ez az időszak egy fokozatosan változó, hosszú periódus elejének tekinthető, amely belenyúlik egészen a kamasz- és a felnőttkorba. Az óvodás gyermek gondolkodását teljes mértékben az érzelmei vezérik, még nem képes a tárgyilagosságra. Nem képes különbséget tenni lehetetlen és lehetséges között. A sajátos gyermeki szemléletben a valóság, az álmok és a fantázia összekeverednek. Kádár Annamária (2012) is leírja azt, hogy a gyerekekre a mágikus gondolkodásmód jellemző, és úgy gondolják, hogy a dolgok és a jelenségek között varázslatos oksági viszony van. Ragaszkodnak ahhoz az elképzeléshez, hogy a valóságban nem létező kapcsolatoknak a felhasználásával irányítani tudják a világot. Ennek a gondolkodásmódnak sajátos logikája van. Piaget (1978) elmélete szerint a gyermek gondolkodása spontán módon, saját belső törvényei szerint fejlődik és a környezetnek nincs ebben különösebb szerepe. A fejlődés a gyermek egyéni erőfeszítésének az eredménye. Ez a gyermeki sajátosság a rajzokban is megnyilvánul, mivel a tárgyak és a dolgok nem aszerint rendeződnek, ahogy a felnőtt látja. Pszichológiai értelemben a gyermekrajzok nem azokat a személyeket jeleníti meg, akiről készültek, hanem amilyenek ő látja. Balázsné Szűcs Judit (2008) úgy fogalmaz a könyvében, hogy a gyermekek számára a rajzolás olyan örömteli tevékenység, amelybe spontán módon, szabadidejében, bármikor szívesen belekezd. Sok szempontból segíti a gyermek fejlődését. A rajzolás ezek mellett fontos

feszültségoldó eszköz. Az elfojtott érzelmek és indulatok levezetésére szolgál. Olyan tudatalatti tartalmakat hozhat elő, amiket még nem tudott feldolgozni. Az érzelmek megértésének, kifejezésének és szabályozásának képessége velünk született, másrészt pedig tanult összetevőkből is áll. Cole és Cole (2006) szerint az érzelem az egyik legkomplexebb és a leggyakrabban átélt pszichikus jelenség. Az érzelmek rendkívül gazdagságával találkozhatunk. Az öröm, a bánat, a düh, a szégyen, a szeretet, a harag, a gyász, a félelem mind-mind alapvető érzelmek. A félelem óriási jelentőségű, bár átélése az egyén számára mindig kellemetlen. Körülbelül 3 éves korig minél idősebb és intelligensebb egy gyerek, annál több konkrét és reális félelemmel rendelkezik. Vekerdy Tamás (2011) szerint a kisgyermekkor szaporodó félelmeinek fontos tényezője a fantáziaerő intenzitása. A gyermek könnyen képzelődik, vagyis kivetíti a külvilágra fantáziáit. A félelem a gyermek számára egy olyan valóságos erő lehet, amely gátlóan, roncsolóan hat a lelki folyamatokra. A gyermek azért fél, mert erre ténylegesen oka van. A természetes félelem természetes ellenszere a mese. A mese a gyermekben gomolygó félelmeket, indulatokat fejezi ki a mese nyelvezetén. A mese világa olyan, ahol minden érthető, mindenre van magyarázat. A gyermek számára a mese megnyugtató, biztonságot adó és énerősítő hatású. Bettelheim (2000) szerint a mese, mindig a gyermek valóságos lelki és érzelmi színvonalán fejt ki hatását, úgy tud beszélni a súlyos belső feszültségekről, hogy a gyermek öntudattalanul is megérti. A mesék változatos formákban közvetítik a gyerekeknek azt, hogy az életben a súlyos nehézségeket nem lehet elkerülni, hanem küzdeni kell ellenük. Ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léthez. A mesék alakjai és eseményei is belső konfliktusokat személyesítenek meg, vagy illusztrálnak. Bettelheim úgy fogalmaz könyvében, hogy az ádáz farkas azokat az aszociális, tudattalan és kártékony erőket képviselni, amelyekkel szemben meg kell tanulnunk védekezni, és amelyek csak az én erejével győzhetők le. Kádár Annamária (2012) szerint a gyermek egyrészt a realitásban él, másrészt pedig egy varázsbírodalmat képzel el, amelyben kitölti a puzzle hiányzó részeit, dédelgeti vágyait, feldolgozza frusztrációit, feszültségeit. A természetes kisgyermekkor szorongás természetes enyhítője az érzelmi biztonság. Vekerdy Tamás (2011) szerint az elfogadás, a testi-lelki kapcsolat, és ennek kommunikációja érintésben, beszédben, játékban, mesében az érzelmi biztonság kiépülésének útvonala. A mese visszaigazolja a gyermek szorongását. A kisgyermek átéli a haragot, irigységet, gyűlöletet, ugyanakkor nem tud vele mit kezdeni, nem tudja kezelni megfelelően az érzéseit, amelyek feldolgozatlanul,

tagolatlanul csak fokozzák a feszültséget és erős szorongást keltenek benne. A mese képei azonban hozzásegítik a megértéshez, a feldolgozáshoz. A feszültségeket, indulatokat, vágyakat belső képteremtő tevékenységben tudjuk feldolgozni. Ezt a tevékenységet elaborációnak nevezzük. Kádár Annamária (2012) úgy véli, hogy az elaborációban gyökerezik a művészi tevékenység is, mivel az alkotó kidolgozza magából a feszültséget. A belső képalkotás gyógyító hatású. Az elaborációs képesség gyermekkorban alakul ki. A belső képkészítés úgy történik, hogy a gyermek a látott, hallott és érzékelt dolgokat rögzíti, majd ezeket pozitív vagy negatív érzelmekkel látja el. A mese képekre és szimbólumokra fordítja le a világot, vagyis ezáltal lehetővé teszi a tudattalan feszültségek levezetését. A képzelet nemcsak a mesében, hanem a rajzolásban, az építő, mozgásos és szimbolikus játékokban is nagyon fontos szerepet játszik. A képzeletet nem az értelem, hanem az érzelem irányítja. Működéséhez a gyermek számos emlékképére, tapasztalataira és átélt élményeire van szükség, hogy ezek segítségével újabb és újabb képek jöjjenek létre. Óvodáskorban az alkotó képzelet a jellemző. Ebben az időszakban a gyermek fantáziája csapongó, és a képzeleti képek összeomlanak az ismeretek hiányossága miatt. A képzeleti működés a rajzban nyilvánul meg leginkább. Vass Zoltán (2006) szerint a magas érzelmi feszültségű gyermekrajzok mindenkor az élmények feldolgozásának szolgálatában állnak.

A tanulmányban leírt kutatási eredmények jól igazolják mindezeket az elméleti megállapításokat. Ugyanakkor a meghatározott szempontok szerint elvégzett elemzések további ismeretekkel is kiegészítik azokat. A hipotézisvizsgálattal ellenőrzött eredmények alapján többek között elmondható, hogy a lányoknál a mesei feszültség megnyilvánulása leginkább a díszítésekben, a színhasználatban, valamint a motívumok kinagyításában jelentkezik. Ők az agressziót rejtett formában jelenítik meg, mellőzve például a farkasok választását, és inkább más elemek válnak dominánsabbá. Esetükben a mesei feszültség feldolgozása más tartalomban és kivitelezésben mutatkozik meg, mint a fiúknál. A fiúknál az agresszióban megnyilvánuló indulati feszültség kifejezése direktebb módon, például a farkasok kidolgozottságában is jól érzékelhető.

Az elvégzett kutatás jelentősen segítette szakmai fejlődésemet, ugyanis a rajzelemzés részletesebb megismerése által figyelmesebben, részletesebben meg tudom érteni a gyermekrajzok élményhátterét, amely által több információhoz lehet

jutni a kisgyerekekről. Mindez pedig kellőképpen segítheti a gyerekekkel végzett pedagógiai munkámat.

A kutatást bemutató pályamunka a XXXII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai és Könyvtártudományi Szekció, Pedagógiai pszichológia tagozatán különdíjat kapott.

Felhasznált szakirodalom

Balázsne Sz. J. (2008): Rajzelemzés belemagyarázás nélkül. Szort Bt., Budapest.

Bettelheim, B. (2000): A mese bűvölete. Sylvester János Nyomda, Szombathely.

Cole, M., Cole, R. S. (2006): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Feuer M. (2000): A gyermekrajzok fejlődéslélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gerő Zs. (2003): A gyermekrajzok esztétikumai. Flaccus Kiadó, Budapest.

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

Piaget, J. (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vass Z. (2006): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vekerdy T. (2011): Érzelmi biztonság. Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen.

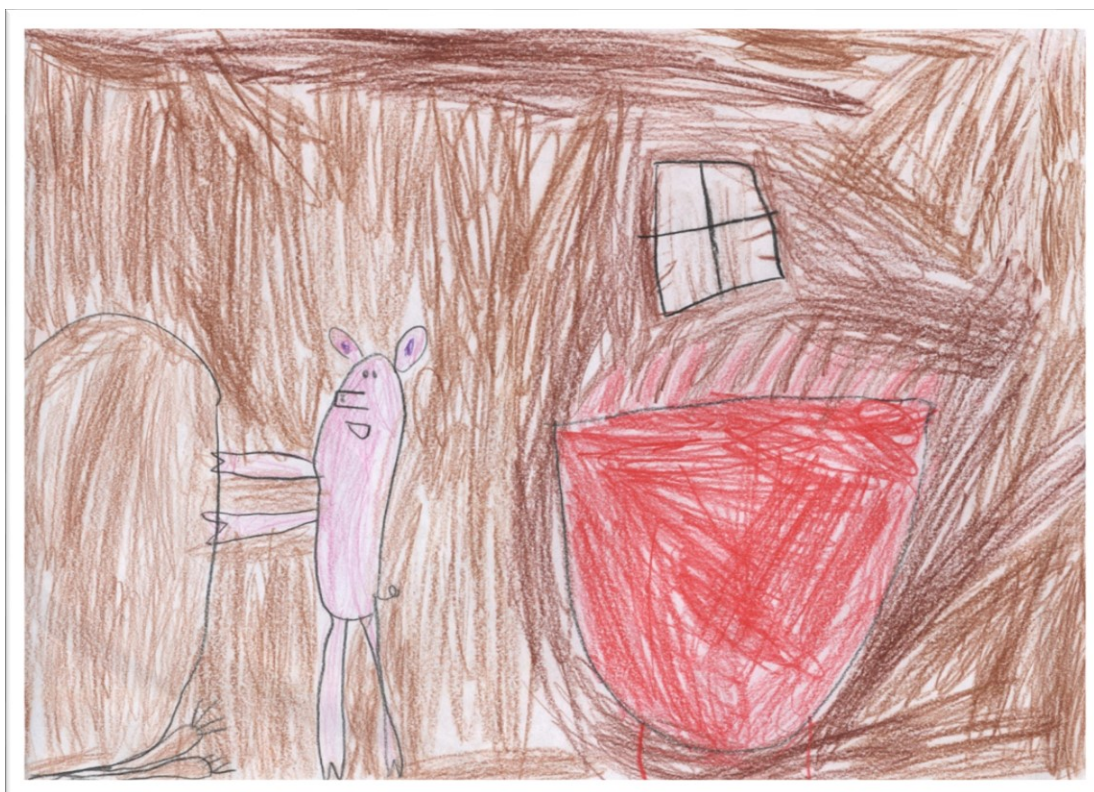
Példák A kismalac és a farkasok című népmeséről készült gyermekrajzokból



1.kép. 6 éves kislány meserajza



2.kép. 6 éves fiú meserajza



3.kép. 6 éves fiú rajza



4.kép. 6 és fél éves lány rajza



5.kép. 7 éves lány meserajza



6.kép. 6 éves fiú rajza



7.kép. 6 és fél éves lány meserajza



8.kép. 6 éves fiú rajza a meséről



9.kép. 6 éves fiú rajza



10.kép. 7 és fél éves fiú meserajza

Unger Vivien Éva

Koragyermekkori személyiségfejlődési konfliktus megoldásának vizsgálata meseképek elemzésével

Te nem hiszel a csodában, tagadod? Nézd csak, nem győzhetlek meg, mert a csoda legfőbb ismertetőjele, hogy csodálatos – nem lehet bizonyítani, mint egy élettani tényt, nem lehet fényképezni, sem előre, mennyiségtani törvények szerint megjósolni és kiszámítani. A csoda, egészen egyszerűen, megnyilatkozik – s néha csak sokkal később értjük meg, mi volt a csoda, hogyan avatkozott életünkbe, s mi volt e beavatkozásban a természetfölötti és csodálatos.

Márai Sándor

Bevezetés

Óvodapedagógus hallgatóként fontos számomra a kisgyerekek személyiségének, érzelmi világának pontosabb megismerése, amely hozzájárul az eredményesebb pedagógiai tevékenységek elvégzéséhez. Többféle személyiség megismerési eljárás áll rendelkezésre, amelyek eltérő megközelítésből segíthetik ezt a munkát (Kósáné, 2001), de a kisgyerekek aktív közreműködése, involválódása minden esetben nélkülözhetetlen.

Az óvodások egyik legkedveltebb tevékenysége a mesehallgatás, ezért is gondolom, hogy a mesei történettel teljes mértékben azonosulva képesek élményeiket, érzéseiket kreatív módon kifejezni, amiből nemcsak az adott pillanatban zajló lelki történésekre következtethetünk, hanem egy nagyobb személyiségfejlődési konfliktusnak a folyamatáról és megoldásmódjáról szintén. Mindezt pedig a mesehallgatáshoz szorosan kapcsolódó mesekép elemzési módszer alkalmazásával vizsgálhatjuk meg (Zsubrits, 2018, 2021).

Bruno Bettelheim (2018) mesepszichológiai alapművében sokat foglalkozik a klasszikus népmesék lélektani elemzésével és pedagógiai konzekvenciájával. Úgy véli a mesék elengedhetetlenül hozzájárulnak a gyerekekben zajló fejlődési és aktuális pszichés konfliktusainak, feszültségeiknek a feldolgozásához. A felnövekedés meglehetősen hosszú folyamat, és ennek során egyre több elvárással, követelménnyel kell szembenézniük a kicsiknek. Ilyen megoldandó problémát jelent a kisgyermekkorból a már érettebb óvodáskorba és kisiskoláskorba lépés átmenete. E folyamat során egyre önállóbb, érettebb, a nehézségekkel sikeresen megbirkózó

viselkedést vár el a külvilág. A kicsik ezt pontosan érzik, és az évek során a követelményeknek való megfelelésre egyre inkább képessé válnak. Nem akarnak kicsik maradni, hanem a nagyobb gyerekekre jellemző módon, inkább a felnőttek mintáját követve szeretnének megküzdeni az élethelyzetek okozta nehézségekkel és szembenézni az aktuális kihívásokkal. Bettelheim szerint a népmese cselekménye és a szereplők viselkedése optimális lehetőséget biztosít a pszichés konfliktusok megoldásához, az érzelmek fejlődéséhez, a lelki növekedésben való előbbre jutáshoz. *A három kismalac és a farkas* című klasszikus népmese éppen ennek a fejlődési útnak a végigjárását mutatja be. A mese meghallgatását követően a gyerekektől kért meserajzok pedig megfelelő betekintést adhatnak a koragyermekkorai lelki fejlődés világába.

Az empirikus kutatás bemutatása

A kutatás kiindulópontja

A gyerekek az adott mese hallgatása közben képesek önmagukat a szereplőkkel azonosítva megélni és átérezni a mese cselekményét, a hős fejlődéstörténetét. Mindez tudattalanul, rejtettebb módon megy végbe náluk. Amíg egy hároméves kisgyermek a legkisebb, az ösztönösen és átgondolatlanul viselkedő kismalac szintjére helyezi inkább magát, addig egy iskoláskorba lépő hat-hét esztendőes gyermek már eljut a magasabb fejlődési szintre, ami a téglaházat építő kismalac választásában realizálódhat. Ebből a feltételezésből kiindulva, ha a gyermekeket megkérjük, hogy a mese elmondását követően rajzolják le a számukra legfontosabb jelenetet a történetből, azt valószínűsíthetjük, hogy a mintaszám növekedésével, statisztikailag is jól kimutatható különbség lesz az óvodás korcsoportok között. A magasabb fejlődési szinten álló gyermekek ugyanis nagyobb eséllyel preferálhatják a mesében megjelenő központi konfliktusmegoldást, illetve annak kedvező kimenetelét, ami kifejeződik az érettebb megoldásmódban, nevezetesen: vagy a legnagyobb malac megjelenítésében, vagy a nagyobb biztonságot adó téglaház választásában, vagy pedig a teljesebb fejlődést szimbolizáló mindhárom ház előfordulásában. A legkisebbek viszont az éretlenebb választás alapján inkább a játszani vágyó, megdöglött kismalac és annak háza mellett köteleződhetnek el.

A minta jellemzése

A kutatásban 70 óvodáskorú gyermek vett részt: 31 fiú és 39 lány. A gyerekek munkáit két életkori csoportra bontva elemeztem, így 35 kis- és középső csoportos (3-5 éves), és 35 középső- és nagycsoportos (5,5-7 éves) rajzát használtam fel. A gyermekek életkori átlaga 4,9 év volt.

A kutatás menete

A rajzok felvételére 2017 és 2018-ban került sor, nyári és a téli időszakban. A kutatás helyszínéül két nyugat-magyarországi vidéki óvodát választottam: a ménfőcsanakai Világosvár Óvodát és a beledi óvodát.

Kutatásomban kizárólag normál intellektusú, fejlődési lemaradást nem mutató, együtt élő családi háttérrel rendelkező gyerekek vettek részt, akik szívesen, önként vállalták a kért feladat megoldását.

A gyerekek szülei valamennyien beleegyező nyilatkozattal járultak hozzá az elkészült rajzok kutatási célra történő felhasználásához.

A kutatás módszere, a meserajzok felvételének körülménye

Kutatásomhoz Tóth Béla (1967) tanulmányából indultam ki, de figyelembe vettem Kósáné Ormai Vera (2001) személyiség megismerési módszerei közül a mesealkotás és mesebefejezés eljárását, valamint Zsubrits Attila (2018, 2021) mesekép elemzési szempontrendszerét is.

A rajzképeket a kisgyerekek a számukra megszokott módon, az óvodai csoportszobában készítették el. A mese elmondására az egyes csoportok játszószőnyegén való körbeülés közben került sor, a csoport óvónője minden esetben jelen volt. Miután elmondtam *A három kismalac és a farkas* című népmesét, megkértem a gyerekeket, hogy képzeljék el azt a képet a meséből, amelyik a számukra a legfontosabb, amelyik nekik a legjobban tetszett, és azt az elképzelt képet rajzolják le. Bármilyen vizuális technikát alkalmazhattak, valamint nem kaptak ahhoz sem instrukciót, hogy a lapot hogyan helyezték el. A rajzolásra annyi idő állt rendelkezésükre, amennyit kívántak. Amikor elkészültek, egyesével jöttek oda hozzám, és egyenként válaszoltak az előre meghatározott kérdésekre, amely válaszokat külön lapra jegyeztem le a gyerekek életkorára és nemükre vonatkozó adataival együtt.

Az explorációs kérdések egyrészt a rajzok tartalmát pontosították, másrészt pedig a választott kép, jelenet indoklását kérték a gyerekektől.

Elemzési szempontok

- A mese központi konfliktusmegoldása.
- A két életkori csoport közötti különbség.
- Közös és egyéni megoldásmódok.
- Különbség a lányok és a fiúk megoldásmódja között.

Hipotézisek

H1: Azt feltételezem, hogy a kisgyermek személyiségfejlődési pszichológiai konfliktusmegoldása tükröződni fog a meserajzokon, amit az érettebb feladatmegoldás választásában láthatunk.

H2: A kedvezőbb fejlődési konfliktusmegoldás kifejeződik a két óvodás korcsoport közötti különbségben.

H3: A meserajzok megoldásában inkább azonosságokkal találkozunk.

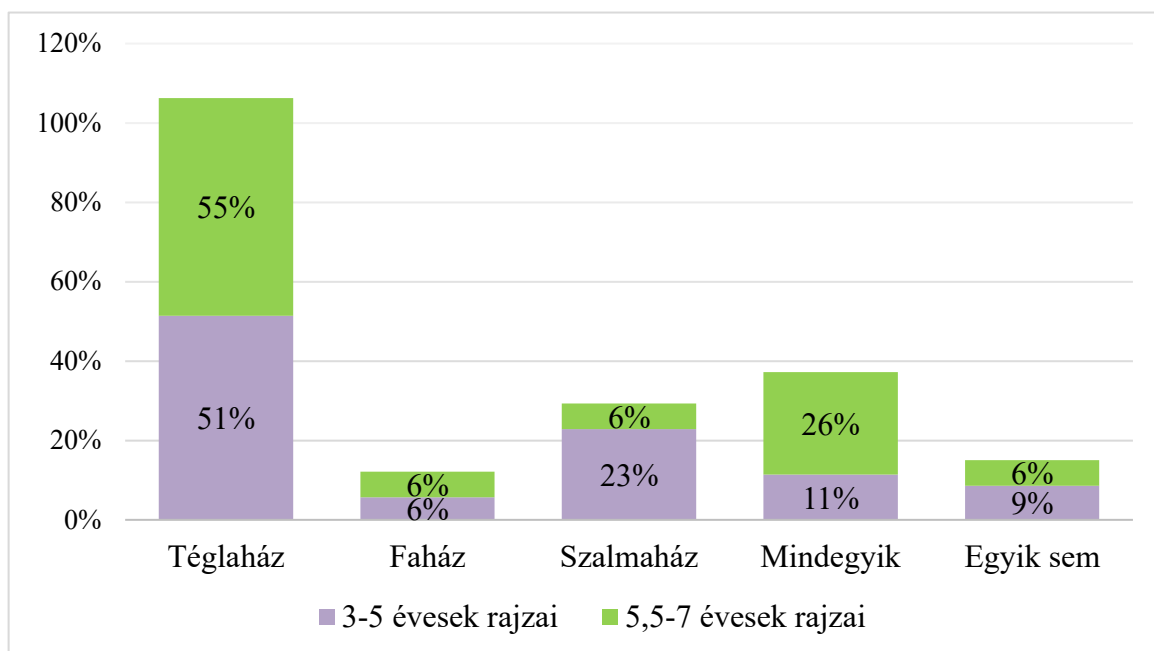
H4: Végül azt feltételeztem, hogy nemi különbség látható majd a megoldásokban.

A mese központi konfliktusmegoldásának megjelenése

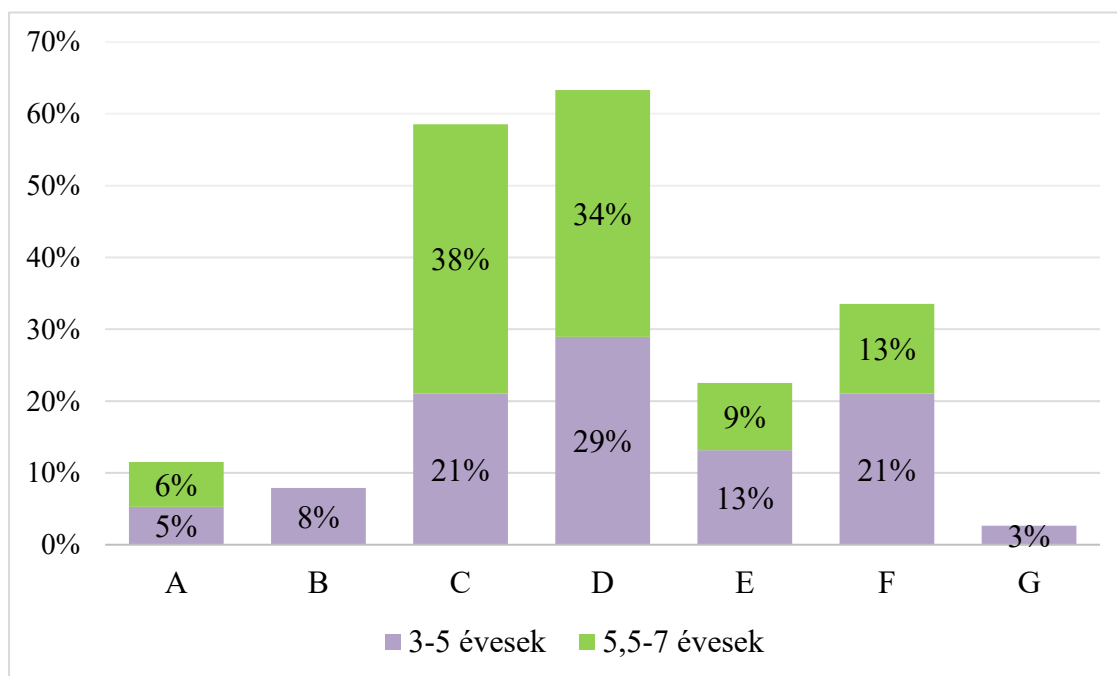
Bruno Bettelheim (2018) elmélete szerint a gyermekek korai személyiségfejlődése közben többféle fejlődési folyamatot kell jól megoldaniuk. Ennek vizsgálatára alkalmaztam *A három kismalac és a farkas* című mesét, hiszen ez a történet végigvezeti a gyermeket a kismalacok segítségével a felnövekedés útján. Egyre érettebb feladatmegoldási sémákkal találkozhatunk a mesében, és feltételezzük, hogy a nagyobb (5,5-7 éves) gyermekek ezekkel inkább azonosulni tudnak és a meserajzukban is kifejeződik mindez. Ahhoz, hogy kiderítsem, hogy a gyermekek aktuális fejlettségi szintje megegyezik-e az általuk ábrázolt mesei jelenettel, nemcsak a rajzokat, de a hozzájuk fűzött magyarázatokat is figyelembe vettem.

Az 1. ábra azt mutatja be, hogy milyen arányban választották az egyes házakat a gyerekek. Első ránézésre is könnyen észrevehető, hogy mindkét korcsoport a téglaház

lerajzolását részesítette előnyben. A 3-5 éves korosztály 51%-os, az 5,5-7 éves korosztály 55%-os arányban preferálta ezt a helyszínt.



1. ábra. A megjelenített házak előfordulási gyakorisága a két csoportban



2. ábra. A rajzképekhez fűzött indoklások gyakorisága

Az egyes kategóriákba tartozó válaszok:

A: Azért tetszett ez a rész, mert láttam már, nekünk is ilyen van otthon.

B: Azért tetszett ez a rész, mert vicces volt.

C: Azért tetszett, mert túljártak a farkas eszén és megmenekültek a malacok.

D: Azért tetszett, mert a farkas nem tudta lerombolni a téglaházat.

E: Azért tetszett, mert a szalmaházat a legkisebb malac építette.

F: Azért tetszett, mert szép volt.

G: Nem releváns.

Összességében megállapítható az eredmények alapján, hogy az idősebb korcsoport nagyobb arányban választotta ki azokat az elemeket, amelyek az érettebb megoldási stratégiára utalnak. Ide tartozik a téglaház, illetve mind a három háznak a lerajzolása. Az idősebb korcsoport 71%-a választotta ezt a lehetőséget, míg a kisebbek 63%-a. A kicsiknél többször jelent meg a szalmaház, pontosan 23%-uknál, amely az éretlenebb megoldásra utal. Ez az érték a nagyoknál csak a 6%-ot érte el. Mindkét mintában előfordultak olyan képek, amelyek érettebb gondolkodási módot tükröznek, ugyanakkor a hozzájuk fűzött magyarázatok ennek mégis az ellenkezőjéről árulkodtak (2. ábra).



1. kép. 5 éves kislány rajza a szalmaházról és a farkasról

A kisebbek 21%-a, a nagyobb gyerekek 38%-a azért élvezte a mesét, mert a három kismalac túljárt a farkas eszén és sikerült megmenekülniük. Valamint 29%-uk és 34%-uk találta fontosnak azt az eseményt, hogy a farkas nem tudta lerombolni a legidősebb malac téglaházát. Összességében tehát a gyerekek jellemzően elköteleződtek a mese kedvező végkifejlettel. A 3-5 évesek pontosan 54%-a, míg a nagyobbak 66%-a preferálta ezt a fordulópontot a meséből. Ugyanakkor a legkisebbek olyan meseválasztási magyarázattal is szolgáltak, mint például a mese "szépsége" (8%) vagy a mese "viccessége" (21%).

A korcsoportok közötti különbségek

Ezt a korszakot, ami körülbelül 8-10 éves korig tart, a „csapongó képzelet” időszakának nevezi Nagy László, és a következőt fűzi hozzá: „ebben a korban éli a gyermek művészkedése mind a rajzolás terén, mind egyéb művészi irányban a virágzás korát” (Nagy, 1905. 25). A 4-5 éves korú gyermek hajlamos óvakodni a nagyobb, kidolgozást igénylő rajzoktól, inkább fát, házat vagy egy szereplőt rajzol le szívesebben. Ez pedig az általam összegyűjtött rajzokon is jól megfigyelhető.

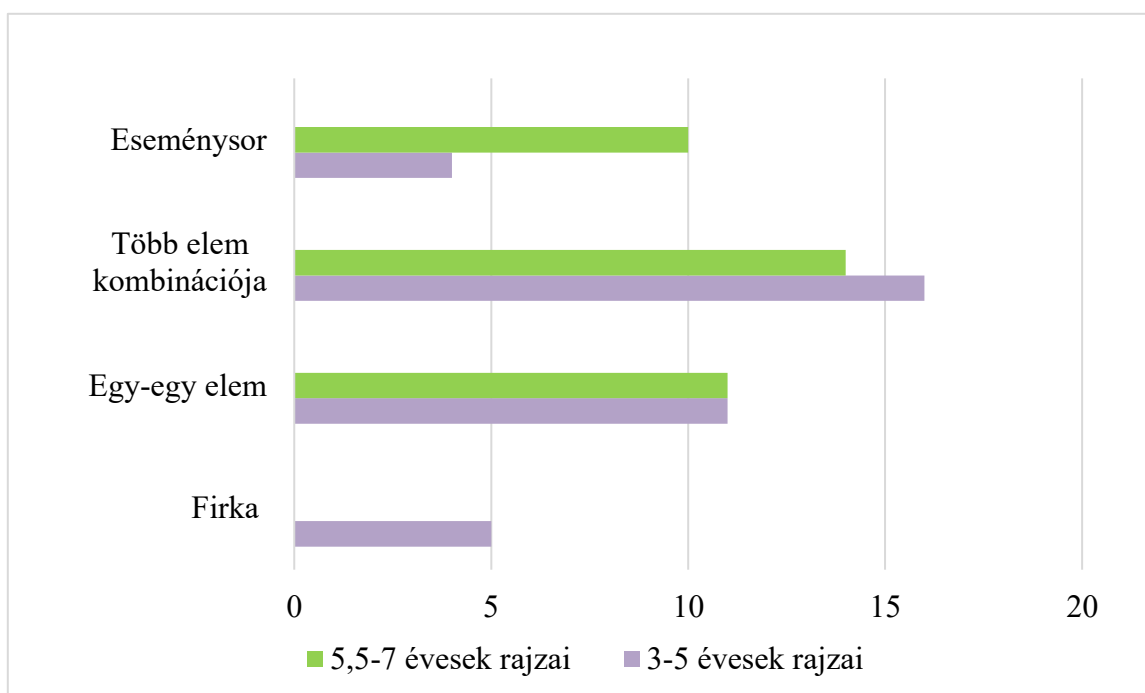


2. kép. 3 éves lány firkarajza a meséről

Az elkészült munkák 5%-a firkarajz volt, ezeket pedig 3-4 éves gyerekek készítették (4 lány és 1 fiú). A 3 és 5 évesek 31%-ának a rajzán csupán egy-egy elem jelent meg

(valamelyik ház, malac, farkas). Ezekről a meserajzokról javarészt hiányzik a talaj és az égbolt kidolgozása is, nincsenek rajtuk természeti elemek, és általában a lap közepén találhatunk egy-egy alakot. A kisebb korcsoportnál születtek olyan rajzok is, amelyek már több elem kombinációjából állnak. Ilyen például egy ház és egy szereplő megjelenése, esetleg több szereplő jobban kidolgozott háttérrel (a rajzok 46%-a tartozik ide). A 3-5 évesek 11%-a nemcsak egy képet, hanem eseménysort is rögzített a mese történetéből.

A kisebbik csoport 31%-a olyan rajzot készített el, ami egyáltalán nem törődött a történet cselekményének a kidolgozásával, és csak kevés figurát tüntetett fel. Azonban ezek a rajzok jóval kidolgozottabbak voltak. Az ábrázolt ház, vagy egy szereplő alakja például több apró részletet tartalmaz, mint a firkaszerű rajzok. Ugyanakkor több olyan meserajzzal is találkoztam, amin a három kismalac és a házak is megjelennek, és a háttér is kidolgozottabb. Ez a megoldás az alkotások 40%-ánál fordult elő. Az idősebb korcsoport rajzainak 29%-a már a történetből kiragadott fontos mozzanatot ábrázolt, mégpedig jellemzően azt a jelenetet, amikor a farkas megpróbál a malacok házába bejutni, hogy elkapja őket. Az előfordulási adatokat mutatja be a 3. ábra.



3. ábra. A két korcsoport rajzainak kidolgozottsági foka

Közös és egyéni tartalmak előfordulása

Bettelheim könyvében (2018) az a megállapítás is szerepel, hogy a mese lehetőséget ad az alapvető konfliktushelyzetek átélésére, így az aktuálisan vizsgált fejlődési konfliktus átélésére is. Ennek tükrében jelennek meg olyan meserajzok, amiben a gyerekek visszatérően utalnak erre a konfliktushelyzet megoldására, ami a harmadik ház, vagy a fejlődést szimbolizáló három házikó választásában jelenik meg. Tehát közös megoldásként ezt részesítik előnyben a gyerekek, de emellett megjelenhet egyéni, egy-egy esetben előforduló megoldás is.

Bár a mese nem rendelkezik sok karakterrel, a gyerekek mégis változatosan tudták megjeleníteni a malacokat, a farkast és az embert is. Az 1. táblázat részletezi, hogy pontosan milyen arányban és milyen szereplők fordultak elő a kisebb és nagyobb gyerekcsoportok rajzain.

Egyéni tartalmak	Csak a legkisebb malac	6%
	Csak a középső malac	1%
	Csak a legnagyobb malac	4%
	Legkisebb és a legnagyobb malac	3%
	Ember	4%
Közös tartalmak	Mindhárom kismalac	11%
	Bármelyik ház	33%
	A farkas	37%

1. táblázat. Az egyéni és a közös tartalmak adatai

Látható, hogy a gyerekek többsége, azt a közös megoldást választotta, ahol a kismalacok, a farkas, vagy pedig a házak valamelyike jelenik meg. Mind a három kismalacot 11%-uk, valamelyik házat 33%-uk, a farkast pedig 37%-uk tüntette fel a lapon. Azonban néhány esetben ábrázolásra került egy-egy olyan szereplő is, aki eltér a többség által preferálttól. Ilyen lehet csak a legkisebb malac ábrázolása, amely a rajzok 6%-ánál fordult elő, javarészt a kisebb korcsoportból. Bettelheim elméletét követve az örömevet követő malaccal való azonosulás fejeződik ki a legkisebb malac és a szalmaház előnyben részesítésével.

További példa erre az a nagycsoportos fiú, aki egyedülként rajzolta le csak a középső malacot (1%-os elfordulási gyakoriságot jelent). Ő azzal magyarázta választását, hogy a középső malac idősebb volt, mint az első szalmaházat építő testvére, és elnyerte a tetszését.

Bettelheim szerint a történet hallgatása során a gyermek folyamatosan azonosítani igyekszik magát a szereplőkkel, így a három kismalac által végigjárja a fejlődés folyamatát. Azonban a harmadik, és egyben legidősebb kismalac mindkét testvérét felülmúlja az érettebb fejlődési szinttel. A középső malac a két testvére között foglal helyet az evolúciós sorozatban, de inkább a kisebbik társához közelít életszemlélete. Az ő személye egy átmenetet képez a két véglet között, a szerző szavaival élve „azt mutatja meg, hogyan szorul háttérbe az ösztön-én dominanciája, és hogyan alakul ki a felettes én befolyása alatt álló, de lényegileg én-vezérlésű személyiség” (Bettelheim, 2018).

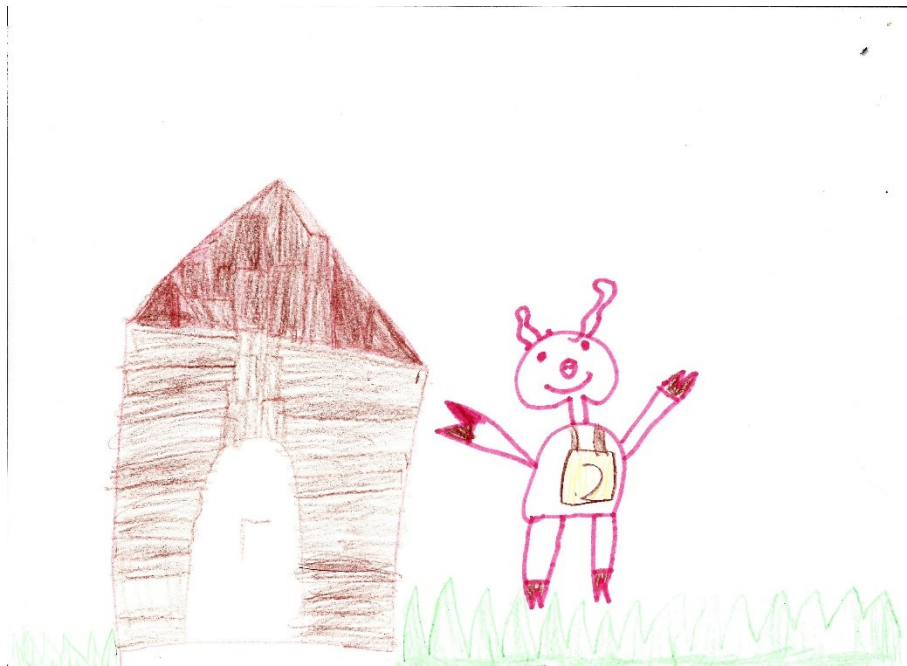
Egyéni tartalomnak tekinthető még a legnagyobb malac kizárólagos előfordulása. Ez a rajzok 4%-ánál volt megfigyelhető. Három lány rajzolta a legidősebb szereplőt, kettő a kisebbek csoportjából és egy a nagyobbak korosztályából. Közülük az egyik 5 éves kislány azért ezt a karaktert választotta, mert szerinte ő lány volt, míg a két kisebb malac fiú. Érdekes gondolat, hogy a legidősebb, valóságelv alapján működő, szorgalmasan, előrelátóan élő és cselekvő alakot a női nemmel azonosította a kisgyermek. A történet egyébként nem tér ki a három főszereplő nemére. Hasonló eset állt elő egy másik kislány rajzának elemzése során is.



3. kép. 5 éves lány rajza a legidősebb malacról és a téglás emberről

Különleges megoldási mód még a legkisebb és a legnagyobb malac közös ábrázolása. Ez a fajta elrendezés azt sugallja, mintha a gyermek nem tartaná számottevőnek az átmeneti fejlődési szakaszt szimbolizáló középső malacot. Két ilyen rajz született. Egy kiscsoportos fiú és egy nagycsoportos lány által készültek ezek az alkotások. A hatéves lány a történethez hűen két malacot és két házat rajzolt, azonban elmondása szerint együtt lakott a két kismalac a biztonságot jelentő téglaházban, s a szalma építmény csak játékra szolgált. A négyéves fiú rajzán szintén a két szereplő jelenik meg a konfliktus megoldásának helyszínén, azaz a téglaházban. Ez esetben is azért ebben az elrendezésben elevenedett meg a mese, mert a téglaházat a farkas nem tudta lerombolni, és a két malac megmenekült. A középső malac és a faház azonban szóba sem került.

Érdekesség még, hogy a történetben csak pár pillanat erejéig megjelenő emberfigurát többen is választották, összesen a rajzok 4%-án szerepelt. A mese szerint három „bácsi” jelenik meg talicskán tolva különböző építőanyagokat, és készségesen segítenek a malacoknak azokból elkészíteni a házukat. Két kiscsoportos fiú és egy lány is ezt a jelenetet örökítette meg. Az ötéves fiú és lány azért rajzolta a téglás embert, mert tetszett nekik, ahogyan segítséget nyújtott a legidősebb kismalacnak, és az így elkészült ház nem válhatott a farkas martalékává. Azonban a kislány ebben az esetben is lány figurát rajzolt a malac mellé, nem pedig téglás „bácsit”. A harmadik, szintén ötéves kislány a szalmás embert rajzolta le, és neki is a segítőkészség miatt imponált a karakter.



4. kép. 5 éves fiú rajza a középső malacról és a faházról

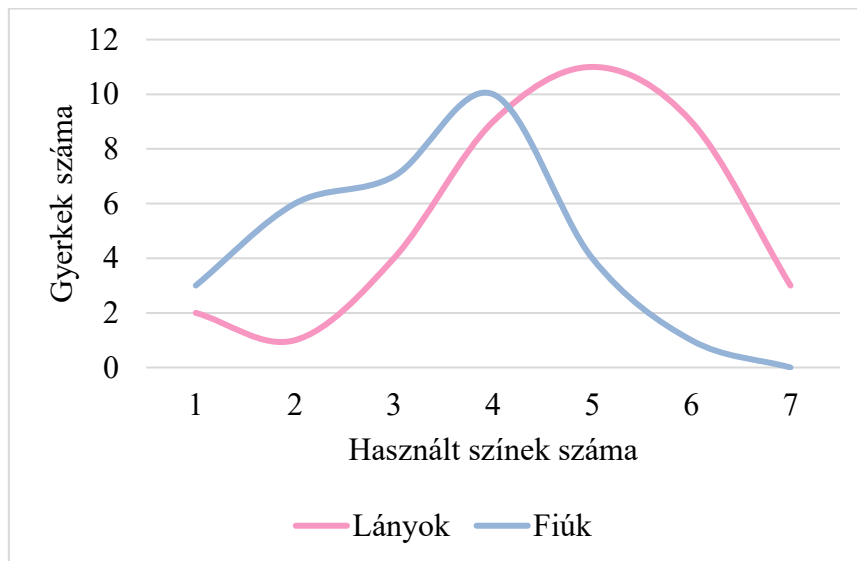
A fiúk és lányok különbségei

A gyermek a színek iránt csak egy bizonyos idő eltelte után kezd el érdeklődni. Nagy László úgy fogalmaz: „ennek a jelenségnek oka, hogy a gyermek csak azon képzeit fejezi ki rajzzal, amelyek az elvonó lelki működés következtében a világosság, határozottság s az önállóság bizonyos fokáig eljutottak” (Nagy, 1905. 74). Azonban amikor megismerkedik a színhasználat mivoltával, egyre szívesebben alkalmazza a ceruzát, festéket alkotásai elkészítésekor. A színezés fő indíttatása a rajzok díszítése a gyerekek körében, élénkíteni szeretnék az általuk megjelenített képet, hogy az – az ő megfogalmazásuk szerint – szebb legyen. A színek használata alkalmas még a valósághoz közelítő ábrázoláshoz is, hiszen egyszerűbbé teszi a természeti képek megjelenítését, mint például a folyó, a Nap, a Hold, a fű, a fa. Nagy László kiemeli, hogy a színezés segít a gyermek saját szubjektivitásának kifejezésében is, ugyanis közvetett módon jelenítheti meg az egyéni érzelmi világot. „A szín a gyermekképeken ugyanazt a szerepet játssza, mint beszédjében a csengő szójáték s a dallam” (Nagy, 1905. 75).

A különféle színek használata tehát befolyásolja egy-egy rajz kivitelezésének minőségét, ez pedig a meserajzok esetében sem volt másképp. Általánosan ismert tény, hogy a lányok többet rajzolnak, mint a fiúk. „Korábban kezdenek az ábrázolással próbálkozni, rajzaik fejlettebbek, részletgazdagabbak, nagyobb igényük van a

tevékenységre” (Miklós, 2008. 341). Kutatásomban én is megvizsgáltam ezt a kérdéskört, és elemeztem a gyerekek szín- és motívumhasználatát.

A 9. ábrán jól látható, hogy a rajzokon maximálisan hét szín szerepelt. A hatféle alapszín, amely szinte mindegyik alkotáson előfordult: a rózsaszín, a piros, a sárga, a kék, a zöld, a barna és a fekete. Volt olyan gyermek, aki ezek mellett még hetedik színeként használta a lilát, a narancssárgát vagy a szürkét.

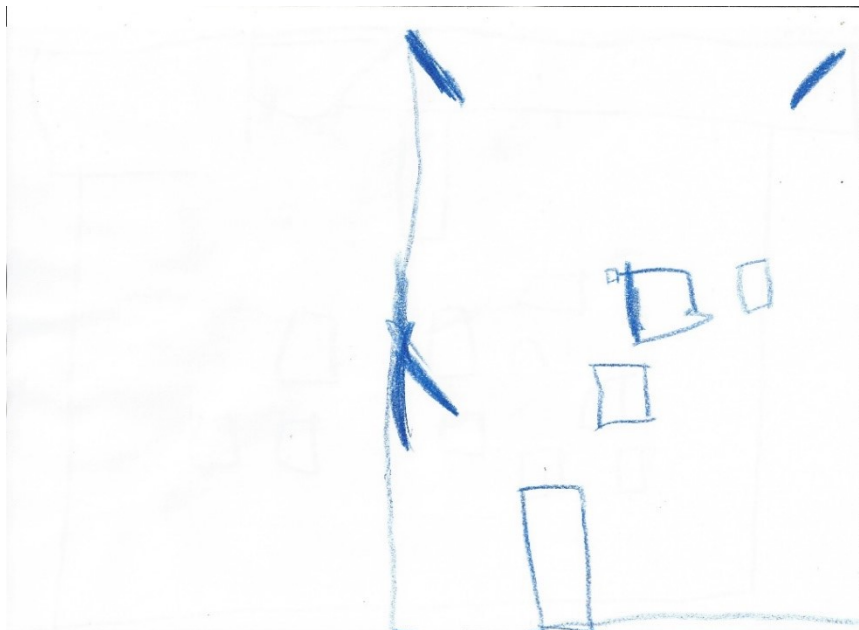


4. ábra. A rajzoláshoz használt színek aránya nemek szerint



5. kép. 4 éves lány rajza a téglaházról

Érdekességként elmondható, hogy születtek olyan rajzok is, főleg a kisebb korcsoportban, amelyek csupán egy színt tartalmaznak. Két lány és három fiú készített ilyen képet (7%-os előfordulás). Egy négyéves kislány és egy négyéves kisfiú is csak zölddel rajzolt. Egy ötéves kisfiú csak feketét, egy négyéves csak kéket használt. Egy másik négyéves lány pedig csupán piros színnel dolgozott, ahogyan az az 5. képen is látható. Ez a korosztály feltehetően még nem törekszik tudatosan arra, hogy rajzát díszítse, élénkítse, nem mutat még különösebb érdeklődést a színek iránt. Tartalomban viszont eltértek az alkotások.



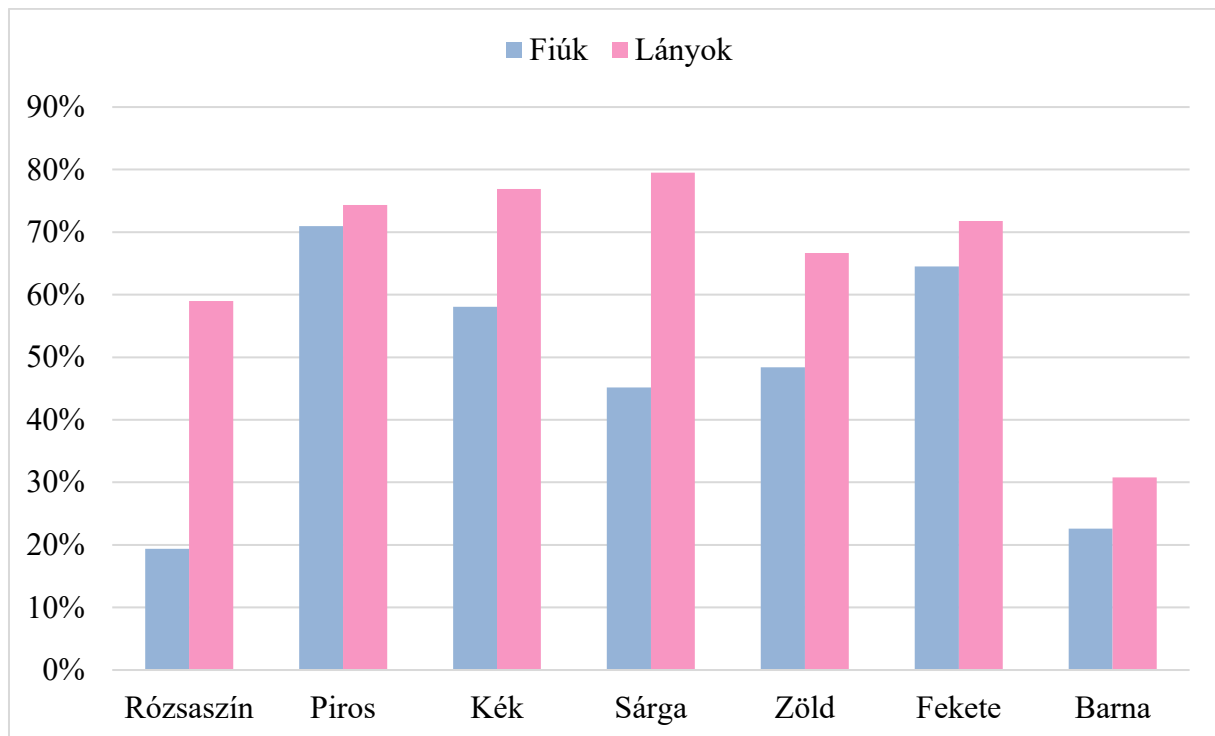
6. kép. 4 éves fiú rajza a téglaházról

Nemi különbségek a színhasználatban

Nemcsak az alkalmazott színek száma, de azok aránya is eltért a két nem között. Az 5. ábra részletezi, hogy az általam megállapított hat alapszín milyen arányban fordult elő a fiúk és a lányok rajzain.

A zöld, a kék és a sárga, azaz a fű, az ég és a nap színe hasonlóan gyakran fordult elő mindkét nem esetében. Ezzel szemben a „lányos” színek, mint a rózsaszín és a piros több esetben jelentek meg lányok által készített alkotásokon. A rózsaszínt 23 lány választotta (59%), míg a fiúk esetében összesen hat rajzon jelent meg (19%). A piros azonban a másik nemnél is meghatározó szerepet játszott, 22 fő rajzolt ezzel, a lányoknál pedig 29, ez összesen 3% eltérést jelent a fiúk és a lányok között. A „fiús” színek, mint a fekete és a barna egyaránt megjelentek a két nem képein, azonban a

fiúknál csak 23%-uk, míg a lányoknál 31%-uk rajzolt barnával, és 65%-uk, illetve 72%-uk feketével. A lányok főként sárgával, kékkel és pirossal rajzoltak, a fiúk ezzel szemben pirossal, feketével és kékkel.









5. ábra. A színhasználat különbségei a lányok és fiúk között

Az előforduló motívumok összehasonlító elemzése

A gyermekrajzokon különböző motívumokkal, szimbólumokkal találkozhatunk, amelyek a személyiségfejlődés előrehaladtával egyre felismerhetőbbé, kifejezettebbé válnak. Jung szerint, „amit mi szimbólumnak nevezünk, olyan kifejezés, név vagy kép, amely bár a hétköznapi életben ismerős lehet, mégis a szokásos és kézenfekvő jelentése mellett sajátos konnotációval bír. Valami számunkra homályos, ismeretlen jelentést is magába foglal” (Jung, 2000). Léteznek tipikusabb, a gyermekrajzokban visszatérően felbukkanó motívumok (Miklós, 2008). Például a fa, a virág vagy a négy lábú állatok tartozhatnak ide. A természeti jelenségek közül az égitestek, főként a Nap kaphat domináns szerepet, de a felhő és az eső is meghatározó lehet. Kutatásomban én is megvizsgáltam a meseképeken megjelenő motívumokat, és Miklós Zsuzsannához (2008) hasonlóan azt feltételeztem, hogy lesznek jellemzően fiús és lányos elemek ezek között. A 2. táblázat összefoglalja milyen szimbólumok kaptak helyet *A három kismalac* és *a farkas* történetét színesítve, és ezek milyen

arányban fordulnak elő a gyerekek körében. A táblázat alapján megállapítható, hogy a fő mesei elemek – mint a házikók, a malacok és a farkas – mellett több gyermek egészítette ki a rajzot más motívummal is. A lányok 87%-a adott hozzá valamilyen plusz részletet a képhez, a fiúknál ez csupán 20 esetben fordult elő (65%).

	Felhő	Nap	Virág	Pillangó	Fa	Farkas
						
Lányok	7	21	2	2	2	17
Fiúk	4	11	2	1	2	9

2.

2. táblázat. A motívumok előfordulása

A motívumok közül leggyakrabban a Nap képe jelent meg, a lányok 54%-ánál és a fiúk 35%-ánál. Így az összes rajz 45%-án szerepelt ez az égitest. „A Nap a tüzesség, világosság, a tudatosság, a pozitív erők és a férfi princípátum szimbóluma, leggyakrabban az apát jelenti” (Miklós, 2008. 340). A felhő is sokszor megjelent: a lányok 18%-ánál, míg a fiúknál 13%-ban. Ez a termékenység szimbóluma lehet, de más magyarázat szerint az anyát is jelölheti, tipikusan feminin jellegű. A rajzok 6%-án megjelent a virág, amely a népi magyarázat szerint a nap földi mását jelképezi. Miklós szerint a százszorszépvázú virágok öt-hatéves kortól jellemzőek, amely be is igazolódott az általam kért rajzok alapján. Ugyanis két ötéves fiúnál és ugyancsak két hatéves lánynál jelent meg. A pillangó a lányok 5%-ánál és a fiúk 3%-ánál szerepelt. Ez a motívum a szabadságot jelképezi. A fa szintén két fiú és két lány rajzán jelent meg, amely az élet és a halál körforgásának a szimbóluma lehet.

Összességében tehát elmondható, hogy a lányok gyakrabban (77%-ban) jelenítették meg a felhő, a nap és a pillangó motívumokat, míg a fiúk 52%-a ábrázolta ezeket a tartalmakat. A fa és a virág alakja ugyanakkor egyenlő értékben (2-2 esetben) figyelhető meg náluk.



7. kép. 5 és fél éves kislány rajza a szalma- és a téglaházról



8. kép. 6 éves lány rajza a téglaházról és a főszereplőkről

A motívumok vizsgálatánál azt vártam, hogy a farkas alakja főként a fiúk esetében lesz meghatározó. A mese kiemelt szereplőjeként feltételezhető volt az ordas gyakoribb előfordulása. A kapott eredmény alapján azonban mégis inkább a lányoknál jelent meg többször a gonosz alakja, akik majdnem kétszer annyiszor tüntették fel a rossz

megtettesítőjét, mint a fiúk. Az összes meserajz 37%-án tűnt fel ez a karakter, a lányok 44 és a fiúk 29%-ánál. Bruno Bettelheim szerint (2018) *A három kismalac és a farkas* című mesében „az ádáz és pusztító farkas azokat az aszociális, tudattalan és kártékony erőket képviseli, amelyekkel szemben meg kell tanulnunk védekezni, s amelyek csak az én erejével győzhetőek le”.

Hipotézisvizsgálat

Az első hipotézisemben azt állítottam, hogy a kisgyermekek személyiségfejlődési konfliktusmegoldása tükröződni fog a meserajzokon, amit az érettebb feladatmegoldás választásában láthatunk. Kutatásom során megvizsgáltam, hogy a gyerekek milyen arányban ábrázolják a mesei konfliktus megoldásának helyszínét, azaz a téglaházat, valamint mind a három házikót. Az eredményekből egyértelműen látszik, hogy mindkét korosztályban magasabb számban választották az érettebb megoldást (1. ábra). A nagyobb korcsoport 71%-os gyakorisági értékkel, míg a kisebbek 63%-os gyakorisággal. Az éretlenebb konfliktusmegoldásra utaló, szalmaházat megjelenítő rajzok a kisebb korcsoportban voltak jellemzőek: 23%-uk oldotta meg így a feladatot, ezzel szemben a nagyobbak 6%-a. A kapott adatok összesítése szerint tehát az óvodások 67%-a választotta az érettebb feladatmegoldás lehetőségét, ami alapján az első hipotézisem beigazolódott.

Második hipotézisem szerint a kedvezőbb fejlődési konfliktusmegoldás kifejeződik a két óvodás korcsoport közötti különbségben is. A központi konfliktus megjelenítése mellett a gyerekektől kért meserajzok képi kidolgozottságát tekintve is különbségekre figyeltem fel a két életkori csoport között, amit a 3. ábra mutatott be. Az idősebb korcsoportnál 69%-ban került a rajzlapra részletesen kidolgozott, több elemet felsorakoztató alkotás, amely főként a mesei konfliktus megoldásának folyamatát jelenítette meg, ezzel szemben a kisebbeknél csupán 57%-ban. Megállapítható tehát, hogy mind a témaválasztásban, mind a megvalósításban kifejeződött a két óvodás korcsoport közti különbség. Így a második hipotézisem is helyesnek bizonyult.

Harmadjára azt feltételeztem, hogy a meserajzok megoldásában inkább azonosságok lesznek felfedezhetőek. Az 1. táblázatból egyértelműen kiderül, hogy az óvodások közös tartalomként vagy mind a három kismalacot (11%-ban), vagy valamelyik házat (33%-ban), vagy pedig a farkast (37%-ban) tüntették fel. Sokan ábrázolták még a szereplőket egyesével, de ezeken a rajzokon is autentikus, a meséhez kapcsolódó helyzetben jelentek meg a szereplők. Egyéni tartalom az összes

rajz 19%-án jelent meg, míg a közös tartalom 44%-ban. Tehát a többség a történetben meghatározó szerepet játszó főhősöket vagy helyszíneket rajzolta le. Egy-két kivétel akadt, és a gyerekek közül volt olyan, aki nem a megszokott jelenetet vagy szereplőt ábrázolta. Ezeket figyelembe véve a harmadik hipotézisem szintén beigazolódt.

Végül pedig előzetesen úgy gondoltam, hogy jól érzékelhető nemi különbségek fedezhetők fel majd a feladatmegoldásban. Elsőként a fiúk és a lányok rajzainak színgazdagságát vizsgáltam meg, amit a 4. ábra mutatott be. Az összehasonlítás során megállapítottam, hogy a fiúk 55%-a három és négy színt használt munkájában, míg a lányok több, mint fele, összesen 58%-a ötnél is több színt. A lányoknál például sokkal gyakrabban jelent meg a rózsaszín. Ugyanakkor a piros színnel rajzoló lányok és fiúk között mindössze 3%-os eltérés mutatkozott. De a lányok például a barnát és feketét is gyakrabban alkalmazták. Így megállapítható, hogy mivel a lányok színesebben rajzoltak, mint a fiúk, a nemek által preferált színekben nem mutatkozott éles határ a két nem között. A fiúkra és lányokra jellemző motívumokat is megvizsgáltam (2. táblázat). Az adatokból jól látszik, hogy a lányok 87%-a egészítette ki a ténylegesen hallott mese tartalmát további elemekkel, míg a fiúk alkotó képzelete kevesebbszer élt ezzel a lehetőséggel (pontosan 65%-os gyakorisággal). Bár főként a lányok ábrázoltak a mesei elemeken kívül valamilyen további motívumot, ugyanolyan arányban jelent meg a fiúk rajzain a virág vagy a fa motívuma is. Tehát ez a hipotézis részben igazolódt csak be, mert a két nem által használt színek és motívumok között nem találtam olyan jelentős különbséget, mint a színek mennyiségének megjelenésénél.

A kutatás összefoglalása

A kutatásom témájának egy a koragyermekkorban előforduló alapvető személyiségfejlődési konfliktus megoldásának a vizsgálatát választottam, releváns meséhez készült rajzok elemzésével. Arra voltam kíváncsi, hogy az óvodáskorú gyermekek lelki állapota és lelki fejlődési szintje, miként tükröződik az általuk elképzelt meseképeken, amelyekben kifejeződik a mesével történő érzelmi azonosulás.

A mesék mindig is központi helyet foglaltak el a társadalomban és a nevelésben, valamint a mai világban is elengedhetetlenek az óvodáskorú gyerekek számára. Mert „a meséknek fontos szerepük van abban az életkorban, amikor a gyereki gondolkodásban még nem válik dominánssá a racionalitás” (Vajda, 2014. 199).

Lélektanilag párhuzamba állítható ugyanis egy 3-6 éves gyermek gondolkodása a népmesei sajátosságokkal, történésekkel. A mágikus világkép, a tulajdonságok polarizációja, szélek preferenciája és a varázslat létjogosultsága mind közös elemei a gyermeki és a mesei világnak. Emellett a gyermekeket foglalkoztató növekedési konfliktusokra is jó példákat találhatunk a varázsos történetekben. Bruno Bettelheim (2018) is azt írja le, hogy: „A mesék az egzisztenciális dilemmákat mindig tömören és egyértelműen tárlják. Így a gyermek a kérdés lényegével szembesül, míg a bonyolultabb cselekmény csak összezavarná számára a dolgokat”. Éppen ezért a népmesék a legalkalmasabb irodalmi műalkotások a személyiségfejlődési konfliktusok feloldására, mert kendőzetlenül taglalják az ember egzisztenciális félelmeit. Úgy vélem, ezek a mesék és a hozzájuk kapcsolódó alkotó tevékenységek megfelelő alkalmat teremtenek a gyerekek számára, hogy érzelmeiket kivetíthessék. Hiszen ahogyan Kádár Annamária is fogalmaz: „A gyermeki hit alapja, hogy a világban rend van, és ha az egyensúly meg is bomlik, a harmónia helyreáll. Ugyanez történik a mesében is: a jó végkifejlet bejósolható, a feszültséget az előre nem látható események adják, így válik a mese feszültségteremtővé és feszültségvezetővé egyben” (Kádár, 2012. 44). A gyermek pedig a valóságban is ezt szeretné átélni, mert a rend, az őt körülvevő világ állandósága nélkülözhetetlen a megfelelő személyiségfejlődés szempontjából. Az érzelmek által vezérelt gyermeki gondolkodásmód feszültségoldóként alkalmazza a belső képekkel kiegészített meséket, ezeket pedig képes újraterveneni rajzolás közben. A fantázia és a képzelet hatalmas szerepet játszik ezen történetek hallgatása során, és a gyermek által elképzelt mesei képek segítenek a pozitív érzelmek megerősítésében és a negatív érzelmekkel történő megküzdésben. Vajda Zsuzsanna (2014) szerint a jó mese ezeket mind tartalmazza, mert előfordulnak benne a legfontosabb érzelmek és az ősi konfliktusok, mint a testvérféltékenység vagy a halálfélelem, ezekre azonban feloldási sémákat is kínálnak a történetek. Hasonló negatív érzelmeket kiváltó belső konfliktussal pedig tele van az emberi fejlődés hosszú útja, s ezekkel mind-mind szembe kell szállni a gyermekeknek.

Kutatásom alapjául Bruno Bettelheim (2018) megállapításai szolgáltak, aki *A három kismalac és a farkas* című népmese történetén keresztül mutatja be a felnövekedés állomásait és az egyes fejlődési szintek sajátosságait. Központi elem a mesében az örömelv és a valóságelv, a két véglet, amely között nagy utat kell megtennie egy gyermeknek és a mesében szereplő kismalacoknak is. Előbbit a

legkisebb, szalmaházat építő kismalaccal azonosítja a szerző, utóbbit pedig a legnagyobb, a stabil téglaházat építővel. Bettelheim úgy véli, hogy maguk a gyerekek is realizálják a mesei evolúciót, és az idősebb óvodások már képesek magukat a valóságelv mentén a cselekvő malaccal azonosítani. Éppen ezért az érett konfliktusmegoldási mód preferenciája jellemzi az idősebb korcsoportot, ami az elképzelt meseképeken a legidősebb malac által épített téglaház, vagy pedig mind a három házikó megjelenítésében valósul meg.

Vizsgálatomhoz Tóth Béla (1967), Kósáné Ormai Vera (2001) és Zsubrits Attila (2018; 2021) meserajz módszerét, illetve elemzési szempontrendszerét alkalmaztam, amely során *A három kismalac és a farkas* című mese elmondását követően azt kértem a gyerekektől, hogy képzeljék el és rajzolják le a számukra legfontosabb részt a történetből. A kapott rajzok elemzését meghatározott szempontok mentén végeztem el. A kutatásban 70 óvodás gyermek vett részt. A gyerekeket két életkori csoportra osztottam: 3-5 és 5,5-7 évesekre. A többféle összehasonlító vizsgálat elvégzése közül legfontosabbnak bizonyult az a kérdéskör, hogy a mesei történet konfliktusának megoldása milyen arányban jelenik meg a gyerekek választásaiban. Az érett megoldás kategóriájába soroltam a téglaház és az összes házikó megjelenítését, amelyek szimbolikusan utalnak a mese alapvető konfliktushelyzetének a sikeres megoldásmódjára. A feltárt eredmények egyértelműen igazolták, hogy a nagyobb gyerekek preferálták jobban ezt a végkifejletet, és inkább az érettebb megoldási lehetőség mellett köteleződtek el.

Kutatásom eredménye mindenekelőtt arra világított rá, hogy milyen lényeges különbség tapasztalható a kiscsoportos és a nagycsoportos óvodások személyiségének fejlődése között. Mindez nemcsak a született rajzok minőségi különbségében volt szembetűnő, hanem az explorációs kérdésekre adott válaszok megfogalmazásában is. Ugyanakkor az is jól érezhető volt a gyerekek feladatvégzése közben, hogy mennyire fontos szerepet tölt be életükben a mese, a népmese, vagy például a mesélési alkalmakhoz tartozó megszokott rituálé. Élveztem magam is ezeket a mesélési szituációkat, és érdekes volt közelről látni egy-egy csoport mesemondási szokásait, körülményeit. Számomra nagyon izgalmas és érdekes témát ölelt fel a kutatásom, amely hozzájárul saját óvodapedagógiai hivatástudatom erősödéséhez.

A kutatást bemutató pályamunka az ÚNKP keretében elismerésben részesült, valamint a 35. OTDK Tanulás- és Tanításmódszertani Tudástechnológiai szekcióban 2. helyezést ért el.

Bibliográfia

Bettelheim, B. (2018): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó, Budapest.

Jung, C. G. (2000): Az ember és szimbólumai. Göncöl Kiadó, Budapest.

Kádár A. (2012): Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kósáné O. V. (2001): A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában. Okker Kiadó, Budapest.

Miklós Zs. (2008): Szimbólumok előfordulása az óvodáskorú gyermekek rajzaiban. In: Óvodai Nevelés, 61. 9. 340-343.

Nagy L. (1905): Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Singer és Wolfner Könyvkereskedése, Budapest.

Tóth B. (1967): A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. In: Magyar Pedagógia 67. 255-269.

Vajda Zs. (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése. Saxum Kiadó, Budapest.

Zsubrits A. (2018): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. Digitális tankönyv (Moodle, uni-sopron.hu).

Zsubrits A. (2021): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. SOE Kiadó. In.: [Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak : Zsubrits Attila : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Unger Vivien Éva

A meserajz módszer alkalmazása az óvodapedagógiai gyakorlatban

A tanulmány célja a meserajz módszer alkalmazási lehetőségének kijelölése az óvodapedagógiai gyakorlat számára. A kutatás mindenekelőtt a mese, a mesehallgatás koragyermekkorai személyiségfejlődésben betöltött, semmi mással nem helyettesíthető kitüntetett szerepe mellett érvel. A neveléslélektani nézőpontú elemzésben egyrészt alapvető elméleti ismeretek összefoglalására kerül sor, másrészt egy önállóan elvégzett empirikus kutatásnak a bemutatására. A rendszerezett eredmények alapján meghatározhatóak azok a módszertani ajánlások, amelyek biztosíthatják a meserajz személyiség megismerési eljárásnak az eredményességét a kisgyermeknevelés területén.

A kutatás az ÚNKP -19-1-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program keretében elismerésben részesült.

A gyermeki személyiség megismerésének fontossága és lehetőségei

A tanulmányban a tematikus rajzelemzési eljárások közül a meserajz elemzési módszernek az óvodapedagógiai gyakorlat szempontjából releváns ismereteinek a bemutatására vállalkozom. A kutatás neveléslélektani elméleti ismereteket és egy empirikus vizsgálatnak az eredményeit mutatja be, amely adatok alapján sor kerülhet a meserajz módszer adekvát elemzési szempontjainak a kijelölésére.

A sikeres pedagógiai munka megvalósításának érdekében az óvodapedagógus kompetenciái közül semmiképpen sem hiányozhat a gyermeki személyiség feltárására és megértésére törekvő magatartás. Az általános fejlődési jellemzők és az életkori sajátosságok mellett az óvodapedagógusnak ismernie kell a neveltek eltérő jegyeit is. Az óvodás gyerekek belső világának feltérképezése elengedhetetlen a célirányos fejlesztéshez, hiszen az egyéni különbségek és sajátos lelki tartalmak határozzák meg a nevelés paramétereit. Szerencsére meglehetősen bő eszköztár kínálkozik a pedagógiai gyakorlatban az óvodáskorú kisgyerekek személyiségének tanulmányozására. Ezek közé sorolható a megfigyelés, a beszélgetés, a gyerekek

egyres tevékenységéhez kapcsolódó célirányos interjú, valamint a gyermeki alkotások elemzése (Zsubrits, 2018, 2021).

A játék, a rajz, a mese és a báb egyaránt meghatározó szerepet játszik a mindennapi óvodai életben a kisgyerekek személyiségének alakulásában. Mindegyik eszköz olyan projekciós lehetőséget kínál, amely lehetővé teszi a szabad önkifejezést, valamint teret ad az érzelmek megnyilvánulásának. A tevékenységek közben a gyerekek spontán módon kifejezhetik pozitív és negatív érzelmeiket. Ezek a tevékenységek önkifejezésként, közlésként szolgálnak, általuk alakul a gyermek belső és külső világról alkotott képe. Mindemellett hozzásegítheti a pedagógust a gyermeki személyiség pontosabb megismeréséhez (Kósáné, 2001).

A rajzok vizsgálata azért fontos a pedagógus számára, mert az a szó szoros értelmében leképezi a gyermek külső világról alkotott benyomásait. A gyakorlatban azonban sok esetben előfordul, hogy az óvodapedagógus inkább a gyermekrajzok esztétikai minőségét, vagy a rajzteljesítmény színvonalát, esetleg a rajzolásban rejlő fejlesztő lehetőséget helyezi előtérbe az érzelmekre, a lelki fejlődésre vagy az átélt élményekre utaló információk helyett.

A korai rajzfejlődés

Körülbelül kétéves korra tehető az az időszak, amikor a kisgyerekek először vesz íróeszközt a kezébe és megjelennek a legelső kusza alakzatok a papíron. Ilyenkor csupán a mozgás öröme indukálja a rajzolás tevékenységét, a lap széle nem jelent korlátot a vonalhúzások szempontjából. Funkciógyakorlás céljából ragad kezébe ekkor ceruzát a gyermek, alkotásának pedig a környezet hatására ad önkényes jelentést. A kor előrehaladtával már a folyamat közben is képes megnevezni a rajzolás tárgyát, előszeretettel mondogatja éppen mit készít. Ám ebben a korban még nincs valós összefüggés a vonalak és az elnevezés között. Az óvodába lépés időszakában, háromévesen már valódi az ábrázolás szándéka. Ekkor a szinkretizmus az egyik fő jellemzője az elkészült rajzoknak, ami azt jelenti, hogy a gyermek az egészet nem részek összességének fogja fel, hanem minden apró részletet önmagában, elkülönülten jelenít meg, akár egy emberábrázolás közben is. *„Nincs meg a viszonyításnak, az egybetartozás grafikus megvalósításának az az igénye, ami a felnőtt számára egyik kritériuma az ábrázolásnak.”* (Mérei, V. Binét, 2016. 244). Ezeket a gyermeki rajzképeket aránytalanság, emocionálisan felnagyított részletek jellemzik,

gyakran nem érintkeznek az összetartozó elemek és transzparensnek a bemutatott alakok. Ötéves korra exponenciálisan növekszik a valóság-hű ábrázolás alapvető igénye. Jellegzetesség még, hogy a gyermek aláveti tudását a látottaknak, a világról szerzett ismerete érvényesül a szemlélettel szemben (intellektuális realizmus). Például az autót vezető ember egész testét megjeleníti a profilból ábrázolt járműben, hiszen tudja, hogy a lábak is ott helyezkednek el, nem törődve azzal, hogy a vezetőnek általában csak a felsőteste látszik ki egy autóból. Ez a koncepció szoros összefüggésben van a transzparenciával. A rajzok sajátossága még a többszemponúság, aminek következtében egyszerre akár két síkban is megjelenhet egy-egy alak: profilból, illetve szemből is. Az ideovizualitás, a képzelet vezérelt ábrázolásmód magával hozza a „szalagszerűséget” is, így az események mintegy egymást követő képkockák jelenhetnek meg időrendi sorrendben, néha ismétlődően a gyermekek munkáiban. Körülbelül kilencéves korra tehető, amikor kezd eltűnni az ideovizualitás a képalkotásban, és egyre inkább ragaszkodik a kisiskolás ahhoz, hogy valóban azt készítse el, amit lát (szemléleti realizmus). Az óvodapedagógusok szempontjából a 3-7 éves korosztályra jellemző rajzolás technikák és jellegzetességek érdemelnek kiemelt figyelmet (Mére, V. Binet, 2016).

A meséhez kapcsolódó belső képalkotási folyamat

A gyerekek főként átélt élményeik, benyomásaik alapján képezik le a körülöttük lévő valóságot. Ebben nagy segítségükre lehet az adott momentumban megjelenő érzelmi színezet, a tevékenységhez vagy információhoz kapcsolódó érzelmi világ. Ahogyan a fogalomalkotási folyamataik, úgy a képzeletük, gondolkodásuk hajtószervei is az elsődleges benyomások, amik rokonná teszik a gyermeki világlátást a mesékben megjelenő valósággal. A lelki fejlődés korai szakaszára jellemző tartalmak ugyanis megfelelnek a varázslatos világban felbukkanó elemekkel, fordulatokkal. „Arra, hogy [a gyermek] otthonosan érezhesse magát a számára rejtélyekkel teli világban, a mesék adnak lehetőséget” (Kádár, 2012. 43). Ezek a varázslatos történetek ugyancsak az érzelmek által gyakorolnak hatást a fejlődő lélekre. Szélsőségesnek és egyszerűnek mutatják be a világot, épp úgy, ahogyan a gyermek ezt érzékeli. Bennük él a mágikus gondolkodás képessége, a varázslatos világlátás. A klasszikus mesékben a valóság és a képzelet, varázslat elválaszthatatlan egymástól, csakúgy, mint az óvodáskorú gyerekek elméjében. Jellemző vonás mindkettőre a szélek preferenciája, a jó és a

rossz küzdelmére kisarkított világgép, ahol nincs átjárás az ősi ellentétpár között, ami a szereplőket vagy a valós személyeket illeti. A gonosz sárkány nem fog jó útra térni, ahogy a legkisebb királykisasszony sem válik vesszősuhintásra félelmetes bestiává. A történetekben ismétlődő elemek a biztonság érzetét nyújtják a gyermek számára. Lehetőséget adnak arra, hogy ráismerjen saját aktuális belső konfliktusaira, ami a felnövekedés rögzös útja során sokszor akadályozza. Ezen mesei epizódok hallgatása orvosságként hat a fejlődő lélekre. A kízó vágyak és problémák elviselése könnyebbé válik, a feszültségoldás közvetett módjával történik meg érzelmi válságaik, személyiségfejlődési konfliktusaik feldolgozása (Kádár, 2012).

Bruno Bettelheim (2018) szerint ahhoz, hogy egy kisgyermek képes legyen feltárni saját szorongásait és a realitással összeegyeztethetetlen vágyait le tudja küzdeni, elsősorban a tudatos énjét kell megértenie, hogy később a tudattalan tartalmakhoz is hozzáférhessen. Ez a megtapasztalás azonban nem racionális magyarázatok számbavételével történik, hanem elsősorban ábrádozások, fantáziák, álmodozások, képzelődések útján. Ily módon próbál reagálni a gyermek a különféle feszültségekre, konfliktusokra, ehhez pedig szorosan kapcsolódik a mesék univerzuma. A mese a kisgyermekben felmerülő világgal kapcsolatos kérdésekre mindig pozitív képet kínál, megfogalmazza, amit a gyerek magától nem képes. A szereplői formát adnak a szorongásoknak, lehetővé teszik azok áthelyezését, kivetítését ezzel pedig a negatív lelki tartalmak feldolgozásához segítik hozzá őket. A mese útmutatást is ad a problémák megoldásához, az akadályok legyőzéséhez.

A gyermek a mese hallgatása közben nem kizárólag a mesélőre figyel, hanem befelé is. Intenzív és folyamatos belső munka során teremt meg az elhangzott meserészletek színes illusztrációit, melyet a saját képzelete által elgondolt tartalmak töltenek meg. Ezek a belső fantáziaképek lehetőséget biztosítanak számára olyan szorongások, feszültségek, negatív érzelmek feldolgozására, amelyeket idáig nem akart, vagy nem tudott megfogalmazni. Ezt a belső képteremtést elaborációnak nevezzük, amely lehetővé teszi a gyermek számára az intrapszichés feszültségek eredményes feldolgozását, vágyainak beteljesülését (Kádár, 2012).

A belső képalkotás folyamata a teremtő képzeleti működés része. Ahhoz, hogy a gyermekek által befogadott valóságdarab kiegészíthető legyen, nagyon sok tapasztalatra és élményre van szükség. Azonban ezeket a kiegészítő képzeleti képeket nem az értelmi, hanem az érzelmi működés szabályozza. Ez a fajta képzeleti működés főként az óvodáskorú gyerekekre jellemző. Ebben az életkorban ugyanis

élénk és csapongó fantáziával rendelkeznek, és a világról szerzett ismereteik hiányossága miatt nem alkotnak éles határt az elképzelt és a valóságban átélt események között.

A meserajz módszer alkalmazása óvodáskorban

A mesék tehát eszközként szolgálhatnak a gyermeki gondolkodás vizsgálatához. Ezek a mágikus történetek segítséget nyújtanak a világról alkotott elképzeléseik megismeréséhez, a szóbeliség vagy rajzolás útján. A mesealkotás és mesebefejezés egyaránt kreatív gyakorlat, ami lehetővé teszi a fantázia szárnyalását. Az óvodában mindkét tevékenységre csoportos formában kerülhet sor, mégis egyéni megoldások születnek, hiszen mindenkinek lehetősége adódik a személyes megnyilvánulásra. A mesealkotás során a gyermekek egyesével fűznek egy-egy mondatot a pedagógus által kezdeményezett történethez. A mesebefejezés alkalmával pedig egy kevésbé ismert történet lezárását kell megalkotniuk (Kósáné, 2001).

A meseképelemzés hasonlóan releváns eszköz lehet a kisgyerekek személyiségének megismeréséhez, a mese hatásának követésére, valamint a gyermeki produktív, alkotó képzeleti gondolkodásmódnak a megnyilvánulásra, illetve a meseképválasztási összetevőknek a megállapítására (Zsubrits, 2018, 2021). Ebben a módszerben az óvodapedagógus egy ismert egyszerű történet meghallgatása után a kisgyerekeket arra kéri, hogy képzeljék el a számukra legfontosabb részt a meséből, és azt az elképzelt képet rajzolják le. Az élmény alapú és érzelem vezérelt gondolkodásmód következményeképpen az óvodások mindig azt jelenítik meg, ami emocionálisan a legfontosabb számukra. A rajzokban mindig lényeges érzelmi üzenetek közvetíődnek (Nagy, Szele, Kenyhercz, 2018). Az alkotások elkészültével aztán megfogalmazott kérdések mentén kerülhetünk közelebb a megjelent tartalmak megértéséhez. Ebben segítséget nyújtanak az alábbi elemzési szempontok (Zsubrits, 2018, 2021):

- Előforduló tartalmak
- Preferált mesei fordulatok
- Egyéni és közös megoldások
- Visszatérő jellegzetességek
- Érzelmi megnyilvánulások.

Malchiodi (2003) a gyermekrajzot egy pillanatfelvételhez hasonlítja, amely az adott momentum érzelmi hőfokát hivatott kifejezni. A rajzképeket vizuális narratívaként értelmezi, hiszen a gyerekek belső világának fizikai lenyomatán túl élményeket képes átadni, leírni. A rajzok és a hozzájuk fűzött magyarázatok értékes információt közvetítenek.

Hazánkban Tóth Béla (1967) alkalmazta először azt a meserajz módszert, amelyik kisiskolás korú gyerekek irodalmi érdeklődésének felmérésére szolgált. A módszer lényege, hogy a gyermekektől egy-egy rajzot kérünk valamilyen meghatározott témával kapcsolatban. Az alkotás befejezte után pedig célirányos kérdéssel feltevésekkel rövid interjú készül minden rajzolóval. Ez az eljárás lehetőséget ad a gyermek számára, hogy gondolatait szabadon kifejezze a külvilág befolyása nélkül. A verbális teljesítmény hiányosságait a képi kifejezés tudja pótolni.

A meserajzokban kifejeződnek a választások, a meseképpreferenciák vonatkozásai. Az elképzelt és lerajzolt jelenetek alapján közelebb kerülhetünk a gyermek mesevilágról és a valós világról való elképzeléseihez. De a rajzokba beleszövődik az addig hallott mesékből származó és a külvilágból szerzett tapasztalataik részletei is, valamint az aktuálisan felszínre került érzelmi megnyilvánulások. Ezek alapján készülhet el az új alkotás (Zsubrits, 2019, 2020).

A meserajz által az óvodapedagógus olyan releváns következtetésekhez juthat el, amelyek a nevelési folyamatot segíthetik. Kutatásommal a koragyermekkorai személyiség meserajz által történő megismerésének fontosságát igyekszem hangsúlyozni, az óvodapedagógusok számára gyakorlatban is könnyen használható konkrét, jól követhető rajzelemzési szempontrendszer meghatározásával.

A mesekép elemzési módszer alkalmazásának ellenőrzése egy empirikus kutatás alapján

Az empirikus kutatás célja

A kutatás célja a nagycsoportos korú óvodások meseképrajzainak elemző vizsgálata és a módszer óvodapedagógiai gyakorlati vonatkozásainak a kijelölése.

Az alkalmazott módszer és a kutatás körülménye

Vizsgálatomban Tóth Béla (1967) meserajz eljárásából indultam ki, de Kósáné Ormai Vera (2001) mesealkotási módszertanának megállapításait és Zsubrits Attila (2018, 2021) mesekép elemzési szempontrendszerét is figyelembe vettem.

A rajzok felvételére az idei tanévben Győrben és Beleden került sor két óvoda öt különböző csoportjában.

A mesékről kért rajzokat az óvodások számukra megszokott módon, az óvodai csoportszoba nyugodt falai között készítették el, életkori sajátosságaiknak megfelelően az általam színesen, átéléssel előadott történet meghallgatása után. A mesélésre az egyes csoportok játszószőnyegén való körbeülés közben került sor, ahol a csoport óvónője minden esetben jelen volt. Miután elmeséltem az előre kiválasztott népmesét, megkértem a módszer instrukciójának megfelelően a gyerekeket, hogy képzeljék el azt a képet a meséből, amelyik számukra a legfontosabb volt, amelyik számukra a legjobban tetszett. Majd kértem őket, hogy ezt az elképzelt képet rajzolják le az odakészített lapokra. A rajzoláshoz bármilyen általuk kiválasztott technikát alkalmazhattak, és nem kaptak ahhoz sem utasítást, hogy a lapot hogyan helyezték el maguk előtt. A rajzolásra mindenkinek annyi idő állt rendelkezésre, amennyit csak szeretett volna. Amikor elkészültek a feladattal, egyesével odajöttek hozzám, és az előre meghatározott kutatási kérdések alapján röviden beszélgettem velük.

A kutatásban alkalmazott népmesék

A kutatáshoz öt olyan klasszikus mesét használtam fel, amelyek jól illeszkednek a gyerekek életkori és lelki fejlődési igényéhez. Ennek a lelki találkozásnak a fontosságát Bruno Bettelheim (2018) is kifejti *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek* című nagyhatású művében, ahol a mesepszichológiai elemzések pontosan megvilágítják a gyermekekben zajló érzelmi folyamatokat. A kiválasztott rövid meseváltozatok könnyen befogadhatóvá és időben is jól követhetővé váltak a kisgyerekek számára. A következő meséket alkalmaztam:

- A három kismalac és a farkas
- A kecskegidák
- A kis kakas gyémánt félkrajcárja
- Az égig érő paszuly
- Piroska és a farkas.

A minta jellemzése

A vizsgálatban összesen 50 gyermek meserajzát elemeztem. Öt különböző óvodai csoportban hangoztak el az egyes mesék és került sor a rajzok felvételére. Az óvodások egytől-egyig nagycsoportos korúak voltak: 33 gyermek elmúlt 6 éves, 17 gyermek pedig a 6 év alatti korosztályhoz tartozott. Minden kisgyerek rendezett családi háttérrel rendelkezett és a képességeik is átlagosnak mondhatók. 28 lány és 22 fiú rajzát vizsgáltam meg az előre kijelölt elemzési szempontok alapján.

Explorációs kérdések

A gyerekeknek feltett kérdések egyrészt az elkészült rajzok tartalmának pontosítását szolgálták, másrészt további szóbeli információk gyűjtését a meseképválasztásra és a meseszereplőkkel történő azonosulásokra vonatkozóan. A következő kérdések alapján került sor a rövid beszélgetésre:

- Melyik jelenetet rajzoltad le? Mi látható a képen?
- Mi az, amiért az a rész tetszett a meséből?
- Melyik szereplő lennél szívesen a meséből? Miért?
- Melyik szereplő nem lennél a meséből? Miért?

Az empirikus kutatás elemzési szempontjai

- Meseképválasztási motívumok
- Azonosulások a meseszereplőkkel
- Nemi különbségek
- Közös és egyéni megoldásmódok.

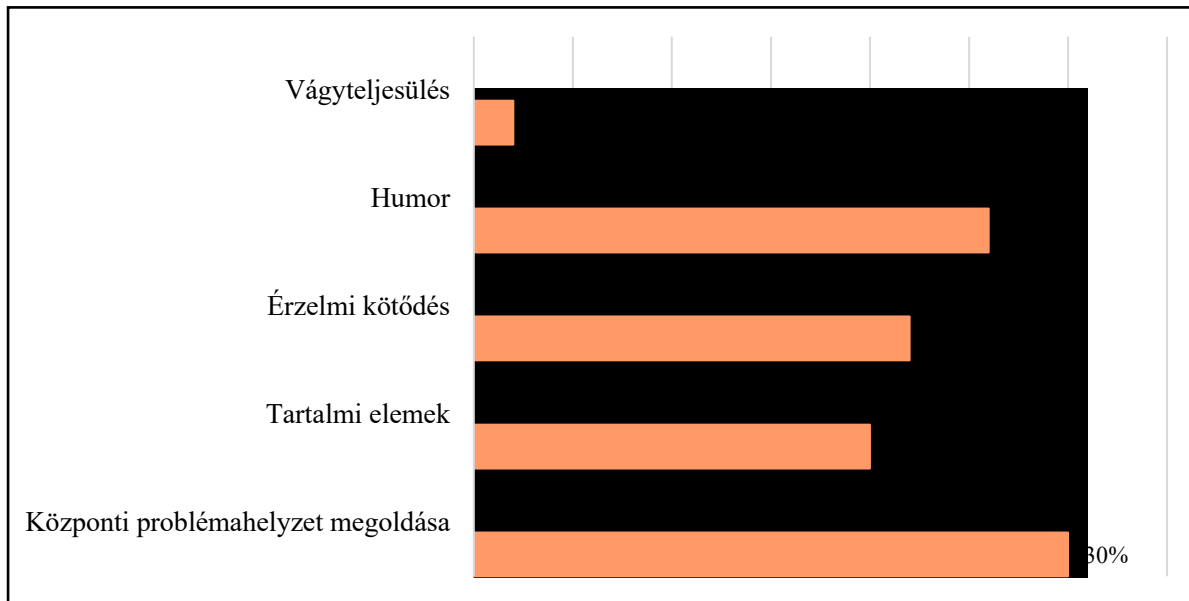
Az empirikus kutatás eredményének ismertetése

A feltárt eredmények egyrészt az öt meséhez tartozó rajzképek összesített tartalmi adatait ismertetik, másrészt az explorációs kérdésekre kapott szóbeli megnyilvánulásokat.

Meseképválasztási motívumok

Először is arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek miért éppen az általuk lerajzolt képet ábrázolták, mivel indokolták a választásukat. A kapott eredmények alapján, a visszatérő közös jellemzőket figyelembe véve öt kategóriát határoztam meg,

amelyekbe besorolhattam a gyerekek válaszait. Ennek az öt kategóriának az előfordulási arányát mutatja be az 1. ábra.



1.ábra. A meseképválasztási motívumok előfordulási aránya

A kisgyerekek 2%-a adott olyan feleletet, amelyik a vágyteljesülés kategóriájába tartozhat. Ebbe a motívumcsoportba azok a megoldások kerültek be, amelyek a kisgyerekek vágyait, elképzelt tulajdonságait, képességeit, élethelyzetét jelentették meg valamilyen formában. Egy hatéves kislány például a két kisebb malacot úgy rajzolta le a *Három kismalac és a farkas* című meséből, mint akik éppen futnak a téglaház felé, hiszen – magyarázata szerint – ő is szeretett volna olyan gyors lenni.



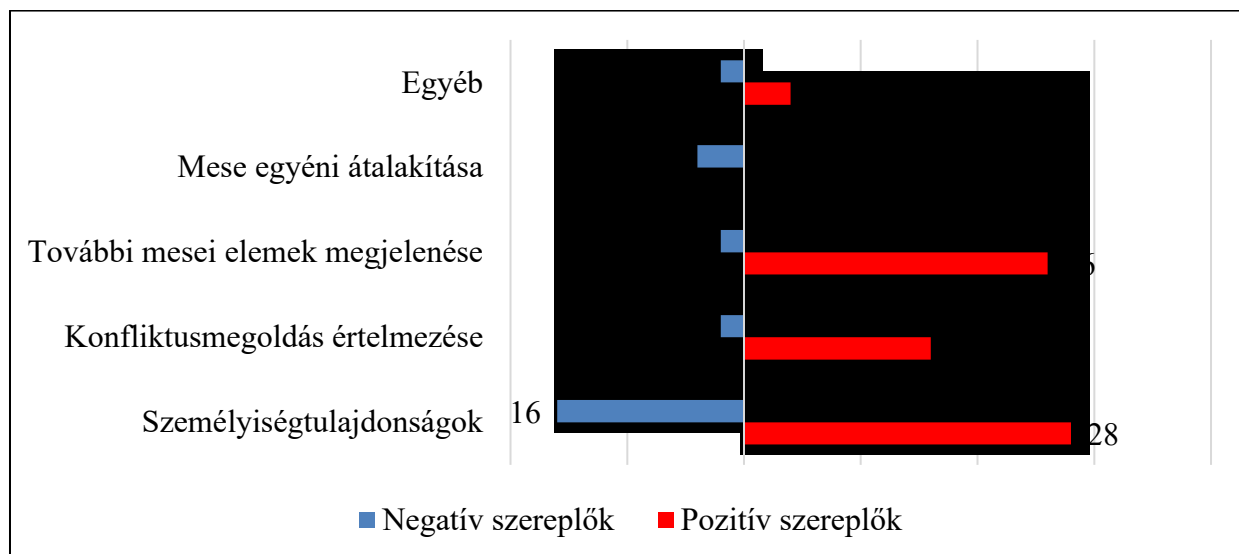
1.kép. 6 éves kislány meserajza

Az óvodások 20%-os arányban indokolták a képválasztást valamilyen mesei tartalom alapján, ami a mesék történetében megjelent és a gyerekeknek elnyerte a tetszését, de nem volt fontos az aktuális mese központi konfliktushelyzetének megoldása szempontjából.

Az érzelmi meghatározottság az óvodás korosztály általános jellemvonása. A választások indoklásában is azt látjuk, hogy a gyerekek 22%-a érzelmi ragaszkodás alapján indokolta meg a választását. Főként a mesehősök által képviselt erények jelentek meg jellemzően a gyerekek válaszaiban. „Kedves volt Piroska, amiért segített a nagymamának” – magyarázta például az egyik 6 éves kislány.

Az érzelmek mellett a humor is meghatározó volt a mesejelenet-preferenciákban. Összesen 26%-ban jelölték meg a gyerekek a történet viccességét az elkészült rajz indoklásában, ami érthető módon *A kis kakas gyémánt félkrajcárja* című népmesénél volt a legkifejezettebb.

A legtöbb rajzképválasztás indoka azonban a hallott mesék központi konfliktushelyzetére, illetve annak megoldására vonatkozott, ami pontosan a gyerekek 30%-ánál fordult elő. Ebbe a kategóriába sorolhatók be azok a jelenetválasztások, ahol a jó elnyeri jutalmát, a gonosz pedig méltó büntetését, és a cselekményben keletkezett bonyodalom feloldásra kerül. A 6-7 éves korosztály jellemzően már képes ennek a felismerésére, ami összefüggésbe hozható a gyermekek intellektuális és emocionális érettségével (Bettelheim, 2018).



2. ábra. A szereplőkkel való azonosulási motívumok százalékos megoszlása

A meseszereplőkkel történő azonosulások

A második elemzési szempontot követve megvizsgáltam azt, hogy mi alapján szimpatizálnak a gyerekek a pozitív vagy negatív szereplőkkel (2. ábra). Több esetben előfordult, hogy nem a történet főhősét, hanem a *gonosz* karaktert választották az óvodások az azonosulásra. Így lehetséges, hogy a gyerekek 16%-a valamelyik negatív szereplő személyiségtulajdonságát találta imponálónak, például a farkas erős, furfangos, ravasz természetét, vagy a török császár viccességét. A pozitív szereplők esetében 28%-ban említették meg a gyerekek megnyerő tulajdonságokat, mint például: a Piroska kedvessége, a kismalacok aranyossága vagy a paszulyra mászó fiú bátorsága.



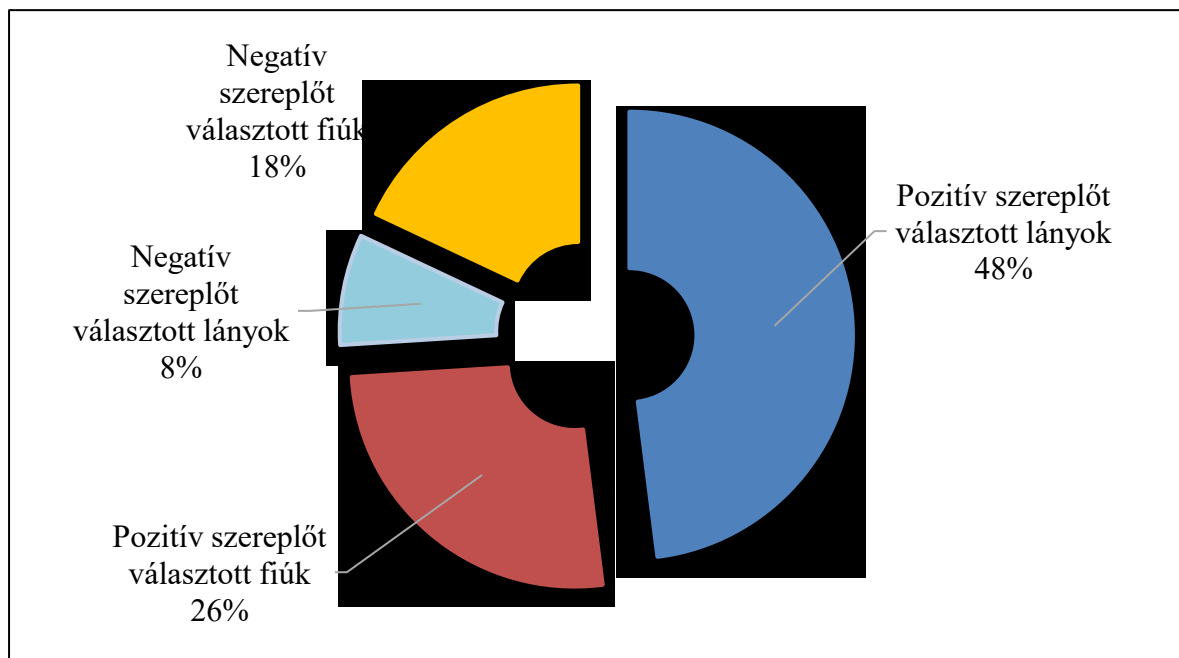
2.kép. 5 éves lány meserajza

A negatív szereplők esetében a gyerekek 2%-a, a pozitív szereplőket tekintve pedig 16%-uk a konfliktusmegoldást értelmezte az azonosulás okaként. Például több gyermek választotta a török császárt, amiért az a kincseskamrába dobta a kakast, és sokan preferálták a kecskegidákat, amiért sikerült megmenekülniük a farkas gyomrából.

A további mesei elemek megjelenése főként a pozitív szereplőknél volt meghatározó, a gyerekek 26%-a ez alapján nevezte meg az általa kiválasztott karaktert. Az arany tojást tojó tyúk és a puskával rendelkező vadász is ezért tetszett sokaknak.

A kisgyerekek 4%-ánál olyan megoldások születtek, amelyek a mese egyéni átalakítására, képzeleti transzformálására utalnak. Egy gyermek például azért

szeretett volna a farkassal azonosulni, mert a helyében kiúszott volna a patakából, ahová a kővel teli hasa húzta le *A kecskegidák* című mesében.



3.ábra. A szereplőkkel való azonosulás nemekre bontva

Nemi különbségek az azonosulásokban

Az empirikus kutatásból kiderült, hogy a nemek közt is tapasztalható különbség a szereplőkkel történő azonosulás mentén. A résztvevők 76%-a választotta a mese főhősét vagy valamelyik pozitív karakterét, 24%-uk pedig negatív karaktert jelölt meg válaszában. Figyelemre méltó eltérés mutatkozott meg ezen belül a fiúk és lányok között. Míg a lányok 48%-ban preferálták a jó szereplőket és 8%-ban a rosszakat, addig a fiúknál ez a két arány 26% és 18% volt.

Azonban, ha a fiúkat külön vizsgáljuk, akkor 41 százalékuk valamelyik negatív szereplőt választotta ki különféle személyiségtulajdonságokra hivatkozva. Ezek közül a leggyakoribb válaszok:

- A farkas, mert erős volt.
- A farkas, mert furfangos volt.
- A török császár, mert vicces volt.

Bettelheim (2018) is említést tesz a jelenségről, és szerinte a gonosz szereplő is rendelkezik egyfajta vonzerővel. A gyermek a számára imponáló tulajdonsággal bíró karakterrel akar azonosulni, ennek során pedig nem feltétlenül veszi figyelembe, hogy

az a történet szempontjából éppen jó vagy rossz. A kérdés úgy merül fel benne, hogy „kire akarok hasonlítani”, nem pedig úgy, hogy „jó legyek vagy rossz”. Ha a kisgyermek számára éppen a negatív értékeket képviselő szereplő személyisége és helyzete vonzó, akkor azzal fog azonosulni. Azonban a klasszikus mesék többségében egyszerű és érthető pozitív hősök játsszák a főszerepet, így az identifikáció is könnyebbé válik a legtöbbjük számára.



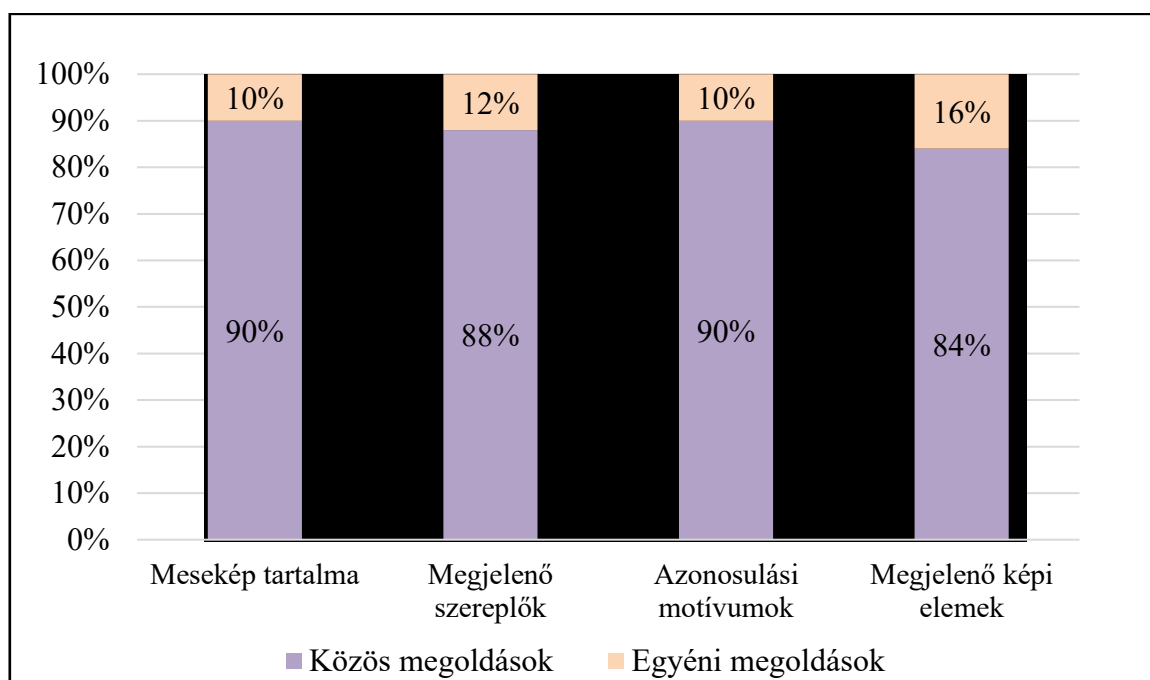
3.kép. 7 éves lány meserajza

Közös és egyéni megoldásmódok

A kutatás során kapott rajzokat és válaszokat összevetve kiderült, hogy az óvodások gondolkodása sok esetben nagyfokú hasonlóságokat mutat, ami elsősorban a lelki működésnek a sajátosságából ered, és megerősítik a mesék univerzális jelentőségének fontosságát, a minden kisgyermeknél egyaránt megjelenő személyiségfejlődési igényekhez kapcsolódó szerepét. A statisztikai adatok összefoglaló rendszerezése a 4. ábrán látható.

A meseképek tartalmát tekintve pontosan 90%-ban volt azonos a gyerekek választása, amibe a központi konfliktushelyzet megoldása, vagy a mesei alaphelyzet ábrázolása tartozik bele. Egyéni megoldások 10%-ban születtek, amelyek olyan jeleneteket ábrázolnak, mint például a farkas, hasában a hét kecskegidával. Ide sorolható még két olyan rajz is, ami csak egy szereplőt jelenített meg: a török császárt és az arany tojást tojó tyúkot a tojásával együtt. Egyszer jelent meg csupán *A három*

kismalac és *a farkas* című meséből a szalmaházat romboló farkas is, de a gonosz sárkány házát is csak egyetlen kisgyermek rajzolta le *Az égig érő paszuly* történetéből. A rajzképeken előforduló szereplők esetében 88%-ban egyezett a gyerekek által lerajzolt tartalom. *A három kismalac* és *a farkas* című meséről készült munkákban például mindannyian lerajzolták a három malacot, és mindegyik esetben együtt láthatók a képeken. 12%-a gyerekeknek azonban olyan karaktert is megjelenített, ami nem feltétlenül része a történetnek, hanem a gyerekek fantáziájának, személyes emlékeinek és élményeinek köszönhetően eredményezett eltérő feladatmegoldást. Így például ábrázolásra került a Piroska anyukája, a kecskemama, két esetben a szolgáló *A kis kakas gyémánt félkrajcárja* című meséből, valamint az arany tojást tojó tyúkocska is. Érdekes tény, hogy az anya személyének ábrázolása mindkét esetben kislányhoz köthető.



4. ábra. Közös és egyéni megoldások előfordulása

Az azonosulási motívumok alakulását a 2. ábra részletezte, ahol szintén látható, hogy nagyobb arányban válaszoltak hasonlóan a gyerekek. Pontosan 90%-os volt ebben a kategóriában is az egyetértés a rajzok magyarázatát illetően, és csak 10%-ban született egyéni megoldás. Ide tartozik a mese nagyon egyéni módon történő átalakítása, ami két esetben fordult elő, illetve a megállapított kategóriák egyikébe sem besorolható „egyéb” válaszok megjelenése is. Ilyen válasz volt például, amikor úgy

feleltek a kérdésre a gyerekek, hogy minden szereplő szívesen lenne a meséből, vagy éppen senki sem szeretne lenni a meséből.

A meserajzokon megjelenő képi tartalmak 84%-ban mutattak azonosságot. Ebbe beletartoznak azok az elemek, amelyek a rajzok díszítésére, színesítésére szolgálnak. Például a szereplők háza, a fák, virágok, egyéb növények, folyók. Egy-egy specifikus tartalom is sokszor megjelent a meseképeken, mint például *A kiskakas gyémánt félkrajcárjának* történetéből a méhkas. Egyéni megoldások 16%-ban készültek, ezek között megtalálható a kút, a kemence vagy a kincseskamra motívuma is, de két esetben feltűnik a *Piroska és a farkas* című meséből ismert vadász puskája. Mindkét fegyvert kisfiú rajzolta le.



4.kép. 6 éves kisfiú meserajza

Az empirikus kutatás összegzése

Az empirikus kutatásom témája a meserajz módszer alkalmazásának ellenőrzése volt. Arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekek által készített rajzok és a tőlük kapott kiegészítő magyarázatok milyen módon segíthetik majd elő az óvodapedagógiai gyakorlat számára ennek a személyiség megismerési eljárásnak az alkalmazását. Négy fő elemzési szempontot jelöltem ki, amelyek mentén összehasonlítottam a gyerekek alkotásait. Ezek alapján a kapott válaszokat és meserajzokat összevetve sikerült képet alkotnom az óvodások által preferált és elutasított szereplőkről, az azonosulási tényezőkről és a képválasztási motívumokról. Az eredmények kitértek a gyerekek visszatérő és ritkában előforduló megoldásmódjaira is.

A vizsgálatból kiderült, hogy a gyerekek a hallott mesékből legszívesebben azt a részletet képzelték el és rajzolták le, amin megjelent a történet központi konfliktusának feloldása (30%), vagy pedig azt, ami humoros volt a cselekményben (26%). Mindez igazolja azt a tényt, miszerint a gyermeki alkotásban vitathatatlanul szerepet játszanak a mesélés alatt átélt és elképzelt személyes élmények. Egyfajta „mentális produkció” az, ami a papírra kerül nem pedig a realitás (Vajda, 2014). Továbbá kiderült az is, hogy a megfelelő emocionális érettségi szinten álló nagycsoportos gyerekek képesek a történetben megjelenő konfliktusok leképezésére, értelmezésére (Bettelheim, 2018). Az azonosulási motívumok vizsgálata során az eredményeket összevetve az óvodások 44%-a valamilyen személyiségtulajdonság miatt preferálta az általa megjelölt pozitív vagy negatív mesebeli karaktert. Zsubrits Attila a következőképpen írja ezt le: „A különféle mesealakokban pedig elfogadható formában ölthetnek testet a gyerekek saját élményei, olykor akár a félelmetesnek, ijesztőnek tűnő tapasztalataik is” (Zsubrits, 2018. 78). Ezen tudatalatti élmények feltárása céljából lehet fontos a gyerekek által választott szereplők vizsgálata. A feltett kérdés mentén kialakult kötetlen beszélgetés keretében erre kiváló lehetőség adódik.

A nemek közti különbség is a karakterválasztás alapján rajzolódik ki. A fiúk 41%-a valamilyen negatív szereplő nevét válaszolta a feltett kérdésre, míg ez a lányoknál csupán 18%-ban fordult elő. Az összes rajzoltót tekintve azonban magas volt a pozitív szereplőkkel azonosulni kívánók aránya, ez pontosan 76%-ot jelent. Bruno Bettelheim (2018) szerint a mesékben megjelenő szereplők nem ambivalensek, élesen elhatárolható a jó és a rossz megtestesítője, akárcsak a gyermek gondolkodásmódjában. A bipolaritás életkori sajátosság óvodáskorban, ennek pedig a klasszikus népmesék tartalma tökéletesen megfelel. Ezen szélsőséges példák alapján értheti meg a gyermek mi a különbség a jó és a rossz között.

A közös és egyéni megoldások elemzésénél több szempont alapján hasonlítottam össze a gyerekek által készített rajzokat és a hozzájuk fűzött magyarázatokat. Ezek mentén jól látszik, hogy 84-90%-os arányban került papírra valamilyen visszatérő elem, vagy hangzott el azonos tartalmú válasz.

Érdemes figyelmet szentelni azonban az egyéni megoldásmódokra is, amelyben a kisgyerekek közötti különbségek szintén jól érzékelhetők. Bár a közös megoldások számaránya egyértelműen utal a klasszikus mesék markáns univerzális szerepére, mégis a pedagógusnak nyitottnak kell lenni mindig a kreatív, eredeti megoldások elfogadására, amit a ritkábban előforduló esetekben is láthatunk. A mesével történő

találkozás és az alkotó rajzolás így újabb és újabb megoldásmódokat eredményezhet a gyerekek részéről.

Módszertani ajánlások a meserajz módszer alkalmazásához

Ez az óvodapedagógusok által is használható módszer a mese fontosságát, a gyermekekre kifejtett, semmi mással nem helyettesíthető pozitív hatását hangsúlyozza. Az egyszerű hétköznapiakban is alkalmazható meserajzelemzés nem igényel pszichológiai szaktudást, így egy gyakorlott pedagógus számára nem jelent teljesíthetetlen kihívást. Az alkalmazás során azonban érdemes a következőkre figyelni.

A mesék kiválasztása

A mesék kiválasztásánál fontos szempont lehet, hogy a klasszikus népmesei anyagból szelektáljunk. Ezek ugyanis megfelelően harmonizálnak a gyermeki lélekkel, megjelenítenek olyan egzisztenciális dilemmákat, amikkel a kicsik nap mint nap szembenéznek. Ugyanakkor megoldást is kínálnak azok enyhítésére a kisgyermekek által feldolgozható formában.

A modern gyermekirodalmi alkotásokból azonban gyakran kimaradnak ezek a belső konfliktusok, így a gyermek nem kap kapaszkodót a feldolgozáshoz. A kisgyermek személyes érzelmei mindig valamilyen jelenségre vagy tárgyra, mesei szereplőre, állatok karakterére helyeződhet át (Bettelheim, 2018). Az átéléssel, a megfelelő hangsúlyozással előadott népmese mintegy ingerli a gyermek mesei azonosulási vágyát, valamint belső képalkotó folyamatát, aminek a következtében a fejben aktuálisan megszülető jelenet ábrázolhatóvá válik.

Az óvodapedagógusok által jól ismert mesekötetekben található rövid mesék történetei mindezek mellett figyelembe veszik a gyerekek életkori igényét és az értelmi funkciók fejlődési sajátosságait (Például: Balassa Anna: Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak című kötete).

A meserajzok felvétele

A rajzok felvételére érdemes olyan alkalmat választani, amikor az óvodai napirendben egyébként is a mesélésé lenne a főszerep. Nyugodt, meghitt, a gyerekek által megszokott körülmények között történjen a mesék elmondása, fejből. Pár perc

megnyugvás után máris az asztalokhoz ülhetnek a gyerekek, az előre odakészített színes rajzeszközök, papírlapok elé. Sokféle eszközzel dolgozhatnak a gyerekek.

A rajzolási feladatot mindig világosan kell megfogalmazni: „Képzeld el azt a képet a meséből, amelyik a legfontosabb volt számodra, amelyik a legjobban tetszett, és azt a képet, kérlek, most rajzold le!”.

Érdeemes arra is figyelni, hogy egymás munkáját ne láthassák a gyerekek, és ne a másolás hozza meg a végeredményt. Tapasztalataim szerint több óvódás meg van győződve arról, hogy ő „nem tud” az elvárásnak megfelelő, kellően szép rajzot készíteni, ezt azonban nem szabad annyiban hagyni. Szükség van a bátorításra, de nem mondhatja meg a pedagógus mit rajzoljon a gyermek! Akkor fordulhat elő ez a jelenség, ha mások rajza láttán magát nem érzi elég kompetensnek az óvódás, ezért van szükség az elkülönített egyéni vagy kiscsoportos munkára, valamint az óvodapedagógus megfelelő attitűdjére.

A rajzok elkészülte után a kötetlen beszélgetés következik a gyerekekkel. Ennek során érdemes egyesével beszélgetni velük az elkészült munkákról. A következő kérdések alapján folytathatjuk a beszélgetést:

- Melyik jelenetet rajzoltad le? Mi látható a rajzon?
- Miért tetszett az a meserészlet, mi az, amiért fontos az a jelenet számodra?
- Melyik szereplő lennél a meséből? Miért?
- Melyik szereplő nem lennél? Miért?

Természetesen további kérdések is segíthetik a kötetlenebb beszélgetést, amelyek a gyerekek válaszait szintén figyelembe veszik.

A meserajzok elemzési szempontjai

A meseképek elemzésénél többféle szempont alapján lehet vizsgálni a rajzokat.

Kutatásomban a következő szempontok mentén haladtam:

- A meseképválasztás indoklása.
- A szereplőkkel való azonosulás motívumai.
- A lányok és fiúk közti különbségek megjelenése.
- Egyéni és közös megoldásmódok.

Mindegyik elemzési szempont során érdemes figyelni a pontosságra, a kapott feleletek megfelelő kategóriákban történő besorolására, amely adatokat akár összesítő táblázatokban is rendszerezhetünk.

A tanulmányban részletesen bemutatott meserajz módszer hozzájárulhat ahhoz, hogy az óvodapedagógus egyrészt közvetlenül érzékelhesse a mese lélektani hatásának jelentőségét, másrészt pedig további ismereteket gyűjtsön a gyerekek belső életéről, személyes élményeiről, képzeleti világáról és a gyermeki gondolkodás sajátosságairól. A koragyermekkorai személyiség megismerésének ez a célirányos módszere ugyanakkor jól kiegészítheti az ismert alapvető óvodai tevékenységekben rejlő spontán tapasztalatokat, amelyekkel együtt még részletesebb tudást szerezhethünk az óvodáskorú gyerekek személyiségéről.

Bibliográfia

- Bettelheim, B. (2018). A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kádár A. (2012). Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kósáné O. V. (2001). A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában. Okker Kiadó, Budapest.
- Malchiodi, C. A. (2003). A gyermekrajzok megértése. Animula Kiadó, Budapest.
- Mérei F., V. Binét Á. (2016). Gyermeklélektan. Libri Kiadó, Budapest.
- Nagy, B., Szele, A., Kenyhercz, F. (2018). A child's world. Didakt Kft, Debrecen.
- Tóth B. (1967). A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. In: Magyar Pedagógia 67. évf., 255–269.
- Vajda Zs. (2014). A gyermek pszichológiai fejlődése. Saxum Kiadó, Budapest.
- Zsubrits A. (2018). Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. Digitális tankönyv (Moodle, uni-sopron.hu).
- Zsubrits A. (2019): Az igaz út keresése. A szülőktől történő elválás élményének vizsgálata meseképek elemzésével eltérő családi háttérrel rendelkező gyerekek körében. 1. rész: Elmélet. In: Óvodai Nevelés, 72:10., 14-17.
- Zsubrits A. (2020): Az igaz út keresése. A szülőktől történő elválás élményének vizsgálata meseképek elemzésével eltérő családi háttérrel rendelkező gyerekek körében. 2. rész: Az empirikus kutatás. In: Óvodai Nevelés, 73:1., 5-8.
- Zsubrits A. (2021): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. SOE Kiadó. In.: [Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak : Zsubrits Attila : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

A mesék forrása

Balassa A. (szerk.) (1999). Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak. A kis kakas gyémánt félkrajcárja (Arany László meséje). Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

Balassa A. (szerk.) (1999). Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak. A kecskegidák (Szűcs Kati meséje). Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

Balassa A. (szerk.) (1999). Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak. Az éjig érő paszuly (Szűcs Kati meséje). Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

T. Aszódi É. (szerk.) (1966). Minden napra egy mese. A három kismalac és a farkas. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

Grimm, J., Grimm, W. (1965). Grimm legszebb meséi. Piroska és a farkas. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.