

TÁRSAS PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSUK 3–7 ÉVESEK KÖRÉBEN

– FELTÁRÁS ÉS SEGÍTÉS –

Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára

Szerkesztette

Kasik László

Szerzők

Gál Zita

Havlikné Rácz Andrea

Kasik László

Özvegy Judit

Pozsár Éva

Szabó Éva

Zsolnai Anikó

Szakmai lektor

N. Kollár Katalin

MOZAIK Kiadó, Szeged

2017

Tartalom

Bevezető	4
A kötet szerzői	6
I. Személyközi problémák az óvodában	8
I.1 Személyközi probléma és a problémák feltárásának folyamata	8
I.2 A leggyakrabban előforduló személyközi problémák és azonosításuk	10
I.2.1 A leggyakoribb személyközi problémák óvodások körében	10
I.2.2 Tervezett megfigyelés.....	11
I.2.2.1 Problémakezelés.....	12
I.2.2.2 Problémalista és problémanapló.....	19
I.3 A személyközi problémák elemzése és értelmezése	19
I.3.1 Problémaelemző szempontsor.....	19
I.3.2 Irányított (feltáró-elemző) beszélgetés	20
I.3.2.1 Az irányított (feltáró-elemző) beszélgetés léggömbje és menete.....	22
I.3.2.2 Példa egy irányított (feltáró-elemző) beszélgetésre és pedagógiai elemzésére	24
I.3.3 Kutatási eredmények mint viszonyítási pontok.....	25
I.4 Esetleírás és reflexió	27
I.4.1 Miki esete.....	27
I.4.2 Bálint esete.....	29
I.4.3 Dani esete	30
I.4.4 Jutka esete.....	32
II. Óvodások szociálisprobléma-megoldása	35
II.1 A problémamegoldás folyamata és módjai óvodáskorban	35
II.2 A problémák és megoldásuk mögött meghúzódó néhány tényező	38
II.2.1 Temperamentum és kötődés.....	38
II.2.2 A családi szocializáció néhány jellemzőjének jelentősége.....	41
II.2.3 A média szerepe és a pedagógusok lehetőségei.....	44
II.2.4 A pedagógusok vélekedései, nevelési gyakorlata, hatása.....	46
II.3 A problémamegoldás (viszonyulás, stílus, mód és érzelmek) jellemzőinek feltárása, azonosítása	48
II.3.1 A problémamegoldás feltárása rövid helyzetek elemzésének segítségével	48
II.3.1.1 Kutatási eredmények mint viszonyítási pontok.....	50
II.3.2 Megfigyelések során tapasztalt problémamegoldási módok.....	54
III. Az óvodapedagógus együttműködése szülővel, pszichológussal és más segítő szakemberrel	57
III.1 A szülők szerepe az óvodai nevelésben	57
III.2 Az óvodapszichológussal való együttműködés lehetőségei	58
III.3 Együttműködés gyógypedagógussal, szociális munkással, családgyógyozóval és gyermekjóléti szakemberrel	58
III.4 A kapcsolatot segítő és gátló tényezők	59
III.4.1 Az interakció természete: a megfelelő találkozási lehetőségek vagy azok hiánya	60
III.4.2 Az interakció stílusa: elvárások, szerepek és előítéletek a kapcsolatokban	61
III.4.3 A tényleges viselkedés: kulturális különbségek, értékrendbeli eltérések és a kommunikáció.....	63
III.4.4 Az elégedettség problémája	64
III.4.5 „Egyedül nem megy” – vagy kevésbé hatékony	65
III.5 Az információkezelés etikája	66

IV. Gyakorlatok, játékok	70
Zárszó	116
Mellékletek	117
I. Problémakezelés.....	117
II. Problémaazonosítás	125
II/a Kéthetes megfigyelés.....	125
II/b Egyhónapos megfigyelés	127
II/c Háromhónapos megfigyelés.....	129
III. Problémaelemző szempontsor	131
IV. Problémanapló	132
V. A helyzetspecifikus problémamegoldás jellemzői	133
V/a (kizárja a játékból egy társa)	133
V/b (piszkálja egy társa).....	134
V/c (elveszi egy társa a játékát)	135
V/d (nem hagyja egy társa játszani)	136
V/e (megüti egy társa)	137
V/f (kiabál vele egy társa)	138
V/g (csúfolja egy társa).....	139
V/h (árulkodik róla egy társa a pedagógusnak)	140
VI. Problémamegoldás és érzelmek.....	141
Irodalom.....	143

Bevezető

Az elmúlt évtizedben számos vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy az óvodáskori személyközi (társas, interperszonális, szociális) problémák nem hatékony kezelése nemcsak az óvodai évek alatt, hanem később is jelentős gondot – például beilleszkedési nehézséget, hangulati és magatartási zavarokat – okozhat. A kutatásokból tudjuk azt is, hogy ebben az életkorban a problémák megfelelő kezelésének elsajátítása a család mellett az óvodapedagógusok szakértelmétől és példamutatásától is nagymértékben függ; illetve ismert, hogy egyre nagyobb feladat hárul a pedagógusokra e téren is az elégtelen családi szocializációs folyamatok miatt.

E kötetet azzal a céllal hoztuk létre, hogy a gyerekek problémamegoldását minél hatékonyabban, eredményesebben és sikeresebben tudják fejleszteni a pedagógusok. Bízunk benne, hogy az elméleti részek alapos és sokrétű képet nyújtanak az óvodáskori személyközi problémák természetéről, valamint a problémamegoldás módjairól, azok változásáról és a változást befolyásoló tényezőkről. A kötet alcíme a *feltárás és segítés*. A fejlesztés során alkalmazható gyakorlatok, játékok mellett olyan – a problémák és a problémamegoldás jellemzőit feltáró – eszközöket is tartalmaz a kötet, amelyekkel a mindennapi gyakorlat során alkalmazott, sokféle szempont mentén történő megfigyelés mellett a pedagógusok más módon is információt szerezhetnek a gyerekek problémáiról és problémamegoldásáról. A könyv tartalmazza azokat a kutatási eredményeket is, amelyekhez viszonyíthatók a saját csoportjukban feltárt jellemzők. A fejlesztés hatékonysága, eredményessége és sikeressége legtöbbször több ember munkáján múlik, így kiemelten fontos a szülőkkel, valamint az óvodapszichológussal és más segítő szakemberrel való együttműködés. Könyvünk ezen közös munka sajátosságairól és lehetőségeiről is szól.

A módszertani segédanyag négy nagyobb fejezetből áll. Az elsőben (*Személyközi problémák az óvodában*) bemutatjuk azt a folyamatot, amelynek lépései biztosítják az óvodapedagógus számára a minél alaposabb problémafeltárást, ismertetjük azokat a személyközi problémákat, amelyek kutatási eredmények és megfigyelések alapján igen nagy mértékben fordulnak elő az óvodai évek alatt. A fejezet tartalmazza azokat a mérőeszközöket és használatuk szabályait is, amelyekkel a problémák köre eredményesen feltárható és összevethető kutatási eredményekkel. Megfogalmaztunk javaslatokat arra vonatkozóan is, hogyan célszerű esetleírást készíteni, illetve irányított (feltáró-elemző) beszélgetést és tervezett megfigyelést végezni a gyerekek körében.

A második fejezetben (*Óvodások szociálisprobléma-megoldása*) először az óvodáskori problémamegoldás alapvető jellemzőit foglaljuk össze, támaszkodva több hazai és nemzetközi kutatás eredményére. Ezek az adatok ugyancsak lehetőséget teremtenek arra, hogy a szintén az e fejezetben ismertetett eszközökkel végzett feltárás eredményei összehasonlíthatók legyenek más adatokkal. Az összevetés – akárcsak a problémák esetében – segíti a kötetben található gyakorlatok, játékok kiválasztását és alkalmazását. Mindemellett a fejezet tartalmaz azon okok közül néhányat, amelyek a személyközi problémák és megoldásuk hátterében állhatnak.

A harmadik rész (*Az óvodapedagógus együttműködése szülővel, pszichológussal és más segítő szakemberrel*) az óvodapedagógus szülőkkel, pszichológussal és más szakemberrel, például gyógypedagógussal való együttműködéséről szól, mely együttműködés célja a minél hatékonyabb és eredményesebb fejlesztés. E fejezet megírását azért tartottuk fontosnak, mert számos felmérés bizonyítja, hogy a pedagógusok munkáját jelentős mértékben meghatározzák a családi nevelés jellemzői: milyen problémákkal szembesülnek a gyerekek otthon, miként oldják meg szüleik és testvéreik a problémákat, milyen mintát látnak a problémamegoldásra, hogyan oldanak meg otthon különböző társas problémákat. Éppen ezért nagyon fontos, hogy ezekről megfelelő információkkal rendelkezzenek az óvodapedagógusok, aminek egyik módja

a szülőkkel való folyamatos konzultáció. A fejezetben ennek jó gyakorlatát mutatjuk be. A pedagógiai munka még hatékonyabbá tehető, ha a szülőkkel való együttműködés mellett a pedagógus más segítő szakemberrel, óvodapszichológussal, gyógypedagógussal, szociális munkással, családgondozóval együtt segíti a gyerekek fejlődését, bevonja őket a nevelési folyamatba. E fejezet arról is szól, milyen esetekben, hogyan érdemes a pszichológussal és gyógypedagógussal együtt dolgozni, illetve mikor, milyen problémák és problémamegoldó viselkedés esetében javasolt mindenképpen szakmai segítségüket kérni.

A kötet utolsó fejezete (*Gyakorlatok, játékok*) olyan gyakorlatokat és játékokat tartalmaz, amelyek egyrészt a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek feltárását és fejlesztését, másrészt az ezekkel szoros kapcsolatban álló más pszichikus összetevők (pl. érzelemfelismerés, együttműködés, empátia) fejlődésének segítését is lehetővé teszik. Mindegyik leírása – többek között – tartalmazza, hogy mely életkorban, mennyi idő alatt, milyen eszközökkel és csoportszervezési formában érdemes azt megvalósítani.

Bízunk benne, hogy a személyközi problémáról és a problémamegoldásról írtak, a feltáráshoz segítséget nyújtó eszközök, valamint a fejlesztési gyakorlatok és játékok hatékonyan segítik majd az óvodapedagógusok munkáját! Sok sikert és örömet kívánunk mindehhez!

Szeged, 2017. április

A kötet szerzői

A kötet szerzői

Gál Zita

Pszichológus, a Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének tanársegédje. Kutatási területe a tudatelmélet és kapcsolata a társas készségekkel, elsősorban a szociálisprobléma-megoldással és a társas problémák elkerülésével. Több területen rendelkezik pszichológusi tapasztalattal (nevelési tanácsadás, gyermekjóléti szolgálat). Autogén tréningben és négyülékes serdülőkonzultációban képzett. Jelenleg óvodapszichológusként is dolgozik.

Havlikné Rácz Andrea

Óvodapedagógus, fejlesztő pedagógus, köznevelési szakértő, neveléstudományi mesterszakos bölcsész kora gyermekkor pedagógiája szakirányon. Óraadóként óvodapedagógus hallgatókat tanít módszertani tárgykból a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. Érdeklődési köre főként a szociális kompetencia és az önszabályozás fejlesztési lehetőségei.

Kasik László

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője. Kutatási területe a személyközi problémák életkori változása, valamint a szociálisprobléma-megoldás gyermek- és serdülőkorú fejlődése és fejlesztési lehetőségei. E témában jelent meg 2015-ben Személyközi problémák és megoldásuk című könyve. Anyukája szerint imádott óvodába járni.

Özvegy Judit

Tanító, tanár (biológia, földrajz, környezetvédelem), a Szegedi Tudományegyetem Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola tanítójaként dolgozik. Elvégezte a neveléstudományi mesterszakot segítő-fejlesztő szakirányon, rendelkezik SNI pedagógusi és tehetséggondozó diplomával, valamint mentálhigiénés tréneri oklevéllel. Környezetismeret-tankönyvek szerzője. Érdeklődési területe a szociális képességek és készségek kisgyermekkorú, tantárgyba ágyazott fejlesztési lehetőségei.

Pozsár Éva

Óvodapedagógus, köznevelési szakértő, szaktanácsadó, gyakorlatvezető mentortanár. Neveléstudomány mesterszakos bölcsész koragyermekkor szakirányon. Óraadó a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, módszertani tárgyakat tanít óvodapedagógus hallgatóknak. Szenvedélye az óvoda, annak minden szeglete.

Szabó Éva

Pszichológus, a Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének tanszékvezető egyetemi docense. Pályáját iskolapszichológusként kezdte, majd a tanárképzés területén kezdett dolgozni. A szegedi pszichológusképzés egyik alapítója, 2014 óta a Pszichológiai Intézet által szervezett óvoda- és iskolapszichológus szakképzés vezetője. A Dél-alföldi Iskolapszichológiai Módszertani Központ vezetőjeként részt vesz a régió óvoda- és iskolapszichológusainak szakmai támogatásában, melynek keretében kollégáival kidolgozott és kipróbált egy komplex szociáliskészség-fejlesztő programot.

Zsolnai Anikó

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének professzora, a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport alapítója. Fő kutatási területe a gyermekkorú szociális és érzelmi fejlődés jellemzői, illetve a szociális kompetencia különböző összetevőinek fejlesztési lehetőségei. E témában eddig öt könyvet írt.

ILLUSZTRÁCIÓ AZ I. FEJEZETHEZ
FOTOLIA
#107720650

Lektor véleménye: egységes legyen: mindenhol kép vagy rajz, keverve ne legyen

I. Személyközi problémák az óvodában

I.1 Személyközi probléma és a problémák feltárásának folyamata

„Egy csoportszobában mindig zajlik az élet! Mindig vannak problémák!” – mondta egyszer egy óvónő, amikor megfigyeléseket végeztünk a csoportjában. És tényleg zajlik! Az alatt a pár hónap alatt nagyon sok és sokféle társas helyzetet, viszonyt, viselkedésformát láttunk a gyerekek körében. Ezek egy része személyközi probléma volt: *valamilyen társas helyzet* (pl. nem engedik a többiek játszani), *viszony* (pl. haragszik rá egy társa), *külső-belső tulajdonság* (pl. csúnyának, irigynek tartja a másikat) *vagy viselkedés* (pl. szándékosan meglöki egy társa a homokozóban), *ami többnyire kellemetlen, rossz érzést, gondolatot vált ki az egyénből* (Chang és mtsai, 2004).

Ha megkérdezzük óvodásokat, mi az, hogy *probléma*, illetve azt, hogy *milyen problémáik vannak a többiekkel kapcsolatban*, szinte ugyanazokat a válaszokat kapjuk. Ez nem véletlen, hiszen ebben az életkorban – legfőképpen a 3–5 évesek körében – a probléma definiálása egy-egy probléma, problémahelyzet megadásával történik (pl. *Szerintem az a probléma, amikor Évi fejbevág engem a babával.*), vagyis a definiálás és a példaadás nem válik külön. Ez körülbelül hatéves kortól intenzíven változik, és 8-9 éves kortól fokozatosan már egyre absztraktabb, kevésbé helyzethez kötött, általánosító és több szempontot figyelembe vevő definíciót képesek adni a gyerekek (Gál és Kasik, 2015; Kasik, 2015). Ugyancsak ettől az életkortól egészül ki egyre gyakrabban a problémák felsorolása megoldással kapcsolatos gondolatokkal, érzésekkel (pl. *Az a baj, hogy Zita mindig piszkál, és nem tudok mit tenni. Amikor nem akar Laci játszani velem, de rá fogom beszélni, hogy játsszon velem.*), tehát az adott probléma meghatározásához megoldásra vagy nem megoldásra való utalást is kapcsolnak (Landy, 2009), melyek jó előrejelzői problémamegoldási stílusuknak és a problémamegoldás módjának. Például a „*nem tudok mit tenni*” és a tartalmában hasonló mondat gyakran elkerülésben, a problémával való foglalkozás hiányában érhető tetten, míg a „*rá fogom beszélni*” egyezkedést, a helyzet megváltoztatásának szándékát fejezi ki. Ilyen kiegészítő gondolatokkal óvodások körében leginkább akkor találkozunk, ha rákérdezzük a megoldási hajlandóságra (*Meg akarod oldani?*) és önmaga hatékonyságára (*Meg tudod oldani?*).

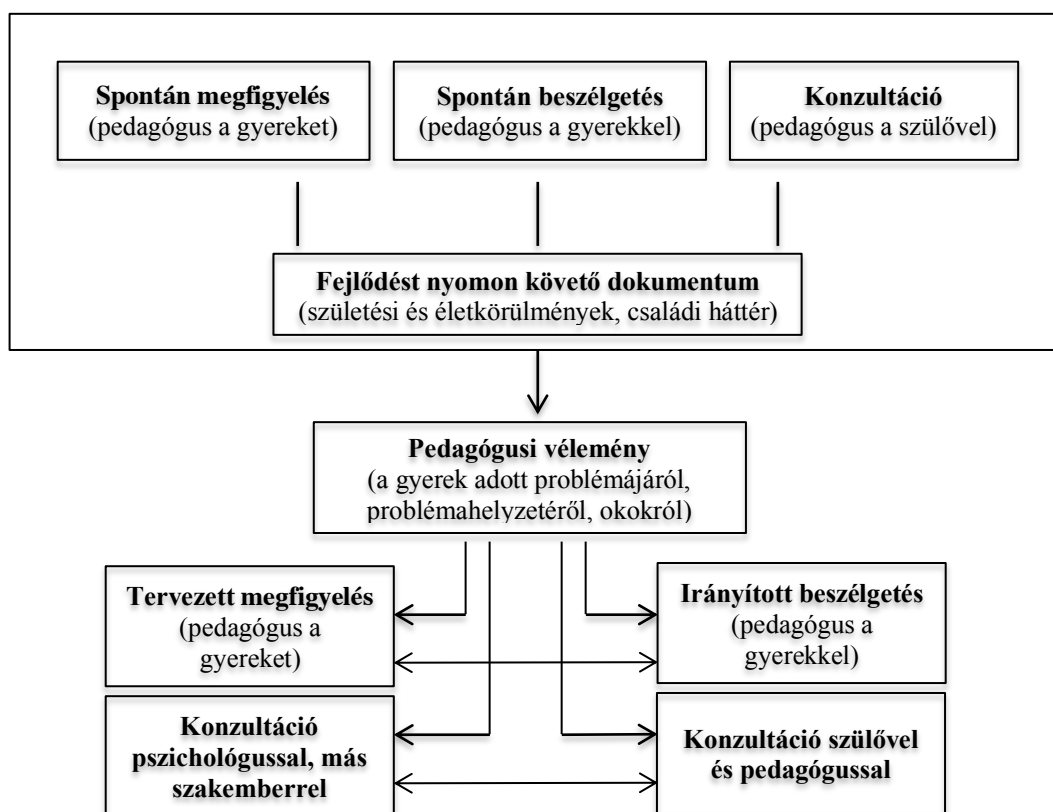
Az említett óvodai megfigyelés során nemcsak mi mint megfigyelők, hanem a pedagógusok is készítettek egy-egy gyermek problémáiról és problémamegoldásáról rövid összefoglalást, illetve a gyerekekkel is beszélgettünk saját problémáikról. A négyéves Ábelről¹ a következőket írta az egyik megfigyelő: „*Visszahúzódo, társaival durva, ha közös játékra hívják, nem vesz részt azokban, sokkal inkább játszik egyedül.*” Az óvodapedagógus, aki akkor már két éve foglalkozott Ábellel, ezt írta: „*Talán már több hete nem nagyon akar részt venni semmilyen közös tevékenységben. Ha szólok, hogy jöjjön és csinálja velünk, hallgat, elfordul. Tegnap éppen előkészítettem egy gyakorlatot, és azt vettem észre, hogy az egyik társa hívta játszani, erre ő meglökte és kiabálta neki többször, hogy hagyjál békén, büdös kurva!*” Ábel elmondta nekünk, hogy „*Olyan nem jó az oviba, inkább akarok anyával lenni otthon, mert én nem akarom azt csinálni, amit a többiek, de a tesóm ne legyen otthon, csak én, mert ő odaüt és kiabál.*”

Ábel viselkedését közel hasonlóan látta a megfigyelő és az óvodapedagógus, azonban ha Ábel önmaga jellemzését is szemügyre vesszük, még több információt megtudhatunk a problémáról (pl. feltehetően kinek a hatására kiabálja azt, amit; miért visszahúzódo; milyen hasonlóságokat lát az otthoni és a csoportbeli játéklehetőségeiről). Ezzel kapcsolatban arra hívják fel a figyelmet (pl. Landy, 2009), hogy bármilyen életkorban kívánjuk azonosítani és

¹ A gyermek nevét megváltoztattuk, és így jártunk el minden további, névvel történő idézés során.

megérteni a gyerekek problémáit, mindig szükséges a külső értékelők (pl. szülők, pedagógusok, más szakemberek) megfigyelései, vélekedései mellett az önjellemzést is figyelembe venni, és fordítva, az önjellemzést fontos kiegészíteni külső értékelők meglátásaival. Mindez attól függetlenül lényeges követelmény, hogy a gyerekek ebben az életkorban élénk fantáziával bírnak, hiányos ismereteik pótlására, esetleg nem megvalósítható vágyaik életre keltésére bátran és szabadon mozgósítják képzeletüket (Vajda, 1994). A kevés szociális tapasztalat, az ezek mentén kialakuló emlékképek – melyek alapján egy-egy esemény magyarázatok gyakran elrugaszkodnak a valóságtól – a problémák megoldásakor is lényeges szerepet játszanak (Ranschburg, 2002).

Fontos tehát, hogy egy-egy gyermek adott problémájáról, annak okairól és problémáinak kapcsolatrendszeréről minél több és sokrétű információval rendelkezünk. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy általában milyen módon szereznek az óvodapedagógusok információt a gyerekek társas problémáiról, és ez a folyamat miként egészíthető ki, kiknek és milyen eszközök segítségével érhető el a még alaposabb problémafeltárás.



1. ábra
A problémafeltárás egy lehetséges folyamata

A pedagógusok nap mint nap végeznek spontán (előre nem tervezett) megfigyelést a gyerekek körében, valamint ilyen jellegű beszélgetést a gyermekkel az adott problémáról, problémahelyzetről, a problémás viselkedésről és a lehetséges okokról – mindkettő nevelőmunkájuk szerves részét képezi. Amennyiben problémát tapasztalnak, lehetőségük van szülői konzultációra, amiben segítségükre lehet – a megfigyelteken és a gyermekkel való beszélgetés tartalmán kívül – a gyermek háttéréről, családi jellemzőiről, születés- és életkörülményeiről írt dokumentum. Szerencsés esetben mindezek alapján alakul, formálódik a pedagógusok véleménye a gyermekről, annak problémáiról, problémás viselkedéséről és okairól – ez lesz az alapja segítő-fejlesztő munkájuknak. A pedagógusok tapasztalatai és a különböző kutatási eredmények (pl. Bedell és Lennox, 1997) is arra hívják fel a figyelmet,

hogyan e folyamatot érdemes kiegészíteni az 1. ábrán látható további lépésekkel: a gyermek tervezett megfigyelésével és az irányított (feltáró-elemző) beszélgetéssel, illetve más pedagógussal, az óvodapszichológussal, illetve további szakemberekkel (például a gyógypedagógussal) és a szülővel való – akár külön, akár együtt zajló – konzultációval, melyek hatnak egymásra, kiegészítik egymást. E folyamat lépéseinek sikeres megvalósítását is kívánjuk segíteni e kötettel.

I.2 A leggyakrabban előforduló személyközi problémák és azonosításuk

I.2.1 A leggyakoribb személyközi problémák óvodások körében

Külföldi és hazai felmérések (pl. Gál és Kasik, 2015; Hymel és Asher, 1977; Kasik, 2015; Singleton és Asher, 1977; Vahedi és mtsai, 2012) alapján összegyűjtöttünk 48 interperszonális problémát, melyek a leggyakrabban fordulnak elő 3–7 évesek körében a gyerekek és az őket nevelő pedagógusok szerint. Az egyéni pedagógusi tapasztalatok alapján biztosan kiegészíthető ez a lista, illetve a szülők is tovább tudnák bővíteni ezt. Ugyanakkor – mivel a pedagógusi munka segítése érdekében alkottuk meg – azokat a problémákat tartalmazza a lista, amelyek az óvodai közegben fordulnak elő.

A problémákat négy csoportba osztva mutatjuk be: (1) *Tulajdonlás, elvétel*; (2) *Elutasítás, kizárás, ellenszegülés*; (3) *Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás*; (4) *Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás*). Mindegyik csoporton belül – a legtöbb probléma esetében – szerepel a problémának az a formája, amikor a gyermek a probléma forrása (önmagá viselkedése, gondolkodása, érzelme), illetve a másik személy (szülő, pedagógus, más felnőtt vagy kortárs) viselkedése, gondolkodása, érzelmi megnyilvánulása jelent a gyermek számára problémát.

(1) *Tulajdonlás, elvétel*

1. nem adja oda másnak a játékot, amivel játszik
2. egy társa nem adja neki oda a játékot, amit kér tőle
3. kéri egy társa, hogy mutasson meg neki valamit, de ő nem akarja
4. kéri, hogy mutasson meg neki egy társa valamit, de a társa ezt nem teszi
5. szó nélkül elveszi más játékát, tárgyát
6. szó nélkül elveszi tőle egy társa a játékot, tárgyat, amivel éppen játszik
7. erőszakkal elveszi a játékot a társától annak ellenére, hogy a társ nem akarja odaadni
8. erőszakkal elveszi tőle egy társa a játékot annak ellenére, hogy ő nem akarja odaadni

(2) *Elutasítás, kizárás, ellenszegülés*

9. nem akar valakivel játszani, elutasítja
10. nem akar senkivel játszani, teljes elutasítás
11. vele nem akar valaki játszani, elutasítja őt
12. kizárja társát a játékból, elküldi
13. őt zárja ki valaki a játékból, elküldi
14. társa kérését nem teljesíti
15. kér valamit társától, aki azt nem teszi
16. függőségi viszonyban (amikor közösen kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna
17. függőségi viszonyban (amikor közösen kell valamit csinálni) nem teszi azt a társa, amit a közös munka megkívánna

(3) *Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás*

18. kiabál társával
19. vele kiabál valaki
20. kiabál a pedagógussal, dajkával
21. kiabál a szülővel (óvodában)
22. a szülő kiabál vele (óvodában)
23. megüti társát
24. őt üti meg egy társa
25. megüti a szülőt (óvodában)
26. a szülő üti meg őt (óvodában)
27. megüti a pedagógust, dajkát
28. tönkretevesz, megrongál valamit, ami nem az övé (egy társa által használt eszközt a játék során)
29. tönkretevesz egy társa valamit, ami nem az övé (egy általa használt eszközt a játék során)

(4) *Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás*

30. csúfolja egy társát
31. őt csúfolja egy társa
32. megfenyegeti egy társát (mi lesz akkor, ha...)
33. őt fenyegeti meg egy társa (mi lesz akkor, ha...)
34. piszkálódik egy társával (hecceli, nem hagyja békén)
35. őt piszkálja egy társa (hecceli, nem hagyja békén)
36. nem hagy mást játszani, zavarja
37. őt nem hagyja játszani egy társa, zavarja
38. 'csúnyát' mond egy társára (pl. te hülye vagy)
39. rá mond valamelyik társa 'csúnyát'
40. 'csúnyát' mond a pedagógusra, dajkára
41. 'csúnyát' mond a szülőre (óvodában)
42. leköpi a másikat
43. őt köpi le egy társa
44. árulkodik társára a pedagógusnak, dajkának
45. árulkodik társára saját szülőjének (óvodában)
46. árulkodik társára annak szülőjének (óvodában)
47. árulkodik rá egy társa a pedagógusnak, dajkának
48. árulkodik rá egy társa saját szülőjének (óvodában)

Annak érdekében, hogy a pedagógus segítő-fejlesztő tevékenysége hatékony és eredményes legyen, elsőként nagyon fontos azonosítani az adott gyermek problémáját, problémáit és a problémák közötti kapcsolatokat. Az azonosítás hatékony eljárása a tervezett megfigyelés és a gyermekkel való irányított (feltáró-elemző) beszélgetés. A következőkben ezekről lesz szó.

I.2.2 Tervezett megfigyelés

A tervezett megfigyelés meghatározott problémák és szempontok mentén történik, tudatos, célirányos tevékenység. Arra, hogy a megfigyelés szakszerű alkalmazása nagyon fontos az óvodapedagógusok munkájában, számos utalást találunk az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (363/2012. [XII. 17.]), valamint a portfólió elkészítését segítő, a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználandó dokumentumban is (Oktatási Hivatal, 2014). Utóbbiban elvárásként szerepel, hogy a pedagógus „*Ismeri a gyermeki tevékenységek által fejlesztendő kompetenciákat, ezek fejlődésének mérési, megfigyelési módszereit.*” (7. o.), „*Ismeri az óvodás gyermek érési sajátosságait, az önmagához viszonyított fejlődésének folyamatos megfigyelési módszereit, a különböző képességterületeken történő elmozdulás*

regisztrálásának módját, eszközeit.” (10. o.), „Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére.” (10. o.), valamint „Képes a gyermekek tevékenységének megfigyeléséből, produktumaik értékeléséből kapott adatokat elemezni.” (11. o.).

Ideális esetben legalább két szakember (pl. két óvodapedagógus vagy egy óvodapedagógus és az óvodapszichológus) készít egy gyermekről tervezett megfigyelést. A tervezett megfigyelés kiváló eszközei a *Problémakezelés* és a *Problémalista*, melyek egymást kiegészítő eszközök. E kettő tartalmának összegzésére szolgál a *Problémanapló*, ami ugyancsak nagy segítségére lehet a pedagógusnak, illetve alapja lehet a portfólió esetleírást és reflexiót tartalmazó részének. Részletes esetleírásra és reflexióra az I.4 fejezetben mutatunk néhány példát, a következőkben a Problémakezelés és a Problémalista eszközök jellemzőit ismertetjük.

1.2.2.1 Problémakezelés

Munkája során minden pedagógus tapasztalja azokat a szociális, erkölcsi, érzelmi és kognitív sajátosságokat, amelyek a személyközi problémák gyermek általi észlelését, az arra való reakcióját, a probléma meghatározását, kommunikálását és a problémához, annak megoldásához való viszonyulását alapvetően meghatározzák. Ezen fejlődési jellemzők figyelembevétele alapvetően fontos a problémák kezelésének azonosításakor és értelmezésekor egyaránt (Cole és Cole, 2006; Fraiberg, 2005; Korsós, 1997; Mérei és V. Binét, 2001; N. Kollár és Szabó, 2004; Ranschburg, 2002; Vajda, 2001). Az 1/a–c táblázatok ezeket a főbb jellemzőket tartalmazzák, illetve az 1/d táblázatban tüntettük fel az iskolába lépő gyermek főbb jellemzőit.

1/a táblázat. Óvodások főbb szociális-erkölcsi jellemzői

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Az óvodai évek elején kevésbé bíznak meg másokban, illetve kevésbé ragaszkodnak másokhoz szüleiken kívül. Fokozatos tanulják, hogy rajtuk kívül másokban (pl. pedagógusban, társakban) is meg lehet bízni, másokhoz is lehet ragaszkodni.• A 3–4 évesekre nem jellemző a tekintélytisztelet, így a ragaszkodás és a bizalom kialakulása érzelemalapú. Fokozatosan, majd hatéves kortól egyre erősebb indítást éreznek arra, hogy megfeleljenek másoknak, eleget tegyenek mások kéréseinek, megtegyék azt, amit kérnek tőlük.• Egocentrikus (énközpontú) világkép jellemzi őket, ami nem egyenlő az egoizmussal (önzés).• Szabályokat 3–4 évesen nehezen tartanak be, gyakori ismételtetés, külső megerősítés szükséges ahhoz, hogy szabályok mentén viselkedjenek. Egyre inkább törekednek arra, hogy betartsák a szabályokat, és erre ötéves kortól figyelmeztetik is egymást kortársi közegben (pl. ezt nem szabad, ne csináld).• Saját viselkedésük értékelésére (pl. jól vagy rosszul tettem) 3–4 évesen nem képesek, ez csak később várható el tőlük.• A jó és a rossz megkülönböztetésében külső személyekre (pl. szülő, pedagógus) támaszkodnak, a cselekvés mögötti szándékot nem veszik figyelembe.• Általában azonnal meg akarnak szerezni, azonnal át akarnak élni valamit, és ötéves kortól egyre gyakrabban tudják késleltetni vágyaikat, főként hatéves kortól hangosan kommentálják is, hogy várniuk kell valamire, vagyis megerősítik verbálisan önmaguk számára az eredetileg külső elvárást.• Egyre több segítő viselkedést mutatnak közeli barátaik fájdalmának láttán. |
|---|

1/b táblázat. Óvodások főbb kognitív jellemzői

- Egyre több reális ismerettel rendelkeznek arról a világról, amiben élnek, és ezeket egyre gyakrabban, egyre több különböző helyzetben mozgósítani is tudják. Az ismereteket a felnőttek, szülők, nagyszülők, pedagógusok közvetítik feléjük, ugyanakkor az ismeretanyag mögött számos hiányosság, torzítás húzódik meg. Ennek egyik oka például az, hogy az óvodáskorúak gondolkodása gyermekközpontú, azaz a gyermekhez igazodnak a világ dolgai (pl. anya busza nem indulhat délelőtt, mert akkor ő óvodában van).
- A világról való tudásuk labilis, hiszen a gyermekekre, aki a tudással rendelkeznek, folyamatosan az aktuális élmények, érzelmek hatnak, ezek befolyásolják gondolkodását. Saját cselekvéseik körülményeiről (pl. lakás, udvar, óvoda, bolt) fokozatosan egyre több saját tapasztalatot is gyűjtenek, ám saját tapasztalataikat és a felnőttek által közvetített ismereteket még nem integrálják gondolkodásukba, nem ismerik a jelenségek közötti viszonyokat, így sok esetben saját maguk alkotnak magyarázatokat bizonyos jelenségekre.
- Gyakran kommentálják a megélt eseményeket. Ezekben az értelmezésekben a múlt, a jelen és a jövő keveredik, illetve gyakran tartalmaznak nem valós jellemzőket. A nyelv egyre pontosabb használatának következtében megjelennek a miért?, mi ez?, hogyan? kérdések, melyek segítségével igyekeznek magyarázatot találni a jelenségekre.
- Kommunikáció során egyre inkább képesek figyelembe venni az őket hallgató ember szempontjait (pl. úgy kommunikálnak, hogy az üzenet a hallgató számára fontos információkat is tartalmazzon). Figyelembe veszik, hogy milyen információra van szüksége a másik személynek (pl. bekötött szemű ember számára több információt adnak). Fiatalabb gyermekhez beszélve egyszerűbb szerkezeteket alkalmaznak, mint amikor felnőttekhez beszélnek (pl. rövidebb mondatok, egyszerűbb nyelvtani szerkezetek).
- Mindent meg akarnak magyarázni, olyan nincs, hogy valami megmagyarázhatatlan. A magyarázatigény nemcsak a saját környezetükre, hanem az ultrajelenségekre (amelyek a saját tapasztalásán kívül esnek, például az élet és a halál, az idő) is kiterjed. Ezen jelenségek magyarázatához ismereteik korlátozottak (saját tapasztalatuk és a felnőttek által közvetített tudás alapján), de analógiás következtetés segítségével az ismert magyarázatokat alkalmazni tudják a saját tapasztalásán kívül eső világra is.
- A jelenségek magyarázatának formái (ezek érthetővé, kezelhetővé teszik számukra a saját tapasztaláson kívül eső világot, segítségükkel el tudnak igazodni azokban a helyzetekben, amelyekhez nincs elég és pontos ismeretük):
 - animizmus: az élettelen tárgyakat, természeti jelenségeket felruházzák az élőkre jellemző tulajdonságokkal, érzésekkel (pl. a ceruzának fáj, ha hegyezik).
 - artificializmus: a természeti jelenségeket az ember cselekvéseinek eredményeként értelmezik (pl. a felhőt az emberek festették kékre, a hegyeket építették).
 - finalizmus: felcserélik az oksági viszonyokat, azaz a jelenségek célja adja a magyarázatot a jelenség okára (pl. azért van meleg, hogy meheünk strandra és fürödhessünk).
 - gyermeki realizmus: a valóság objektív és szubjektív tényezői között nem tudnak különbséget tenni, ezek összemosódnak gondolkodásukban (pl. az álmát más is láthatja), vagyis a szubjektív élményt objektívnek, mindenki által észlelhetőnek tekintik.
- Mágikus gondolkodás jellemzi őket: csodák, vágyak irányítják cselekedeteiket. Racionális érvekkel nagyon nehezen győzhető meg valaminek a helytelenségéről. A vágy és a valóság kapcsolata hatéves korra kapcsolódik össze (pl. mit szeretnék és mire van lehetőségem).
- Saját magukról alkotott képük kezdetben még nem integrált, egy-egy tulajdonság mentén jellemzik magukat. Kezdi énképükbe integrálni az elszigetelt tulajdonságokat. Magukról alkotott képük pozitív.
- Még nem alakult ki az egyediből az általánosra történő logikai következtetés képessége. Összekeverik az oksági viszonyokat egy-egy feladat kivitelezésében.
- Főként egyszempontúság jellemzi gondolkodásukat, elsősorban saját szempontjukból figyelik és magyarázzák a világot, nem képesek a decentralálásra (több szempont mentén értékelni valamit). Egyre többször gondolkodnak a másik ember belső állapotairól, különösen az erős és a negatív érzelmek váltják ki ezt a gondolkodást. Kezdi megérteni, hogy saját mentális állapotaik rájuk jellemzőek, változhatnak, és más embereknek is vannak mentális állapotaik, melyek az övéiktől különböznek.
- A látszat és a valóság között nehezen tesznek különbséget (pl. a farsangi jelmez valóban megváltoztatja a másik embert).
- Fokozatosan csökken gondolkodásuk érzelmi telítettsége, egyre inkább tudnak a feladatra, helyzetre koncentrálni. Amit szeretnek csinálni, azt kitaróan teszik, és nagyon nehéz őket megzavarni az ilyen tevékenység közben. Más aktív tevékenység beiktatásával már egyre inkább képesek lesznek elterelni saját figyelmüket a vágyott tevékenységről. Hatéves kortól az irreleváns ingereket egyre jobban ki tudják zárni feladatvégzés közben.
- A kijelölt célhoz vezető viselkedés tervezése öt éves kortól jelentősen fejlődik, hatéves korban az egyszerű feladattervezés már a felnőttekre jellemző színvonalat mutatja.

1/c táblázat. Óvodások főbb érzelmi jellemzői

- A 3–4 évesek cselekedete erősen érzelmi alapú, negatív és pozitív érzéseiket egyaránt kifejezik. Az érzelmeik kifejezésekor nem veszik figyelembe a környezeti elvárásokat (pl. szabad vagy sem, lehetséges vagy sem adott helyzetben adott érzelm kifejezése). Később egyre jobban kezelik indulataikat, leginkább felnőttek kérésére, erre önállóan csak hatéves kortól képesek.
- Alapvetően érzelemvezéreltek, nehezen tudják kontrollálni érzelmeiket. Az érzelemszabályozás fokozatosan fejlődik, az érzelmileg megterhelő információkat elkerülik (pl. behunyja a szemét, elteszi a számára félelmetes mesét tartalmazó könyvet).
- Érzések elemzésére a 3–4 évesek kevésbé képesek, nem várható el tőlük, majd ötéves kortól egyre bonyolultabb, összetettebb érzelmek megértésére képesek, illetve a felnőttekhez hasonló módon magyarázzák mások érzelmi állapotait és az érzelmeiket kiváltó okokat.
- Az érzelmeiket a másik személy mentális állapotaira vonatkoztatva magyarázzák (vágakra és vélekedésekre). Egyre inkább tudatában vannak annak, hogy érzelmeikkel, az érzelmek kifejezésével befolyásolni tudnak másokat. Képesek manipulálni érzelmeikkel a környezetüket (pl. egyre hangosabban sírnak, hogy vegyék észre őket).
- Az óvodai évek elején önszeretet jellemzi őket („*Én vagyok a legszebb.*”), énképük gyakran irreálisan pozitív, és az önszeretet mellett fokozatosan jelenik meg mások szeretete, amit egyre gyakrabban verbálisan is kifejeznek (*Szeretlek, óvó néni!*).
- Egyre inkább olyan vigasztalást nyújtanak a másik szorongására, ami nem elsősorban a saját szükségleteikre reagál, hanem jobban megfelel a másik személy szükségleteinek.

A fentiekben összefoglaltuk azokat a tulajdonságokat, amelyek óvodáskorban jellemzik a gyerekeket. Ebben a fejlődési folyamatban 6-7 éves korban markáns változások indulnak meg, olyan testi, kognitív és szociális-érzelmi változások következnek be, amelyek az iskolába lépéshez elengedhetetlenek. Az iskolaérettség elsősorban szabályozási kérdésnek tekinthető, hiszen a hatékony tanuláshoz számos olyan feltétel (pl. figyelmi szabályozás, stratégiahasználat kialakulása, önszabályozás képessége) szükséges, amelynek megfelelően kell működnie az iskolai alkalmazkodás, a tanuláshoz való viszony és a különböző társas helyzetek hatékony kezelése érdekében is. Az iskolaérettség megállapítása során arra törekszünk, hogy megítéljük, a gyerek képes-e majd megfelelni az alkalmazkodási követelményeknek. Az iskolaérettséggel kapcsolatos legfontosabb tényezőket tekintjük át az 1/d táblázatban.

1/d táblázat. Az iskolába lépő gyermek néhány főbb jellemzője

- Jelentős testi (pl. alakváltozás, fogváltás), érzelmi (pl. kevésbé az érzelmek által irányított gondolkodás, képes a késleltetésre és az indulatok gátlására) és kognitív (pl. elsősorban az érdekessége alapján köteleződik el egy feladatban, de elvárható, hogy olyan feladatokkal is foglalkozzon, ami nem feltétlenül lesz érdekes számára, azaz jól kell túrnie a monotonit) változás figyelhető meg.
- Nem pusztán a család részeként tekint magára, hanem egy-egy csoport tagjaként is azonosítja magát. Ehhez szükséges az is, hogy el tudja fogadni a szabályokat, a versengést és a rivalizálást különböző közösségekben, kisebb csoportokban.
- Mivel minőségileg más gondolkodási és érzelmi jellemzőkkel rendelkeznek, így meghatározhatók azok a kritériumok (jellemzők), amelyek az iskolába lépéshez, az iskolaérettséghez szükségesek. Az iskolaérettség az adott kor, társadalom elvárásait közvetíti. Az iskolaérettség a testi feltételek (pl. egészségi és fizikai adottságok az iskolai terheléshez, koordinált nagymozgások, a dominancia kialakulása, finommozgások), a kognitív képességek (pl. téri tájékozódás, emlékezeti és figyelmi kapacitás), valamint a társas jellemzők (pl. önszabályozás, szabálykövető magatartás, szabálytudat, másokhoz való alkalmazkodás, teljesítményigény, kudarc- és monotoniatűrő) meglétét jelentik, azonban ezekben jelentős egyéni különbségek vannak.
- Az iskolaérettség esetében fontos kérdés a figyelmi szabályozás és a stratégiahasználat, melyek mind a szociális alkalmazkodáshoz, mind a tanulói szerep sikeres betöltéséhez szükségesek. A tanulási motiváció és az önszabályozás szintje független a gyerekek értelmi képességeitől.

Mindezen tulajdonságok mentén szerkesztettük a *Problémakezelés* azonosítására szolgáló eszközt (I. melléklet), ennek egy részlete látható a 2. táblázatban. A 2. táblázatban a négy csoportba sorolt személyközi problémák adott gyermek általi észlelésével, reakciójával (tudja-e, hogy problémával áll szemben; problémának tekinti-e helyzetét, hogyan reagál a

helyzetre), a *probléma megfogalmazásával* és *kommunikálásával* (hogyan határozza meg, definiálja a problémát; beszél-e és hogyan a problémáról), valamint a *problémához való viszonyulással* (mit gondol a probléma megoldhatóságáról és önmaga hatékonyságáról) kapcsolatos óvodáskori jellemzők olvashatók (Cole és Cole, 2006; Kasik és Gál, 2014; Landy, 2009; Oatley és Jenkins, 2001). Mindegyik szemponton belül a problémaforrás mentén elkülönítettük a kijelentéseket: a gyermek maga vagy társa a probléma forrása.

2. táblázat. Problémakezelés azonosítása (részlet)

NÉV:	ÉLETKOR (méréskor):				;	;	;	-
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL (GYAKRAN: ! RITKÁN: + SZINTE SOHA: -)	1. mérés ideje	2. mérés ideje	3. mérés ideje	Meg- jegyzés				
ÉSZLELÉS, REAKCIÓ								
Tőle veszik el								
Nem foglalkozik a helyzettel, keres más elfoglaltságot.	()	()	()					
Foglalkozik a problémával:								
- megkéri a társát, hogy adja vissza, amit elvett tőle	()	()	()					
- negatív érzéseit fejezi ki a társa felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()					
- negatív érzéseit fejezi ki a pedagógus felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()					
- erőszakkal vissza akarja szerezni az elvett játékot, tárgyat	()	()	()					
- egy társának panaszkodik	()	()	()					
- megkéri egy társát, hogy szerezze vissza neki	()	()	()					
- szól a pedagógusnak, hogy bajban van	()	()	()					
Ő mástól								
Az elvett játékkal, tárggyal foglalkozik, azzal nem, hogy mit tett.	()	()	()					
Ha az, akitől elvette a játékot, negatív érzéseit fejezi ki felé (pl. sír, dühös, kiabál):								
- nem reagál rá, kilép a helyzetből	()	()	()					
- arra kéri a társát, hogy hagyja abba, ne legyen ilyen vele	()	()	()					
- ő is kifejezi negatív érzéseit, viszonozza	()	()	()					
- verekszik	()	()	()					
Ha az elvétel helytelenségére figyelmezteti a pedagógus:								
- visszaadja és más játék után néz	()	()	()					
- alkudozni kezd, hogy most ő akar játszani vele és majd később visszaadja	()	()	()					
- közli, hogy nem akarja visszaadni	()	()	()					
- nem akarja visszaadni, negatív érzéseit kifejezi	()	()	()					

Mindegyik kijelentésről el kell döntenie a pedagógusnak, hogy az abban foglalt jellemző az adott gyermeknél gyakran (!), ritkán (+) vagy szinte soha nem (-) fordul elő. Az azonosítást érdemes félévente legalább egyszer (november-december és április-május környékén), az elmúlt három hónap történései alapján elkészíteni (a táblázatban három mérés eredményének lejegyzésére van lehetőség). Megfigyelési időszaktól függ, mit tekintünk gyakori, ritka előfordulásnak, és mire mondjuk azt, hogy szinte soha nem fordul elő. Egy háromhónapos időszakban a gyakori a heti rendszerességű, szinte naponta azonosítható megjelenést jelent; a ritka a maximum heti egy-két megjelenést, a szinte soha az időszakban egy-két alkalommal való előfordulást jelenti. Lehetőség van arra is, hogy csak egy-egy problémacsoportról töltsse ki a pedagógus a táblázatot, illetve arra is, hogy a problémaforrás alapján. Javasoljuk, hogy a teljes táblázat kitöltésével segítse saját munkáját, ekkor a legvalószínűbb, hogy részletes képet kap a problémákról és azok gyermek általi kezeléséről. Igen fontos ez azoknál a gyerekeknél, akik gyakran és jelentős problémával küzdenek.

Mindegyik szempontnál (*észlelés, reakció; megfogalmazás, kommunikálás; viszonyulás*) a korábbi kutatási tapasztalatok alapján fogalmaztuk meg a legfontosabb reakciókat, viselkedésformákat, kommunikációs jellemzőket. Minden bizonnyal több olyan jellemző nem szerepel az értékelési táblázatban, amit a pedagógusok tapasztaltak már munkájuk során, így minden problémacsoportnál és jellemzőnél írható megjegyzés, kiegészítés, még pontosabban leírható egy-egy gyermek problémakezelése.

Az óvodáskori szociális, erkölcsi, érzelmi és kognitív jellemzők figyelembevételével a problémakezelés azon életkori jellemzőit és a fejlődés mérföldköveit foglaljuk a következőkben össze, amelyek a legtipikusabbak, amelyek egyben azt is mutatják, mi várható el és mi nem a gyerekektől. Az azonosított jellemzők jelzik a fejlettséget, az ettől való eltérés segít kijelölni a fejlesztési célokat. Mindemellett nagyon fontos figyelembe venni azt, hogy a gyerekek között már az óvodai évek alatt jelentős egyéni különbségek lehetnek.

Bármelyik problémacsoportba (*Tulajdonlás, elvétel; Elutasítás, kizárás, ellenszegülés; Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás; Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás*) tartozó problémáról van szó, a gyerekek leginkább saját nézőpontjukból szemlélik a problémahelyzetet és a problémát (*észlelés, reakció*), és csak ötéves kortól tapasztalható a másik szempontjainak, a másik érzéseinek és gondolatainak figyelembevétele, ami ekkor még főként a pedagógus segítő kérdései által ragadható meg. A problémák, problémás helyzetek észlelésekor az óvodai évek elején a gyerekek nagyon gyakran a pedagógushoz fordulnak segítségért, ami a probléma megoldásának saját erőfeszítés nélküli formája, külső segítséggel szeretnék elérni azt, amire vágnak (pl. kapjanak meg/vissza valamit, vegyenek részt valamiben, szűnjön meg a számukra kellemetlen érzés). Főként 4-5 éves kortól már nemcsak a pedagógushoz, hanem a társaikhoz is bizalommal fordulnak, először nekik panaszkodnak az őket ért sérelmekről, később ezt kiegészíti a segítségkérés, majd – 5-6 éves kortól – önálló problémamegoldásra képesek, ami egyre inkább differenciált: szituáció-, társ- és problémafüggő.

A 3-4 évesek, amennyiben problémát észlelnek, azonnali reakciójuk érzelemalapú, negatív érzéseiket fejezik ki leggyakrabban a helyzettel kapcsolatban és társaik, esetleg a pedagógus felé, aminek gyakorisága az óvodai évek végén – 5-6 éves korban – csökkenést mutat, ami az érzelmek egyre tudatosabb szabályozásával függ össze. Az is megfigyelhető, hogy a reakciók fokozatosan személyfüggőséget mutatnak, egyre fontosabb szempont lesz az, hogy kivel, melyik társával kapcsolatos a probléma. A hatéveseknél egyre többször vehető észre, hogy akit éppen barátjuknak tekintenek, annál másként reagálnak a problémára, másként viszonyulnak hozzá, mint azzal, akiről úgy gondolják, hogy éppen nem a barátjuk.

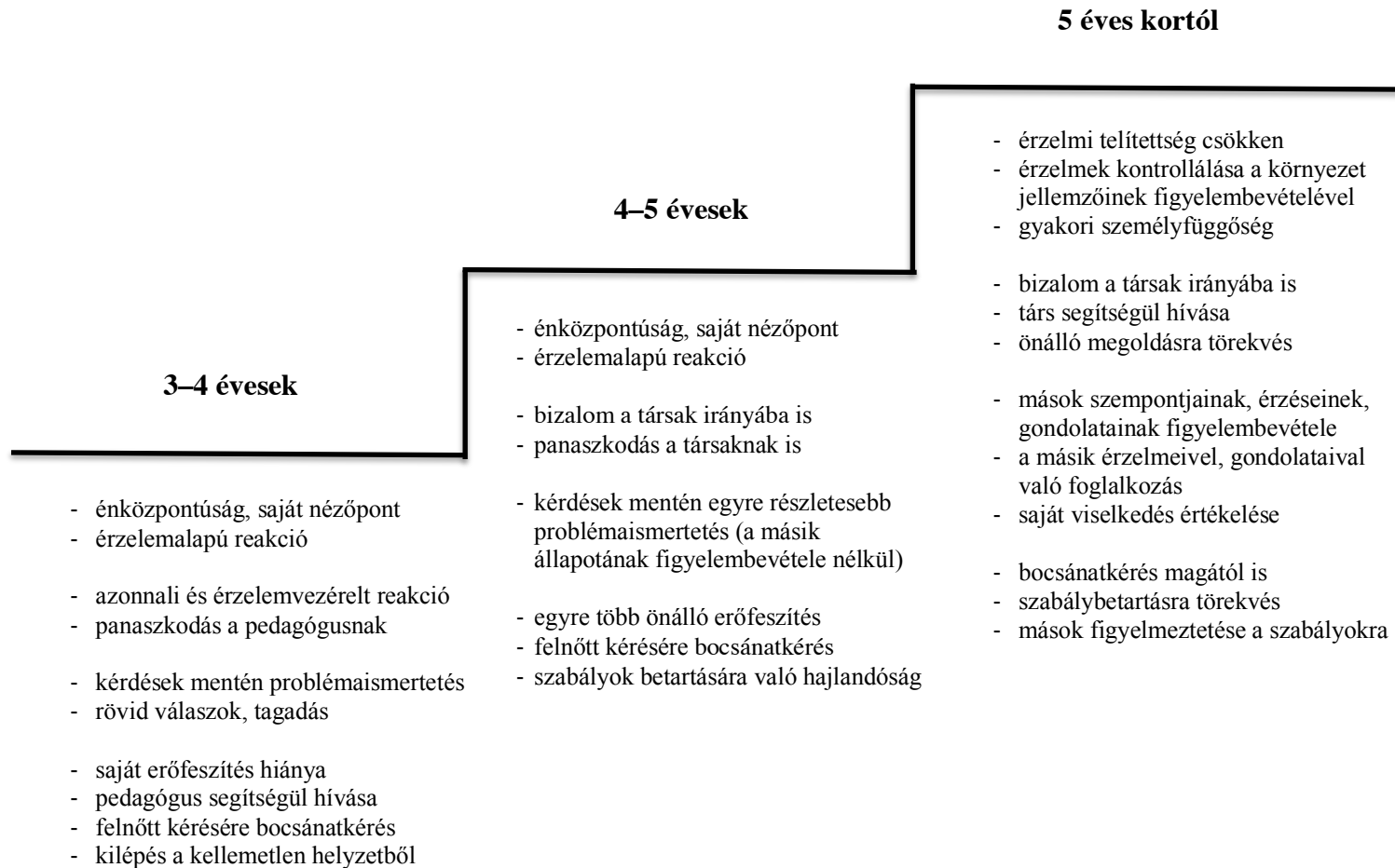
Ugyancsak mindegyik problémacsoport esetében jellemző, hogy a probléma *megfogalmazása* és az arról való *kommunikálás* énközpontú: akár ő a problémaforrás, akár a másik, saját nézőpontjukból fogalmazzák meg a problémát, leginkább saját maguk sérelmeit állítva a középpontba még akkor is, ha ők okoztak a másiknak kellemetlenséget. Ez csak az óvodai évek végén változik: ekkor már a másik szándékának figyelembevételére is képesek, egyre többet gondolkodnak a másik belső állapotairól, különösen az erős és a negatív érzelmek váltják ki ezt a gondolkodást. Olyan problémák esetében, amelyek erős negatív érzelmeket váltanak ki belőlük – életkortól függetlenül –, nem szeretnek beszélni. Amennyiben elmondják, mi a problémájuk – 3-4 éves korban főként kérdésekre válaszolva –, az elmondottak gyakran tartalmazznak nem valós jegyeket, és keveredik a múlt, a jelen és a jövő, illetve az ok és az okozat, ami az óvodai évek végén, az anyanyelvi fejlődés hatására változik, illetve egyre pontosabban tudják megfogalmazni a probléma idejét, helyét, a szereplők cselekedeteit és viszonyaikat. Mivel saját viselkedésük értékelésére 5-6 éves korig kevésbé képesek, a probléma megfogalmazásában ritkán jelenik meg az, hogy ők hibáztak, és racionális érvekkel kevésbé győzhetőek meg viselkedésük helytelenségéről.

Amennyiben a pedagógus a problémáról, a problémás helyzetről irányított (feltáró-elemző) beszélgetést kezdeményez a gyerekekkel, a válaszok ugyancsak érzelemvezéreltek, függetlenül attól, hogy ők vagy a másik okozta a problémát. Érzelmek kifejezésekor nem veszik figyelembe a környezeti elvárásokat (mit lehet és mit nem lehet kifejezni adott helyzetben), érzelmek kontrollálására 5-6 éves korig nehezen képesek. Ötéves kortól fokozatosan csökken gondolkodásuk érzelmi telítettsége, egyre inkább tudnak a helyzetre, önmagukon kívül másokra is koncentrálni. Érzelmeket a másik személy mentális állapotaira

(vágysakra, vélekedésekre) vonatkoztatva magyarázzák, valamint a felnőttekhez hasonló módon kezdik magyarázni mások érzelmi állapotait és az érzelmeket kiváltó okokat.

Az óvodások általában bíznak abban, hogy problémájuk megoldódik, és minél hamarabb szeretnék, hogy megoldódjanak – késleltetésre e téren is kevésbé képesek hatéves korig. Gyakori az erőszakosság, az ütés és kiabálás, a csúfolás és a piszkálás azonnali viszonzása, aminek csökkentésére a megfelelő cselekedet (pl. bocsánatkérés, vigasztalás) gyakori ismételtetése hatékony eljárás lehet. Főként ötéves kortól egyre gyakoribb a jövőbeni – pozitív vagy negatív – megoldás szóbeli kifejezése (pl. *Majd jól megverem, ha nem adja vissza. Odamegyek és megkérem rá, hogy...*), illetve az önálló problémamegoldás iránti igény (*Majd én egyedül!*), azonban ebben még nem teljesen kapcsolódik össze a *mit szeretnék* és a *mit tudok tenni*, ennek fejlődését nagymértékben segítik a pedagógusi kérdések és a lehetséges megoldási módok közös megbeszélései.

Összefoglalásként az 1. ábra szemlélteti a legfontosabb jellemzőket és mérföldköveket. Az ábrát érdemes figyelembe venni a *Problémakezelés* azonosítására szolgáló táblázat kitöltése után, a jellemzők értékelése-értelmezése során.



*1. ábra
Fejlődési jellemzők, mérföldkövek*

I.2.2.2 Problémalista és problémánapló

A *Problémakezelés* képet ad egy-egy gyermek adott problémáiról, azok észlelésével, meghatározásával, kommunikálásával és viszonyulásával kapcsolatos jellemzőiről. Azon jellemzők, amelyek elvárhatók adott életkorban, ám nem azonosítja kellő gyakoriságukat a pedagógus, segítenek kijelölni a fejlesztési célokat, illetve lehetőséget adnak arra, hogy a pedagógus a *Problémalista* alapján egyéni, részletes megfigyelést végezzen.

A *Problémalista* (II. melléklet) a négy csoportba sorolt problémákat, valamint a javasolt megfigyelési időszakokat tartalmazza. Minimum megfigyelési időszaknak két hét (napi rendszerességgel) javasolt, ezt egészíti ki – a kéthetes időszakban látottak alapján – az egy és a három hónapon át tartó folyamatos megfigyelés. A II. mellékletben található három lista (II/a, II/b, II/c) közül az első változat kéthetes, a második egyhónapos, a harmadik háromhónapos megfigyelésre alkalmas (a táblázatokban megtalálhatók a gyakorisági kategóriák).

A megfigyelési időszaktól függ, hogy egy probléma előfordulásának regisztrálására milyen gyakorisági kategóriákat alkalmazunk. A kéthetes időszak esetében a problémák egyszerű összegzése történik napi rendszerességgel: nem fordult elő, előfordult és hányszor. Ez az alapja az egy és a három hónapon át tartó megfigyelésnek, ahol érdemes kiemelten figyelni az első két hétben azonosított problémákra. A megfigyelés eredményei a gyermek azon problémáinak a köre lesz, amelyekkel érdemes foglalkoznia a pedagógusnak a probléma értelmezésének, elemzésének szempontjai mentén.

A *Problémakezelés* és a *Problémalista* alkalmazása során feltárt, azonosított információk összegzésére szolgál a *Problémánapló* (IV. melléklet). A Problémánapló gyermekeként tartalmazza a *megfigyeléseket* (megadva a megfigyelési időszakot, a szempontokat, a megfigyelés eredményeit), azok *összefoglalóját* (rövid összegzése a tapasztaltaknak), a *fejlesztési célokat és tevékenységeket* (milyen lépéseket fog tenni/tett a pedagógus, kiket, milyen más szakembereket von/vont be a folyamatba), valamint a *reflexiót* (tapasztalatok a problémakezelést követően). A Problémánaplónak része a következőkben bemutatott Problémaelemző szempontsor is (III. melléklet). E napló alkalmas a későbbiekben arra, hogy a pedagógus ellenőrizze, eredményes volt-e a probléma kezelése. A kiinduló állapot összevetése a beavatkozás után megfigyelttel rámutat az intervenció eredményességére.

I.3 A személyközi problémák elemzése és értelmezése

I.3.1 Problémaelemző szempontsor

A személyközi problémák elemzéséhez egy olyan szempontsört (*Problémaelemző szempontsor*, III. melléklet) állítottunk össze, amely alapján több szempont mentén elemezhető, értelmezhető egy-egy probléma, problémahelyzet adott gyermek esetében (Chang és mtsai, 2004; Landy, 2009; Strough és Kenner, 2012). A 3. táblázatban – szemléltetésképpen – az egyes szempontoknál megadjuk, mi az, ami Ábel esetében (lásd az I.1 fejezetben írtakat) kirajzolódik problémájáról, problémás viselkedéséről. A III. melléklet tartalmazza a táblázat azon formáját, amelybe adott gyermek jellemzői jegyezhetőek fel a nyolc szempont mentén. A lista további szempontokkal egészíthető ki, amennyiben arra adott helyzetben, probléma esetében szükség van.

3. táblázat. Problémaelemző szempontsor és Ábel példája

Szempont	Ábel esetében
<p>1. <i>Problémaforrás (Ki vagy mi a probléma forrása?)</i></p> <p>1.a a gyermek szükséglete, célja, érdeke, tulajdonsága</p> <p>1.b a másik gyermek szükséglete, célja, érdeke, tulajdonsága</p> <p>1.c környezet, helyzet, feladat</p>	<p>Társas problémái egyrészt abból fakadnak, hogy nem akar a többiekkel játszani (1.a), és amikor a társai hívják (1.b), elutasítja őket. Vita, verekedés, csúfolódás alakul ki akkor, amikor ő durván reagál (1.a) társai invitálására.</p>
<p>2. <i>Megnyilvánulás (Miben nyilvánul meg a probléma?)</i></p> <p>2.a viselkedésben (pl. sír, segítséget kér, kilép a helyzetből, bánt másokat)</p> <p>2.b gondolatok kifejezésében (negatív gondolatairól beszél)</p> <p>2.c érzelmek kifejezésében (negatív érzéseiről beszél)</p> <p>2.d együtt (2.a, 2.b, 2.c kombinációi)</p>	<p>Elsősorban negatív érzéseit fejezi ki (2.c), ami gyakran mások bántásába fordul (2.a). Ez a kapcsolat fedezhető fel a leggyakrabban (2.c és 2.a kombinációja).</p>
<p>3. <i>Időbeliség (Mikori a probléma?)</i></p> <p>3.a jelenben zajlik</p> <p>3.b múltban történt</p> <p>3.c feltételezett, a jövőben lehetségesen bekövetkező</p>	<p>Az óvodai helyzetekben jelenben zajló problémáról van szó (3.a), ám múltbéli – és feltehetően otthoni – problémával szoros kapcsolatban állhat (3.b). Jövőben lehetségesen bekövetkező problémát nem említ.</p>
<p>4. <i>Gyakoriság (Milyen gyakran fordul elő adott időszakban?)</i></p> <p>4.a egyszer</p> <p>4.b többször, ismétlődő</p> <p>4.c közel állandóan</p>	<p>Két héten belül nagyon sokszor előfordult, szinte naponta kétszer-háromszor (4.c).</p>
<p>5. <i>Következmény (Milyen mértékű következménnyel járhat a probléma?)</i></p> <p>5.a kismértékű</p> <p>5.b közepes mértékű</p> <p>5.c erős, jelentős</p>	<p>Ez alatt az időszak alatt társai fokozatosan eltávolodtak tőle, nem nagyon akartak vele játszani, egy-két társa próbálkozott őt bevonni a játékba – legtöbbször sikertelenül. Ábel továbbra is egyedül játszott (5.c).</p>
<p>6. <i>Orientáció (Hogyan viszonyul a problémához? Meg akarja oldani?)</i></p> <p>6.a negatívan, nem akarja megoldani</p> <p>6.b pozitívan, meg akarja oldani</p> <p>6.c nem tudja, bizonytalan</p>	<p>Arra a kérdésre, hogy miért nem akar a többiekkel játszani, ugyanúgy reagált, mint a játékba való bevonásra: elfordult, elhúzta magát. Egyértelműen kifejezte, hogy nem hajlandó változtatni ezen. Amikor azt próbáltuk megbeszélni, hogy nem jó, ha így beszél a társaival, gyakori válasza (<i>Nem érdekel, hagyjál!</i>) ugyancsak ezt mutatta (6.a).</p>
<p>7. <i>Kapcsolódás (Milyen viszonyban van ez a probléma más problémával?)</i></p> <p>7.a nincs kapcsolatban</p> <p>7.b kismértékű</p> <p>7.c jelentős kapcsolatban</p>	<p>Problémái összekapcsolódnak (7.c), ami egyértelműen lászik a megfigyelők, a pedagógus véleménye és az önjellemzés együttes figyelembevételére alapján. A komplexitás óvodai és otthoni helyzetek összekapcsolásáról tanúskodik.</p>
<p>8. <i>Énhatékonyság (Bízik-e magában, abban, hogy meg tudja oldani?)</i></p> <p>8.a bízik magában: elmondása alapján úgy gondolja, meg tudja oldani</p> <p>8.b nem bízik magában: elmondása alapján úgy gondolja, nem tudja megoldani</p> <p>8.c elmondása alapján nem tudja, hogy meg tudja-e oldani</p> <p>8.d nem állapítható meg egyértelműen</p>	<p>Negatív orientációja erős ellenállást tartalmaz, nem akar a problémás helyzetekkel foglalkozni, ám az nem egyértelmű, hogy meg akarja oldani vagy sem (8.d).</p>

I.3.2 Irányított (feltáró-elemző) beszélgetés

Érdekes irányított (feltáró-elemző) beszélgetést is folytatni a gyermekkel annak érdekében, hogy még alaposabban megtudja a pedagógus, mit gondol a gyermek saját problémáiról. A beszélgetés az okok feltárására is alkalmas. Bizonyára nagyon sok óvodai helyzetet kihasználnak a pedagógusok ilyen jellegű beszélgetésre. Jó, ha a *Problémaelemző szempontsor* kérdései megjelennek a beszélgetés során, így a látottak, tapasztaltak összevetethők a gyermek által elmondottakkal. Tehát érdemes a probléma forrásáról, idejéről, az adott probléma más problémával való kapcsolatáról, a problémamegoldással kapcsolatos hajlandóságáról és önmaga hatékonyságáról, a probléma előfordulásának gyakoriságáról, illetve a lehetséges következményekről egyaránt beszélgetni.

Ahhoz, hogy mindezekről vagy ezek egy részéről információt kapjunk, pontos kérdésekre van szükség, figyelembevéve a gyermekek életkori nyelvi-kognitív jellemzőit (pl. Cole és Cole, 2006; Szokolszky, 2004). Ezeket a kérdéseket, kérdéstípusokat, egyben a beszélgetés javasolt menetét (szerkezetét, a kérdések sorrendjét) tartalmazza a 4. táblázat. Mindezt nem szigorú sorvezetőnek szánjuk, hiszen nagyon sok tényező befolyásolja azt, hogy hol, milyen körülmények között és milyen kérdések mentén, azok milyen sorrendjével történik egy beszélgetés. Nagyon fontos, hogy a beszélgetés középpontjában a gyermek, ne a pedagógus álljon, a gyermek gondolatai, érzései, verbális és nem verbális (pl. mimika, gesztus, testtartás) jelzései mentén történjék a kérdések alkalmazása. Az irányított (feltáró-elemző) beszélgetés kérdései alkalmazhatók a IV. fejezetben található gyakorlatok többségénél, kifejezetten vázát adhatja a 38. gyakorlatnak (Feldolgozó beszélgetés napi eseményekhez).

4. táblázat. Az irányított (feltáró-elemző) beszélgetés kérdéstípusai és példák a típusokra

Kérdéstípus	Példák
Bevezető	Hogyan érzed magad? Mivel játszottál? Kikkel játszottál? Mit csináltál?
Direkt	Elmondod, hogy...? Mit csináltál, amikor...? Haragudtál, amikor...?
Indirekt	Mi a jó abban, ha...? Gondoltál már arra, hogy...?
Követő-mélyítő	Mondanál erről többet? Pontosán mit tettél ekkor? Mit gondoltál/érezteél ekkor? Szerinted ő mit gondolt/érezett ekkor?
Pontosító	Ezzel azt akarod mondani, hogy...? Ez azt jelenti, hogy...?
Sugalmazó	Miért nem fontos az, hogy...?
Irányító-terelő	Tudunk arról beszélni, hogy...? Beszélhetünk arról, hogy...?

A *bevezető* kérdések a legnyitottabb kérdések, segítik a beszélgetésre való ráhangolódást. Nagyon fontos funkciójuk a bizalmi légkör megteremtése. A *direkt* kérdések a problémáról, a problémás helyzetről való beszélgetés bevezetésére szolgálnak. Egy részük általános jellegű (pl. *Szoktál haragudni azért, mert...?*), ami szintén a ráhangolást segíti, másik részük direkt (pl. *Mit csináltál, amikor elvették tőled a labdát?*), vagyis adott helyzetre, tevékenységre, viselkedésre kérdez rá. Nagyon fontos, hogy türelemmel várja ki a pedagógus, amíg a gyermek maga kezd el beszélni a problémáról és annak részleteiről. Az óvodai évek alatt – a gyermek fejlődési jellemzőitől függően – az ilyen jellegű beszélgetésekben egyre gyakrabban érdemes nem kizárólag viselkedésre, hanem érzésekre és gondolatokra kérdezni. Ezt a tartalmi jellegű eltolódást segítik az *indirekt* kérdések (pl. *Szerinted mi a jó abban, ha...?*), ezek száma egyre gyakrabban javasolt az évek előrehaladtával.

A *követő-mélyítő* kérdések célja a válaszok bővítése és azok tartalmának tudatosítása, elmélyítése, illetve a problémahelyzetben a másik személy nézőpontjáról gondoltak megismerése. A válaszok bővítése egyrészt a probléma hátterének megismerését szolgálja (pl. *Mondasz erről többet? Elmeséled, mit tettél akkor?*), másrészt alternatívák felsorolását jelenti: mi mindent tehetett volna még abban a helyzetben (pl. *Tudtál volna mást csinálni? Mit tehetett volna még? Mit tettél volna Jutka helyében?*).

Ezekhez a kérdésekhez szorosan kapcsolódnak a *pontosító* kérdések, melyekkel tisztázni, egyértelműsíteni tudja a pedagógus a gyermek gondolatait, érzéseit, tevékenységének jellemzőit: mit érzett, gondolt, tett. Itt is nagyon fontos, hogy ne csak viselkedésre, hanem egyre gyakrabban érzelmekre és gondolatokra kérdezzen rá a pedagógus, másrészt nem kizárólag a saját, hanem a problémahelyzetben részt vevő másik vagy mások helyzetét is megbeszéljék (pl. *Ezzel azt akarod mondani, hogy...? Tehát azt érezted, hogy...? Ez azt jelenti, hogy...? Szerinted a másik úgy gondolta, hogy...?*). Hasonlít ezekhez a kérdésekhez a

sugalmazó kérdés, melynek célja a válasz – burkolt vagy nyílt – megelőlegezése. Ennek alkalmazása akkor lehet hatékony (még többet megtudva a szereplőkről és a helyzetről), ha már eleget tud a pedagógus a problémáról, a problémás helyzetről, és azt szeretné elérni, hogy a gyermek maga mondja ki – amivel a probléma tudatosításához járul hozzá –, hogy mi is történt, mit gondol, érez (pl. *Tehát akkor te...? Miért nem...? Miért nem fontos az...?*).

Amennyiben a pedagógus úgy érzi, hogy eltértek a témától, esetleg ismét a beszélgetés során a gyermek, *irányító-terelő* kérdést érdemes alkalmazni (pl. *Tudunk most arról beszélni, hogy...? Mi lenne, ha most...?*). Ezeknél a kérdéseknél szükséges a kérdés előtt megnyugtató, a gyermek korábbi válaszait, gondolatait megerősítő kijelentéseket tenni (pl. *Jó, hogy ezt elmondta. Örülök, hogy erről beszéltél.*).

1.3.2.1 Az irányított (feltáró-elemző) beszélgetés légköre és menete

A felsorolt kérdések jó ötleteket és megfelelő kifejezéseket kínálnak egy irányított (feltáró-elemző) beszélgetéshez, ugyanakkor fontos látni, hogy a kérdezés a problémával küzdő szempontjából önmagában nem segítő eszköz, sőt bizonyos kontextusban közléssorompónak minősül (Gordon, 1999). A faggatózás, az egymás után záporozó kérdések inkább kihallgatásra emlékeztetnek, nem a megértést célzó beszélgetésre. A kérdezésre sok gyerek azonnal daccal reagál, mert esetleg attól tart, ha olyat mond, ami nem tetszik a felnőtteknek, akkor büntetést kap. A másik hátránya a kérdezésnek, hogy rendkívüli mentális erőfeszítést követel a gyermektől. Az esemény felidészésére vonatkozó kérdések nem annyira, mint azok, amelyek érzéseinek megfigyelését, önreflexiót várnak el. Ahhoz, hogy elkerüljük ezeket a negatív hatásokat, fontos körültekintően és megfelelő dinamikával alkalmazni a kérdéseket. Ehhez kívánunk néhány szempontot adni ebben a részfejezetben.

Az első – inkább a nulladik – lépés a beszélgetés megkezdéséhez a légkör megteremtése, a feltáró beszélgetésbe való beleegyezés kérése. Ez azt jelenti, hogy ki kell fejeznünk a gyermek felé, hogy szeretnénk vele beszélgetni arról, ami történt, mert úgy látjuk, az neki is kellemetlen. Ilyen mondatok segíthetnek: *„Láttam, hogy ma többször összevesztél Kornéllal. Ez biztosan nagyon rossz volt neked. Szeretném, ha te is jól éreznéd magad az oviban, ezért örülnék, ha elmondanád, mi történt.”* Ebben a mondatban a megfelelő nem verbális megerősítés (mosoly, bátorító érintés) mellett megjelenik a segítség szándéka, valamint annak kifejezése, hogy át tudjuk érezni, hogy egy ilyen veszekedés neki sem kellemes, még ha tudjuk is, hogy esetleg ő kezdeményezte.

Nagyobb gyereknél kifejezetten fontos, hogy megkérdezzük, szeretné-e ezt elmondani. Ha nemmel válaszol, akkor azt elfogadva érdemes finom jégtörőket alkalmazni, például: *„Megértem, hogy nem szívesen beszélsz erről, viszont így nem tudok segíteni neked.”* vagy *„Látom, hogy nem szeretnél erről beszélgetni velem. Esetleg valaki másnak szívesen elmesélnéd? Tudod, fontos nekünk, hogy minden gyerek jól érezze magát az oviban.”* vagy *„Igen, értem. Tényleg nehéz dolog beszélni a veszekedésekről, de azért hasznos, mert ha elmondjuk, akkor kicsit könnyebb lesz. Megpróbáljuk?”*

Számtalan finom, a megértést, az elfogadást kifejező bátorító mondattal lehet segíteni egy ilyen helyzetben a kommunikáció elindulását. És ha végül a gyerek mégis nemet mond, akkor azt el kell fogadnunk egy olyan gesztussal, ami nyitott ajtót jelez egy bármikor későbbi beszélgetés felé. Például: *„Rendben, megértem, hogy most nem akarsz erről beszélgetni velem, de szeretném, ha tudnád, hogy bármikor meggondolhatod magad, és ha úgy érzed, akkor csak gyere bátran és mesélj nekem arról, ami zavar téged, vagy ami rossz neked az oviban.”* vagy *„Rendben, látom, hogy ezt most nem szeretnéd, nem baj. Bármikor folytathajuk, ha úgy gondold.”* A lényeg, hogy ezt az ajtókitámasztó mondatot őszintén, bátorítóan, ne követelően vagy sértetten mondjuk a gyerekeknek. A sok társas problémával küzdő gyerekek éppen az együttműködő viselkedésben kevésbé eredményesek, így nem várható el, hogy a felnőttel

készségesen elkezdjenek együttműködni az első szóra. Ha egy nehezen beszélő vagy dacos gyerek azt érzi, hogy nincs kényszer a beszélgetésre, akkor talán ő maga fogja kezdeményezni azt egy későbbi helyzetben. Azt is fontos elfogadni, ha a konkrét szituáció, ami miatt beszélni akartunk vele, már nem jön elő többet a beszélgetésben, nem jön vissza a gyermek arról beszélni. De ha nem nyúlunk utána, nem kényszerítjük, akkor egy következő esetben talán nyitottabb lesz a beszélgetésre. Ha ez a lépés kimarad, és egyszerűen tényként kezeljük, hogy mi kérdezzük, ő válaszol, akkor az a felsőbbrendűségünket, a hatalmunkat sugallja, amitől a legtöbb gyerek megretten vagy ami ellen spontán lázad.

Ha sikerül elindítani a beszélgetést, akkor annak folyamatában is érdemes néhány szempontra ügyelni. Az egyik ilyen a mennyiség helyes megválasztása. Egy kisebb gyereknek már három-négy kérdés is sok lehet. Sem figyelme, sem kognitív kapacitása nem elegendő ahhoz, hogy végigvigyük az összes kérdésformán. A nagyobb gyerekeknél sem ajánlatos az összes kérdéstípust alkalmazni egy beszélgetésben. Ilyen helyzetekben javasolt a többszöri célzott beszélgetés, kezdetben a bevezető és direkt-indirekt feltáró kérdések jöhetnek. Az is lehet, hogy ezek már kifárasztják a gyerekeket. Egyrészt mert kicsik, másrészt a szociálisprobléma-helyzetekbe keveredő gyerekek nem feltétlenül csak ezen a téren van nehézsége, lehet, hogy az általános kognitív kapacitásuk is kevésbé fejlett (pl. a szókincsük vagy az ok-okozati gondolkodásuk).

Egy további lényeges szempont a beszélgetés menetének fenntartásában a kérdések és az értő visszajelzések kielégítő egyensúlya. Ha az óvodapedagógus csak kérdez, azzal egyre kiszolgáltatottabb helyzetbe hozza a gyereket. Nagyon fontos, hogy időről időre visszajelzéssel segítse a beszélgetést. Ezt a technikát Rogers empatikus tükrözésnek, Gordon értő figyelemnek nevezi (Gordon, 1999). Ez egy olyan kommunikációs aktus, amivel a meghallgató jelzi a partnere felé, hogy mit értett meg abból, amit mondott, és képes átérzeni az érzéseit is, azaz empátiát sugall. A kérdéstípusok közül a pontosító kérdések állnak a legközelebb ehhez a kommunikációs eszközhöz. A különbség annyi, hogy az értő figyelemmel adott visszajelzés nem kérdés, hanem kijelentés, ami a mi nyelvünkön nagyrészt csak a hangsúlyon múlik. Hiszen azt a mondatot, hogy „*Ha jól értem, ez neked nagyon kellemetlen volt.*” lehet olyan hangsúllyal is mondani, ami nem egy bizonytalankodó kérdés, sokkal inkább egy megállapítás. Az értő figyelmet sugalló visszajelzés – amellett, hogy fenntartja a beszélgetést – abban is segít, hogy a partner, ebben az esetben a gyerek, képes legyen egyre jobban kifejezni magát. A kisgyerekek egy része nem rendelkezik gazdag szókincssel az érzelmek árnyalt kifejezéséhez. De ha egy beszélgetésben ő olyan gondolatokról, tényekről számol be, ami például a mellőzöttséget jelenti, akkor egy értő figyelemmel adott visszajelzés segíthet neki megtanulni, hogy miről beszél, az a mellőzöttség, feleslegesség érzése. Nézzünk erre egy példát.

Marika: Igen, mert soha nem gyönnék oda hozzám, csak aztat játsszák, amit ők akarnak, engemet meg mindebű kihagynak.

Pedagógus: Rosszul esik neked, hogy nem fogalakoznak veled, olyan, mintha észre se vennének.

Egy ilyen visszajelzés megnyugtatója a gyereket, azt érzi, hogy megértik. Ez még akkor is így van, ha esetleg nem ért pontosan minden kifejezést, ám arra mindenképpen érdemes törekedni, hogy olyan nyelven fogalmazzunk, ami az életkorának megfelelő. Az értő figyelem – a segítő beszélgetés legfőbb eszköze – könnyen elsajátítható². Ez részben egy technika, de ahhoz, hogy valóban jól tudjuk használni, szükséges megértenünk és elfogadnunk, hogy

² Az értő figyelem technikája elsősorban tréningeken tanulható. A könyvek sokat segítenek, azonban a gyakorláshoz és a szemlélet kialakításához szükség van jó színvonalú tréner segítségére. A Magyar Gordon Iskola Egyesület által szervezett akkreditált képzések ezt a lehetőséget biztosítják.

akármilyen „bajkeverőnek” látszik egy gyerek, valójában ő az, akinek problémája van, ő az, aki nem tud még jól kezelni társas helyzeteket és feszültségeket, és a felnőtteknek az a dolga, hogy segítsék őt abban, hogy ezt megtanulja. Ezt jelenti a feltétel nélküli elfogadás, ami a humanisztikus pszichológia és pedagógia egyik alapelve.

1.3.2.2 Példa egy irányított (feltáró-elemző) beszélgetésre és pedagógiai elemzésére

A következőkben az Ádám és Éva között kialakult helyzetet mutatjuk be az óvodapedagógusuk leírása alapján, amiben jelentős szerepe volt a pedagógus kérdéseinek, javaslatainak. A helyzet bemutatását rövid pedagógusi reflexió követi, ami minta lehet – akárcsak az 1.4 részben bemutatott esetek – a portfólióban írt esetleíráshoz és reflexióhoz.

Ádám és Éva egyetértésben, elmélyülten játszottak a babaszobában. Egyik pillanatban Éva elindult a rajzos asztal irányába, Ádám pedig utána. Beszélgetni kezdtek egymással, de a testtartásukból és a gesztikulációjukból egyértelművé vált, hogy történt valami, ami miatt vita támadt közöttük, vége lett az egyetértésnek. Éva arcáról az tükröződött, hogy megmakacsolta magát, Ádám a kétségbeesés jeleit mutatta. Mindketten elindultak felém, miközben Ádám már kiabálni is kezdett.

Ádám: Nem leszek a barátod!
Óvodapedagógus: Azt gondolom, hogy van valami, amin nem tudtok megegyezni.
Ádám: Igen, szeretnék cicásat játszani!
Éva: Én nem szeretnék.
Óvodapedagógus: Te, Ádám, cicásat játszanál, Éva, te, már mást játszanál szívesen.
Éva: Igen, én gyurmázni szeretnék.
Ádám: Jó, de akkor ki lesz a gazdám?
Éva: Ezt én nem tudom.
Óvodapedagógus: Van valami ötletetek, mit lehetne tenni?
Éva: Ha nem akar valaki cicásat játszani, keres új játékot.
Ádám: Nekem kell egy gazda.
Éva: Gyere, Ádám, gyurmázzunk!
Ádám: Jó, akkor gyurmázzunk.

Ádám és Éva az eset idején három és fél évesek voltak, harmadik hónapja jártak egy csoportba. Az óvodába érkezés után rövid időn belül egymásra találtak, azóta is folyamatosan keresik egymás társaságát, szinte mindig együtt játszanak. Mindkettőjükre jellemző a kiemelkedő nyelvi fejlettség, ami a beszédkedvben, az aktív szókincs gazdagságában és a közel tiszta artikulációban nyilvánul meg. Éva a problémái megoldása során igyekszik megmondani társainak a megoldást, ez a kísérlete a társai eltérő nyelvi fejlettsége miatt gyakran sikertelen, ilyenkor legtöbbször megüti társát. Ádám számára nehéz a problémák kezelése, rossz érzései sokáig foglalkoztatják, felnőttek segítségét igényli. Amikor egymással kerülnek problémás szituációba, kettejük között jól alkalmazható a feltáró beszélgetés.

Ebben a helyzetben a problémamegoldás folyamata a problémahelyzet észlelésétől kezdve nyomon követhető volt. Mivel mindkét gyermek számára fontos volt a megoldás, a gyerekek reakcióiból érezhető volt az érzelmvezéreltség, aminek hatására megjelent a verbális bántalmazás – így segítségkérés nélkül is szükség volt a beavatkozásra. A pedagógus első közlésével a gyerekek viselkedéséből megfigyelhető érzések visszatükrözése, a probléma meghatározása történt. A kijelentő mondatként való megfogalmazás egyrészt elfogadást közvetített, másrészt hívogató szerepet is betöltött, további közlésekre ösztönözte a gyerekeket. Harmadrészt lehetőséget adott a gyerekeknek arra, hogy amennyiben tévesen értelmezték

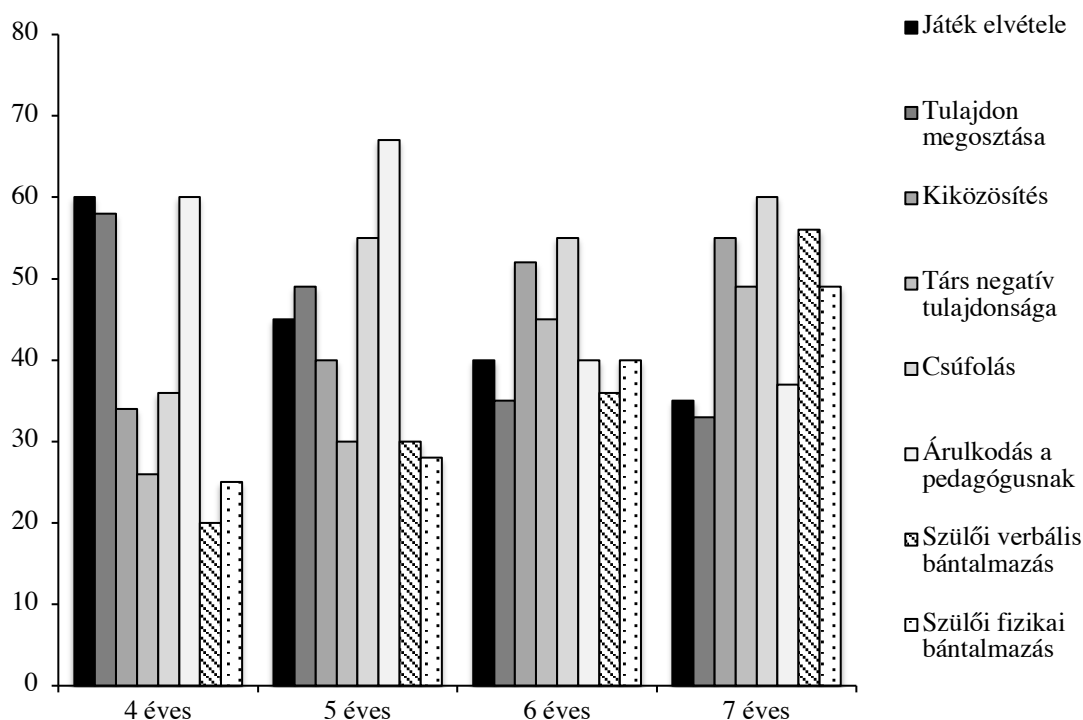
volna a szituációt, akkor pontosítsák a probléma megfogalmazását – jelen esetben erre nem volt szükség. A továbbiakban a gyerekek saját álláspontjuk megfogalmazásával, a pedagógus pedig ezek tükrözésével készítette elő a problémamegoldás keresését. A pedagógus követő-mélyítő kérdéssel ösztönözte a gyerekeket arra, hogy megoldást keressenek, akik – valószínűleg a közöttük lévő szoros kapcsolat hatására is – szinte azonnal mindkettőjük számára megfelelő megoldást találtak.

I.3.3 Kutatási eredmények mint viszonyítási pontok

Az értelmezést és az ezt követő fejlesztőmunkát az is segíti, ha a megfigyelt gyermek jellemzőit a pedagógus össze tudja vetni azonos életkorú gyerekek körében végzett megbízható kutatások adataival. Így képet kaphat arról, hogy a problémák általános megjelenéséhez viszonyítva az ő csoportjában, az általa nevelt gyerekek körében milyen problémák fordulnak elő a leginkább.

Óvodás gyermekekkel (4–7 évesekkel, 580 fő) végzett vizsgálatunkban (Gál és Kasik, 2014; Kasik, 2015) magukat a gyerekeket kértük arra, mondják el, milyen társas, kortársaikkal kapcsolatos problémáik vannak. A megbízhatóság érdekében kétszer kérdeztük őket, az első mérést követően két hét múlva megismételtük a vizsgálatot. Mindkét mérés során nyolc – és ugyanaz a nyolc – probléma előfordulási aránya volt a legkiemelkedőbb: *játék elvétele* (tőle veszik el a játékot, amikor éppen azzal játszik), *tulajdon megosztása* (azt akarja, hogy csak az övé legyen az adott játék, eszköz), *kiközösítés* (öt közösítik ki, küldik el a csoportból), *a társ negatív tulajdonsága* (a másik negatív jellemzővel bír, ami leginkább valamilyen viselkedésben meghatározott, pl. mindig nyújtja rám a nyelvét), *csúfolás* (öt csúfolja társa valamilyen külső jellemző miatt, pl. szeplős vagy, bibibí), *árulkodás a pedagógusnak* (róla árulkodik egy társa), valamint *szülők általi verbális bántalmazás* (pl. anyukám mindig üvölt, anyukám csúnyát mond nekem) és *szülők általi fizikai bántalmazás* (pl. anyukám rácsap a fenekemre, apukám fakanalaz). Az utóbbi kettő nem szerepel az általunk összegyűjtött és bemutatott *Problémalistán*, hiszen otthoni helyzeteket írnak le. Ugyanakkor ezek a problémák sok esetben magyarázattal szolgálnak az óvodai, kortársi helyzetekben előforduló problémák és problémás viselkedés értelmezésekor. Az 1. ábra azt mutatja, hogyan oszlik meg ez a nyolc probléma a négy életkorban.

A vizsgálat alapján a játék elvétele sokkal kevésbé jellemző a hétévesekre, mint a fiatalabbakra, ezzel szemben a legidősebbeknél a szülői verbális bántalmazás mint probléma jóval gyakrabban fordul elő, mint a fiatalabbaknál. A tulajdon megosztása és a pedagógusnak való árulkodás a 6–7 évesekre jellemzőbb, mint a 4–5 évesekre. A társ kiközösítése a játékból, közös tevékenységből, a társ negatív külső vagy belső tulajdonsága, valamint a szülői fizikai bántalmazás a 6–7 éveseknél gyakoribb, mint a 4–5 éveseknél. A csúfolás a négyévesekre kevésbé jellemző, mint az idősebbekre. A lányok és a fiúk között főként a 6–7 éveseknél azonosítottunk jelentős különbségeket. A tulajdon megosztása, a csúfolás és a szülői verbális és fizikai bántalmazás gyakoribb a 6–7 éves lányoknál, valamint a 4–5 éves lányok több pedagógusnak történő árulkodást kifejező problémát adtak meg, mint az idősebbek.



1. ábra
A személyközi problémák gyakorisága 4–7 évesek körében (%)

A kutatás nagyon fontos eredménye, hogy a legtöbb probléma esetében a 4–5 évesek és a 6–7 évesek alkotnak külön csoportot, vagyis öt éves kor körül változik a problémák köre, változik az, hogy mit tekintenek leginkább kellemetlen helyzetnek, bajnak, problémának. Ez a vizsgálat is bizonyította azt, hogy abban, mire mondják azt, hogy számukra probléma, az életkor előrehaladtával egyre fontosabb szerepet játszik az, hogy kivel kapcsolatos az adott társas helyzet (pl. az éppen „barátnak” tekintett társával vagy olyannal, akit éppen nem tekint annak). Ezt nagyon szépen szemléltetik a következő pedagógus-gyermek párbeszéd is, amiket a kötet elején említett megfigyelések során rögzítettünk. Az első a négyéves Barnabással, a második a hatéves Fannival zajlott le:

Pedagógus: *Baj, ha valaki elveszi tőled a játékot, amivel játszol?*

Barnabás: *Az csak az enyém! Nem adom.*

Pedagógus: *Baj, ha valaki elveszi tőled a játékot, amivel játszol?*

Fanni: *Kicsoda? Zorkának megengedem, ő a barátom.*

A megfigyelésekből az is látszik, hogy a személyfüggőség, az ezzel kapcsolatos elnéző, megbocsátó attitűd nagyon ritkán jelenik meg még a 6-7 évesek körében is fizikai bántalmazás (pl. ütés, csapkodás, marás, harapás) esetén. Ekkor igen gyakori a tiltásra, a szabály betartására való felszólítás a gyerekek válaszaiban:

Pedagógus: *Baj, ha egy társad megüt téged?*

Zita: *Azt nem szabad, az fáj!*

Pedagógus: *És ha Laci üt meg téged? (Lacival sokat játszik, barátjának tekinti őt.)*

Zita: *Akkor megmondom Andi néninek, mert az fáj, nem szabad ütni!*

I.4 Esetleírás és reflexió

A pedagógusok által írt, az előmenetelhez szükséges portfólióban kiemelt hangsúlyt kap az önreflexivitás, a saját pedagógiai munka kritikai értelmezése, elemzése. Ennek része lehet egy-egy gyermek problémahelyzetének leírása és elemzése a saját pedagógusi tevékenység bemutatásával. Ebben a fejezetben négy – az e kötetet író pedagógusok praxisából származó – esetleírást mutatunk be³. Miki és Bálint ötéves, Dani hatéves, Jutka első osztályos volt, az ekkor történeteket foglalták össze pedagógusaik. Mindegyik esetben más-más természetű társas problémák jelentek meg, illetve Jutka és Dani esete – többek között – érzékelteti az óvodából iskolába való átmenet zökkenőmentessé tételének fontosságát is. Az esetek azt is mutatják, hogy a sikeres segítség érdekében érdemes a problémákat folyamatban értelmezni, a problémák közötti kapcsolatokra fókuszálni, illetve az okokat több területen keresni, valamint azt is, hogy a problémamegoldás hatékonyságának segítése gyakran nem kizárólag direkt, hanem indirekt módszerekkel (pl. kivárással) történhet. Az esetleírás és a reflexió szerkezete nem kötött, ám nagyon fontos, hogy minél több szempont és ezek kapcsolata mentén történjék a leírás (pl. családi állapot, biológia-testi jellemzők, szociális, érzelmi, erkölcsi, kognitív fejlettség), illetve ugyancsak többre legyen a pedagógiai reflexió.

I.4.1 Miki esete

Háttérjellemzők és az eset bemutatása

Családi háttér: Miki ötéves. Az édesanyja korábbi házasságából van egy serdülőkorú testvére, aki szintén velük él, de Miki soha nem mesél róla. Az anya elmondása szerint a családban minden rendben van.

Testi jellemzők: Táplálkozásallergiáját hároméves korában diagnosztizálták. Korábban nagyon vékony volt. A diétás étkezés óta rendeződött súlya, ami most a korának megfelelő. Óvodába lépéskor még nem volt teljesen szobatiszta, a délutáni alvás alatt az első hónapokban rendszeresen bepisilt.

Szociális-erkölcsi-érzelmi jellemzők: Óvodába lépéskor főként negatív érzéseit fejezte ki, ritkán mosolygott. Ha dühös volt, bármit, ami a kezébe került, eldobott (repült a kisautó, repült a szék). Ütött mindenkit, akit ért, néha még a felnőtteket is. Nem tűrte a korlátozást, a szabályokat, nem tudott néhány percet kivárni, erőszakosan akarta megszerezni azt, amit megkívánt. A többi gyerek nem szívesen tartózkodott a közelében, nem akartak vele játszani. Mindez Mikit nem zavarta, szeretett egyedül játszani. Nehezen tűrte a változásokat és az idegeneket az óvodában, olyankor félénken félrehúzódott. Az első évben szinte mindig megkérte az anyukáját, hogy ne kelljen részt vennie az óvodai rendezvényeken. Ezt mi elfogadtuk, és sem az anyukája, sem mi nem erőltettük a részvételét.

Kognitív jellemzők: Gyakran játszott üveggolyókkal, lejtőn engedte le őket újra és újra, vagy dobókockákat pörgetett, villámgyorsan megszámolta a két kocka pöttyeit. Nagyon sok autómárkát ismert, tudta a napokat, hónapokat, az aznapi dátumot, jól tájékozódott az időben. Gyorsan megtanulta minden társa óvodai jelét. Háromévesen ismerte a számokat, és minden betűt összeolvasott. Elolvasta a könyvből a mese címét, és megmondta egy szempillantás

³ A gyerekek neveinek megváltoztatása mellett egy-két, az eset lényegét nem befolyásoló jellemzőn módosítottunk az anonimitás és a személyiségi jogok védelme érdekében.

alatt, hogy hányadik oldalon tartunk. Ugyanakkor egy-egy szóval válaszolt a kérdéseinkre, nem mondott hosszabb mondatokat, de – reakciói alapján – mindent értett.

Változások: Viselkedése akkor kezdett látványosan változni, amikor szobatiszta lett. Négy és fél éves volt, amikor már pozitív érzéseit is egyre gyakrabban kifejezte: megölelt bennünket és a társait, akik egyre kevésbé féltek tőle, illetve gyakran adott puszit nekünk, pedagógusoknak. Sokkal nyugodtabb lett, megtanult alkalmazkodni a szokások és szabályok legtöbbszöréhez, és többé-kevésbé azóta is betartja azokat. Már csak ritkán fordul elő, hogy dühkitöréssel reagál egy-egy helyzetre (ilyenkor például felborítja a székeket). Csoporttársai hosszabb-rövidebb ideig játszanak már vele. Olykor előfordul, hogy dühöng valami miatt, főleg azt viseli nehezen, ha nem ő az első a sorban, a mosdóban valaki hamarabb elkészül, a pizsamára vetkőzőskor megelőzik – frusztrációtűrése csoporttársaihoz képest elmarad. Számára nagyon fontos a győzelem, csoporttársai kevésbé versengenek. Ha nem nyer, előfordul, hogy nem dühöng, hanem keservesen sír, ilyenkor elfogadja tőlünk, felnőttektől a vigasztalást, az ölelést. Egyre többször keresi csoporttársai társaságát, kevesebbet játszik egyedül. Úgy tűnik, már jól érzi magát az óvodai rendezvényeken is.

Eset: Egy délelőtti udvari játék során Larát kergette az udvaron, aki sírva kért segítséget tőlem. Amikor félrehívtam őket és beszélgettünk, elmondták: Miki azért kergette és ütötte meg Larát, mert a kislány nem akart a barátja lenni, Lara pedig azért menekült előle, mert Miki megütötte. Miki nem értette Lara reakcióját.

Reflexió

Az óvodában mindent megteszünk azért, hogy Miki a csoportjában ne kapjon címkét, a többi gyerek és azok szülei tolerálják azt, hogy fejlődése több területen lassúbb. Azt már az első óvodai évben láttuk, hogy kizárólag következetes, összehangolt munkával érhetünk el nála eredményt, ezért gyakran egyeztettünk a fejlődéséről a szüleivel és az óvodapszichológussal. Problémát jelentett ebben a folyamatban, hogy a nagymamája nem a szülők nevelési elveit követve foglalkozott vele. Mindent megengedett Mikinek, ha vele volt, bármit megtehetett: dobálhatta a játékokat, az ételt, megüthette a nagymamáját, semmilyen szabály nem létezett számára ilyenkor. Ez sokszor eredményezett visszaesést az óvodai helyzetekben is.

Javaslatunkra a szülők egy éve az idegrendszeri érési folyamatokat TSMT-vel (Tervezett Szenzomotoros Tréning) segítik. Az állapotfelmérés után naponta végzik a terapeuták által összeállított gyakorlatsorokat, illetve rendszeresen konzultálnak az óvodapszichológussal. A pszichológus javaslatára a nagymamával szabályozták a találkozásokat, jelenlétükben tölthetnek némi időt együtt. Az óvodában igyekeztünk sokszor megölelni, amikor csak lehet, megdicsérni, és tőle is következetesen elvárni a szabályok betartását. Ez azt is jelentette, hogy nem engedjük, hogy erőszakosan szerezzen meg játékokat, és valamennyi eldobált eszközt visszavitettünk vele a helyére.

Mindez nagyon szép eredményeket hozott Miki szociális fejlődésében. A bezárkózott, magányos kisgyerek, aki a személyközi problémák szinte valamennyi formájával küzdött, most a gyerekek barátságát szeretné kivívni. Még nagyon sokszor nem megfelelő problémamegoldási eszközöket használ, de egy új szakaszhoz értünk fejlődésében. Fontos fokozatosan megtanulnia, hogy mit éreznek mások, hogyan érdemes közelednie a többiekhez, ha azt szeretné, hogy játsszanak vele, vagy ha éppen azt akarja, hogy valaki a „barátja” legyen.

A fejlesztést most főként erre fókuszálom. Mivel Mikinek nagyon nehezen megy a szempontváltás, nem nagyon tudja magát mások helyzetébe beleélni, így direkt módon segítem ezt a folyamatot. Többször, részletesen megbeszéltem vele, mit érezhet a másik, ő hogyan érzi

magát. Elmondom a többieknek, hogy Miki hogyan próbál majd közeledni feléjük, ha barátkozni szeretne, és megkérdem, hogy ebben az esetben ki szeretne vele barátkozni. Ez a lépés azért fontos, mert a társaknak tudniuk kell, hogy Miki új utat próbál ki, ne utasítsák el azonnal a közeledését, adjanak neki esélyt arra, hogy kipróbálhassa a tanultakat. Folyamatosan figyelemmel kísérem próbálkozásait, és megerősítem minden lehetséges alkalommal. Külön figyelek arra, hogy azokat a gyerekeket is megdicsérjem, akik a közeledését megfelelően értelmezik, segítőkészek, illetve játszanak vele.

I.4.2 Bálint esete

Háttérjellemzők és az eset bemutatása

Családi háttér: Bálint ötéves. Édesanyjával, édesapjával és húgával él. Családi háttere – a szülőktől kapott információk alapján – rendezett.

Testi jellemzők: Kortársainál idősebbnek látszik, náluk magasabb, erős testalkatú.

Szociális-erkölcsi-érzelmi jellemzők: Bölcsődéből jött óvodába, könnyen beilleszkedett a közösségbe, de szinte az első naptól kezdve inkább a felnőttek figyelmét keresi. Gyakran hív minket, pedagógusokat, dajkákat játszani, mindent tudni akar, ami a csoportban történik, figyeli a felnőttek minden mozdulatát, semmiből nem szeret kimaradni. Örömmel segít a felnőtteknek, de elsősorban azokat a feladatokat keresi, amelyek számára vonzóak. Szívesen söpröget az udvaron, ha az udvaros is ott van, segít a tornaeszközök behordásában, de nem segít, ha a játékot pakoljuk a gyerekekkel, ilyenkor elbújik a csoportszobában, figyeli a felnőtteket, és – ha szükséges – helyet változtat, hogy észrevétlen maradjon. Rendkívül nagy a szeretetigénye, gyakran mondja a felnőtteknek, hogy „szeretlek”, mert ilyenkor mindig számíthat egy válaszmondatra: „Köszönöm, Bálint, én is szeretlek téged.” Folyamatosan szüksége van arra, hogy biztosítsuk arról, hogy szeretjük. Játéka csapongó, minden kisebb játszócsoport tevékenységéről tudni akar, bekapcsolódik, kicsit irányítja őket, majd továbbáll. Vannak állandó barátai, akik követik. Általában ő az ötletadó a játékokban, gyakran kezdeményez olyan játékot, amely a végén valamilyen szabály megszegését eredményezi. Ha ez kiderül, azonnal valakire árulkodni kezd. Tudja, ismeri a szabályokat, de csak ellenőrzés mellett tartja be azokat, abban a pillanatban, hogy hátat fordítunk, már nem azoknak megfelelően viselkedik. Néha hecceli a többieket, gyakran arra buzdítja őket, hogy tegyenek meg olyan dolgot, amit ő nem mer.

Kognitív jellemzők: Úgyesen felidéz régebbi eseményeket, azonban a szándékos bevésés kicsit nehezebben megy számára, a hosszan gyakorolt verseket pontatlanul tudja. Összefüggéseket jól felismer, következtetései többnyire helyesek. Finommotorikája életkorához képest fejletlen. Kerüli azokat a tevékenységeket, amelyekhez kitartás, koncentrált figyelem és aprólékos mozdulatok szükségesek. Jól fogalmaz, választékosan beszél, részleteket is megkérdez, hogy a lehető legpontosabban megértse a körülötte történő eseményeket.

Eset: Kiscsoportos korában történt egy délelőtti játék alatt, hogy minden előzmény nélkül a fal felé fordult és hangosan azt kiabálta: „*Elegem van belőled!*”. Megöleltem, megsimogattam, majd megkérdtem, ezt miért mondta. Nem tudott rá válaszolni. Aztán azt kérdeztem: „*Ki mondta ezt neked?*” „*Apukám*” – válaszolta. Az esetről beszéltem az apukával, aki azt mondta, nem emlékszik arra, hogy ilyet mondott volna, inkább a felesége szokott ilyeneket mondani.

Bálint időnként alvásidőben erősen onanizál. Ez akkor fokozódik, ha a családjában mellőzöttnek érzi magát (beszél arról, hogy nem foglalkoznak vele, nem játszanak vele). A kistestvére születésekor ez olyan mértéket öltött, hogy a fogadóórán kerestünk arra megoldást, hogyan kaphatna több figyelmet a családon belül. Egy délelőtti udvari játék végén a csoporttal ebédelni indultunk. Mi voltunk, akik az udvarról utolsóként bejöttünk, a többi csoport már ebédhez készülődött. A gyerekek cipőt cseréltek, kezet mostak, majd a teremben leültek az asztalokhoz. Ekkor derült ki, hogy Bálint és két társa hiányzik. Azonnal a keresésükre indultunk. A fiúk az udvar hátsó szegletében bújtak el. Megbeszélték, hogy nem jönnek fel ebédelni, hanem megszöknek. Amikor megtaláltuk őket, Bálint azt állította, hogy a másik két gyerek ötlete volt. A feltáró-tisztázó beszélgetés során mindkét fiú azt állította, hogy Bálint találta ki és tervezte meg a „szökést”.

Reflexió

Bálint valamennyi megnyilvánulása elsősorban figyelemigényből fakad. Ő az a kisgyerek, akinek nagyon sok pozitív megerősítésre van szüksége. Ha ezt nem – vagy igényeihez mérten kevésbé – kapja meg, akkor felhívja magára a figyelmet azzal, hogy nem a szabályoknak megfelelően viselkedik. Folyton a felnőttek körül, hallótávolságban van, nem akar lemaradni semmiről, ami gyakran a pedagógusok, dajkák nemtetszését váltja ki, amit ő észlel, és még inkább ragaszkodik hozzájuk.

Sok időt tölt az óvodában, korán érkezik és zárás előtt viszik haza. Az óvodapszichológussal konzultáltunk Bálintról, aki a szülőknek is segítséget nyújtott az otthoni problémák oldásában. Tanácsunkra néha hazaviszik ebéd után, ami nagy örömmel tölti el Bálintot. Mindenkinek elmeséli, hogy ma rövid napos, és az anyukájával vagy a nagymamájával tölti a délutánt. Néhány ilyen eset után nyugodtabb a játék közben, tartósabb a figyelme. Tudatosan figyelek arra, hogy a lehető legtöbb esetben kapjon pozitív megerősítést, dicséretet. Kiemelem a csoport előtt is, hogy mennyire szépen teljesített, törekszem arra, hogy pozitív figyelmet kapjon mind tőlem, mind a társaitól. Amikor csak tudom, elmondom délután a szüleinek, hogy milyen ügyes volt Bálint, akik láthatóan büszkék rá. Sokszor megölelem, ha úgy látom, mellőzöttnek érzi magát, kettesben beszélgetünk. Igyekszem olyan feladatokat rábízni, amelyek a szabálykövetésre ösztönzik (pl. „*Megtanítanád a kiscsoportosoknak, hogyan kell az udvari ivókat használni?*”).

Az esetleírásban szereplő szökés után elgondolkodtam azon, mi legyen a fókusza ennek az esetnek. Mivel a fiúk nem gondolták végig, hová mennének az óvodából, ezt inkább „világgá megyek” esetnek tekintem, aminek nem a szökés, hanem a szabályok megszegése a lényege. Azon kell dolgoznom, hogy a két fiú tudjon maga mérlegelni, mi az, ami helyes, és mi az, ami nem. Ne hagyják magukat befolyásolni, meg kell tanulniuk olykor nemet mondani. Bálint esetében már összetettebb a probléma. Neki az őszinteség, a felelősség vállalása, a bajtársiasság megtanulása, minél több helyzetben való megélése a feladata. Sokat beszélgetek vele erről, úgy választok meséket, hogy ezekről minél többet halljon, minél gyakrabban beszéljünk ezekről.

I.4.3 Dani esete

Háttérjellemzők és az eset bemutatása

Családi háttér: Dani hatéves, harmadik éve jár a csoportomba. Szüleivel és testvéreivel él, ő az idősebb gyermek. Családi háttere megfelelő.

Testi jellemzők: Életkorának megfelelően fejlett. Mozgása összerendezett, koordinált.

Szociális-erkölcsi-érzelmi jellemzők: Csoporttársai szívesen vannak vele, Dani is fogadja a gyerekek közeledését, kölcsönös, rokonszenvi kapcsolata még nem alakult ki. A viselkedésében megjelenő váratlan érzelmi kitörések, dührohamok az óvodáskor végéhez közeledve jelentősen enyhültek. Azonban érzelmei kifejezésében változatlanul szélsőséges, gyakran jelent nehézséget számára saját érzelmeinek elfogadható kifejezése, negatív érzelmeit kikiabálja. Gyakran előfordul, hogy a társak figyelmének felkeltése érdekében bohóckodik, és amennyiben problémája adódik valamelyik társával, gyakran agresszív, kiabál, csúnyán beszél, verekszik.

Kognitív jellemzők: A kisfiú tisztán, érthetően és szívesen beszél élményeiről. Szókincse gazdag, ismeretei széles körűek. Mind rövid, mind hosszú távú memóriája nagyon jó, gyorsan megtanulja az új ismereteket, pontosan idézi fel azokat. Nagy érdeklődést mutat a számok és a mögöttük lévő összefüggések iránt. Öt és fél éves korára egyedül tanult meg olvasni, egyre többször olvas és írogat betűket. Óvodába lépésétől kezdve megfigyelhető figyelemproblémája és impulzivitása. Figyelmére a korábbi időszakhoz képest kisebb mértékben, de még mindig jellemző a nagyfokú fluktuáció, a kapott feladatokra nehezen koncentrálnak, kapkodó, az új ingerek elterelik figyelmét. Hosszabb időt csak a saját maga által választott tevékenységekben tud eltölteni. Játéka sokszínű, leggyakrabban legózásban, mesekönyv nézegetésében és barkácsolásban mélyed el. Legkitartóbban a barkácsolásban vesz részt, ilyenkor eredeti ötletei megvalósításán hosszasan dolgozik, és ha nem sikerül, nem adja fel. Leginkább egyedül játszik, gyakran ugyanazzal a tárggyal hosszasan. A szerepjátékokat nem kedveli.

Eset: Dani, szüleivel együtt, az utolsó óvodai év során rendszeresen részt vett a számára kiválasztott iskolában szervezett ismerkedő programokon. Minden alkalom után örömmel mesélt a tapasztalatairól. Néhány alkalom után Dani édesanyja megkeresett azzal, hogy kisfia az iskolai programokon gyakran durván viselkedik, elutasító a gyerekek közeledésével, sok feszültség van máris körülötte. Megfogalmazta, hogy nagyon fél az iskolakezdéstől, ezért a segítségünket kérte az átmenet megoldásában, hiszen mi már jól ismerjük a fiát. Azt kérte, hogy találkozzunk a leendő tanítóval és osszuk meg vele is a tapasztalatainkat.

Reflexió

Az óvodai évek során Dani szüleivel rendszeresen megbeszéltük, milyen módon segíthetjük a kisfiú fejlődését. A folyamatba bevontuk az óvodapszichológust is. Kezdetben problémát jelentett az, hogy a szülők, arra hivatkozva, hogy az apuka is hasonló módon viselkedett gyermekkorában, nem érezték szükségét annak, hogy változtassanak nevelési gyakorlatukon. Az óvodapszichológus segítségével sikerült meggyőzni a szülőket arról, hogy Dani társas problémáinak hátterében a családi neveléssel összefüggő problémák is meghúzódnak, ezért a fejlődését nagyban segítené, ha néhány ponton változtatnának nevelési szokásaikon. A figyelmével kapcsolatos nehézségeinek megoldására mozgásterápiát javasoltunk, ahová rendszeresen jártak, majd többféle sportolási lehetőséget is kipróbáltak. Dani fejlődésében a dzsúdóedzéseken való részvétel hozott nagyobb változást, jelentősen segítette abban, hogy a figyelemkoncentráció és az önszabályozás területén is fejlődjön.

Az óvodai egyéni fejlesztés középpontjába az érzelmi és a szociális kompetencia, valamint a figyelem fejlesztése került. A következőket, összehangolt, egymásra épülő hatásoknak köszönhetően Dani viselkedésében jelentős változás tapasztalható. Az

együttműködést, az empátiát, az érzelmek kifejezését fejlesztő játékokba való bevonás mellett feltáró beszélgetésekkel segítjük Dani fejlődését. A beszélgetések során az értő figyelem alkalmazásával lehetőség nyílik arra, hogy támogatást nyújtsunk számára az említett területeken. Rövid utasításokat, feladatokat adunk neki, ezeket sokszor megismételjük, illetve folyamatosan megerősítjük próbálkozásait, megdicsérik kitartásáért, akár csak eredeti ötleteiért játék vagy bármilyen foglalkozás közben.

A leendő tanítójával folytatott megbeszélést eredményesnek tartottuk mindketten. A későbbiekben – az iskolában tapasztalt változások kapcsán – az édesanya is megerősítette tapasztalatainkat. A tanító azért tartotta különösen hasznosnak a konzultációt, mert fontos, a gyermek viselkedésének megértéséhez nélkülözhetetlen információkhoz jutott rövid idő alatt, amit azonnal fel tud használni munkája során. Az is kiderült, hogy nagyon hasonlóak neveléssel kapcsolatos elgondolásaink. Dani iskolai pályafutása szempontjából két aspektusból is nagy előnynek tartom a megbeszélésünket: egyrészt azért, mert a kisfiú sajátos indulási helyzetét tanítója már az iskolakezdés előtt megismerhette, másrészt a szülő kérésére megvalósult beszélgetés és ennek eredményei nagyban segítettek a jó együttműködés kialakulását. Mindkettő segítheti a korai iskolai társas és tanulmányi kudarcok megelőzését.

I.4.4 Jutka esete

Háttérjellemzők és az eset bemutatása

Családi háttér: Jutka hétévesen jött iskolába. Édesanyja egyedül nevelte, van testvére. A különélés ellenére az apával jó kapcsolatot tartottak fenn, rendszeresen jött érte az iskolába, sok időt töltöttek együtt. A család támogató, gondoskodó volt, odafigyeltek a kislányra, felszerelését mindig rendezetten hozta.

Testi jellemzők: Jutka korának megfelelő testi jellemzőkkel rendelkezett. Mozgása rendezett, koordinált volt. Beszédszervei épek, beszédprodukciója és beszédészlelése szintén ép volt.

Szociális-erkölcsi-érzelmi jellemzők: Az iskolában rendkívül csendes, szótlán, visszahúzódó volt. Nem szívesen beszélt senkivel. A játékokból kivonult, sokat álldogált vagy ült egyedül. A közös körjátékokból is, ha tehetett, kivonta magát. A szabályokat már első pillanattól kezdve betartotta, a tanítói utasításokat végrehajtotta. Csak verbálisan nem nyílt meg sem a társainak, sem a tanítóknak. Kérdezni nem kérdezett, a kérdésekre is ritkán és nagyon halkán, alig hallhatóan válaszolt. A „meseszékbe” sem ült be, pedig a többi gyermek versengett, hogy elmesélhesse kedvenc meséjét, elmondja kedvenc versét, illetve óvodai emlékeiről beszéljen. Amikor édesanyját kérdeztem, elmondta, hogy az óvodában is hasonló volt a helyzet. Ezért váltottak is óvodát, de ez nem javított a kislány helyzetén, ami egy visszahúzódó gyermek esetében egyáltalán nem meglepő. Logopédushoz is járt az óvodai évek alatt, ott is csak lassan oldódott. Beszéde szépen alakult, minden hangot pontosan ejtett, de nem vagy nagyon nehezen beszélt új helyzetekben és idegekkel.

Kognitív jellemzők: Az órákon a feladatokat precízen, pontosan végrehajtotta. Nagyon szépen rajzolt, színezt, írása a DIFER-vizsgálat eredményei alapján előkészítő szakaszban volt, a betűelemeket rendkívül pontosan másolta.

Eset: Judit esete nagyon összetett, nem egy szituációról, hanem egy hosszú folyamatról van szó, ahol direkt és indirekt módszerek alkalmazására egyaránt nagy szükség volt. Nagyon

nehezen nyílt meg az iskolában, nehezen lépett kapcsolatba idegenekkel, nagyon gyakran nem beszélt, nem válaszolt a feltett kérdésekre. Szülei elmondása szerint otthon sokat beszél, mesél élményeiről, csak idegenekkel teremt nehezen kapcsolatot. Egyik nap kolléganőm kísérelte be hozzám Juditot a tanterembe azzal, hogy nem köszönt a folyosón az egyik tanárnak, aki ezt szóvá is tette, de a kislány nem reagált a tanár számonkérésére (a tanár nem ismerte Juditot, nem tudott róla semmit). Mivel ismertem a problémát, és az is látszott, hogy nem egy aktuális helyzetről, nem a tanárral való ellenszenvről van szó, jobbnak láttam Jutkát békén hagyni. Megnyugtattam, hogy minden rendben van, engedtem, hogy csendben üljön a helyén, és javasoltam neki, hogy rajzoljon valamit, amíg a többiek bejönnek a terembe és elkezdjük a közös munkát.

Reflexió

Az első napokban már mindenki ült a meseszékben, csak Jutka nem. Mivel korábban is gyakran használtam bábót, ezért a második hét első napján a padokba, köztük a kislány padjába is újbábót rejtettem. Amikor beléptek reggel a terembe a gyerekek, felhívtam a figyelmüket, hogy nézzék meg a padjukat, találnak ott valamit, és majd mutassák meg nekem, mit rejt a padjuk. Miután mindenki megtalálta a bábót, biztattam őket, hogy amennyiben mesélni szeretnének a bábbal, akkor kiülhetnek és elmesélhetik, mi történt velük a hétvégén.

Nagy lett az izgalom, a kislány is nagyon örült a kutyuskának, mert mint utólag kiderült, szerette a kutyákat, a kedvenc állata volt. Mikor már mindenki bemutatta a bábját, szégyenlősen, de nyújtotta a kezét a bábbal és ki akart menni a meseszékbe. Halkan, egy-két mondattal elmesélte a hétvégén történeteket és néhány szót mondott a kutyájáról is. Ezután egyre gyakrabban jött hozzám és egyre bátrabban mesélt, kérdezett. Ezt követően a bábót sokáig magával hozta az iskolába. Gyakran kirakta ő is a padra, kabalának használta, akárcsak több társa.

Az idegenekkel továbbra is bizalmatlan volt, de az idő múlásával a csendesebb gyerekek közül voltak barátai, és más pedagógusokkal is közlékenyebb lett, akiket arra kértem, legyenek vele türelmesek, és ha nem válaszol kérdéseikre, esetleg nem köszön, még véletlenül se szidják le. Halk, csendes volt, ám idővel az órákon sokat jelentkezett és dicsérettel nagyon jól lehetett buzdítani további kommunikációra. A bátorítások meghozták az eredményt, egyre nőtt önbizalma. A változás hosszú idő alatt zajlott le, sok türelemre és odafigyelésre volt szükség ahhoz, hogy megnyíljon, rájőjön a másokkal való beszélgetés fontosságára. Órákon is egyre többet jelentkezett, kiderült, hogy gondolkodási képessége igen fejlett, a matematika lett a kedvenc tantárgya.

Azóta, ha első osztályosokat kezdek el tanítani, nyáron készítek nekik bábót, ezzel várom őket. Az óvoda-iskola átmenet időszakában ez egy bevált módszer lett. A gyerekek izgatottan várják, kinek milyen báb lesz a padjában. Nagyon alkalmas a visszahúzódo gyermekek megszólaltatására, oldására, több hasonló, gátlásos gyermeknek sikerült az óvoda-iskola átmenetet részben ezzel az eljárással megkönnyíteni. Bábozás közben még azoknak a gyerekeknek is megjön a kedve a meséléshez, akik korábban nem szívesen szólaltak meg a társaik előtt. A bábozással lehetőséget adunk a gyerekeknek, hogy a figura bőrébe bújva mondják el az őket foglalkoztató gondolatokat, problémákat, pozitív és negatív érzéseket.

ILLUSZTRÁCIÓ A II. FEJEZETHEZ

FOTOLIA

#107721482

#107721489

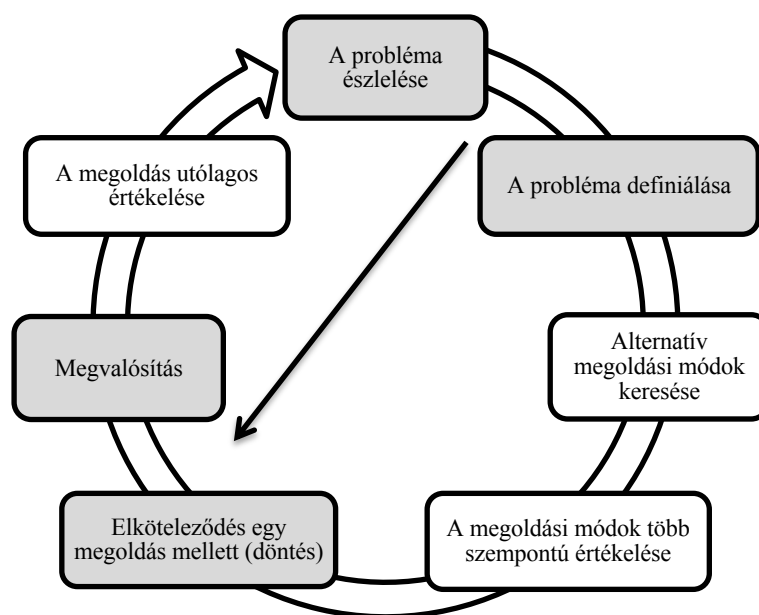
#95985832

II. Óvodások szociálisprobléma-megoldása

II.1 A problémamegoldás folyamata és módjai óvodáskorban

A személyközi probléma valamilyen társas helyzet, viszony, külső-belső tulajdonság vagy viselkedés, ami kellemetlen, rossz érzést, gondolatot vált ki az egyénből (Chang és mtsai, 2004). A probléma és a problémamegoldás elválaszthatatlanok, hiszen a probléma észlelésével kezdődik a problémamegoldás: és ez a kellemetlen, rossz érzés, gondolat arra készítet minket, hogy foglalkozzunk a problémával (csökkentsük a probléma okozta feszültséget, szűnjön meg a probléma), ám dönthetünk úgy is, hogy nem foglalkozunk vele (Chang és mtsai, 2004).

A szociálisprobléma-megoldás általános folyamata (2. ábra) a probléma észlelésével kezdődik (Van egy helyzet, egy viszony, egy érzés, egy gondolat, ami nem kellemes.), ezt követi a probléma definiálása (Mi a problémám?), majd az alternatív megoldási módok keresése (Mit tehetek? Milyen lehetőségeim vannak?), ezek több szempontú értékelése (Mi lesz, ha ezt teszem? Mi lesz, ha azt csinálom?) és a lehetőségekből való választás (Á, ez a legjobb, ezt teszem.). Ezt követi a gondolkodási folyamat eredményének kivitelezése, megvalósítása, ami gondolatokban, érzésekben, viselkedésben fejeződhet ki. A folyamat végül a megoldás hatásának szintén több szempont alapján történő értékelésével fejeződik be, aminek eredménye hatást gyakorol egy új probléma észlelésére és megoldására.



2. ábra

A szociálisprobléma-megoldás általános folyamata
(Bedell és Lennox, 1997. 166. o. alapján Kasik. 2015. 64. o.)

A 2. ábrán látott folyamat ilyen formában óvodásokra kevésbé jellemző. A négy – szürkével kiemelt – folyamatrész szemlélteti a körben található nyíllal együtt az óvodás gyerekek szociálisprobléma-megoldásának folyamatát: a probléma észlelését és/vagy meghatározását követően nagyon gyakran máris cselekednek, mondanak valamit, kifejezik érzéseiket korábbi tapasztalataik, illetve szüleiktől, más felnőttektől és – az óvodai évek előrehaladtával egyre inkább – a kortársaiktól látottak alapján. Ez azt is jelenti, hogy a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésének egyik célja a minél több alternatív megoldási mód

bemutatása, az ezekről való beszélgetés, különböző játékok, gyakorlatok során történő bemutatása és értelmezése, ami segíti a gyerekeket abban, hogy a különböző helyzetekben minél több megoldási lehetőség közül tudjanak – és a helyzetnek megfelelően – választani. A problémás helyzetek, önmaguk és mások viselkedésének utólagos értékelésére még az óvodai évek végén is nehezen képesek, ám mindenképpen fontos ennek fejlesztése is.

Amikor akár gyerekek, akár felnőttek problémamegoldását mint folyamatot igyekszünk meghatározni annak érdekében, hogy ezen információk mentén segítséget tudjunk nyújtani abban, hogy az minél hatékonyabb, sikeresebb legyen, akkor *a problémához és a megoldáshoz való viszonyulásról (orientációjáról), a megoldási stílusról (általános megközelítésről) és a megoldás módjáról (viselkedésben, gondolatokban, érzésekben kifejezett)* szükséges információkat szereznünk. Az 5. táblázatban ezek főbb jellemzőit foglaltuk össze.

5. táblázat. *Viszonyulás, megoldási stílus és mód problémamegoldás során*

<i>Viszonyulás (orientáció)</i>	<i>Megoldási stílus (általános megközelítés)</i>	<i>Megoldási mód (viselkedésben, gondolatokban, érzésekben kifejezett)</i>
<p><i>Pozitív:</i> Érdeklő a probléma, a problémahelyzet, illetve szeretné, meg akarja oldani a problémát. Úgy érzi, gondolja, hogy képes megoldani, valamint hisz magában. A problémához való pozitív viszonyulást a korábbi problémák sikeres megoldása, a pozitív tapasztalatok igen nagy mértékben meghatározzák.</p> <p><i>Negatív:</i> Nem érdeklő a probléma, a problémahelyzet. Kevésbé hiszi azt, hogy meg tudja oldani, képes megoldani a problémát, magában kevésbé hisz. A negatív viszonyulást a korábbi problémák nem sikeres megoldása, a negatív tapasztalatok jelentős mértékben meghatározzák.</p>	<p><i>Racionális:</i> A problémára, a helyzetre koncentrálnak, a tények érdeklik. Igyekeznek sok megoldási lehetőséget átgondolni, végiggondolják a lehetséges megoldások jó és rossz következményeit, nem döntenek gyorsan.</p> <p><i>Impulzív:</i> Érzelmek vezérik, gyakran a problémával és a problémahelyzettel, az abban szereplőkkel kapcsolatos negatív érzései határozzák meg gondolatait. Kevés lehetséges megoldási lehetőséget gondol át. Gyorsan döntenek, olykor kapkodva, nem számolva a következményekkel.</p> <p><i>Elkerülő:</i> Vagy nem kezd el a probléma megoldását, vagy megkezdik, de rövid időn belül abbahagyják, nem akar velük foglalkozni. Gyakran segítséget kér másoktól, ezáltal csökkenteni próbálja saját felelősségét és negatív érzéseit a megoldással kapcsolatban.</p>	<p>Számtalan formában megnyilvánulhat egy-egy viszonyulás és az ahhoz kapcsolódó stílus, például:</p> <ul style="list-style-type: none"> - töprengés, rágódás a problémán - a probléma megoldásának halogatása - kérdésfeltevés a problémahelyzetben lévőhöz, egyezkedés - sírás - dühkitörés - csendes visszavonulás (nem foglalkozik a problémával) - fizikai és verbális bántalmazás - kompromisszum keresése és kötése - közös célok megfogalmazása - segítségkérés

Az 5. táblázat utolsó oszlopában szerepel, hogy a megoldási mód a viszonyulás és a megoldási stílus alapján alakul, maga a megoldási mód nagyon sokféle lehet. Mindenkinél azonosítható mindegyik viszonyulás, stílus és mód, ám abban nagymértékben különbözünk, hogy ezek milyen gyakran és milyen mértékben jellemzőek ránk (D’Zurilla és mtsai, 2002).

A jellemzők nem mindegyike azonosítható ilyen formában óvodások körében. A személyközi problémákról való gondolkodás és azok megoldása hároméves korig viszonylag egységes képet mutat, ám már ebben az időszakban is jelentősek az egyéni különbségek, ahogyan más kognitív vagy szociális-emocionális jellemző esetében (Landy, 2009). Óvodáskor előtt az egyik legfontosabb jellemző a felnőtt, gondozó segítségül hívása egy-egy

problémahelyzetben, valamint az egyszempontú és énközpontú problémaészlelés és problémakezelés. A gyerekek fokozatosan egyre több szempont figyelembevételére képesek, amit főként a másokkal való tevékenységek, játékok hatásának tulajdonítanak, hiszen a szándékolt sikeres és a lehető legtovább tartó együttműködés, közös feladatmegoldás, játék – akár felnőttel, akár társsal – több tényező megfigyelését kívánja meg (Landy, 2009).

Akárcsak az óvodáskor előtt, a 3–6 évesek is viszonylag kevés információ tárolására képesek egy-egy társas helyzettel kapcsolatban, limitált az emlékezeti kapacitásuk (Siegler, 1996; Gál, 2013). Ez befolyással bír problémamegoldásukra is, például ez az egyik oka annak, hogy kevés szempontot tudnak figyelembe venni és kevés alternatív megoldási módot sorakoztatnak fel egy-egy problémahelyzetben. Hároméves kortól a társas szabályok felismerése és az azokhoz való ragaszkodás még több szempont alkalmazását teszi lehetővé egy-egy probléma megoldásakor, azonban az iskoláskorig a lehetőségek száma jóval nagyobb, mint amennyit felhasználnak, illetve csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig, a következményekkel pedig szinte alig számolnak, legalábbis azt ritkán verbalizálják (Gottman, 1997).

Az óvodások problémamegoldásában leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése dominál (Marion, 2003). Fontos, hogy ez nem azonos az egoizmussal, az individuum túlzott előtérbe helyezésével, hanem az én és a másik különválasztásának hiányát jelenti. Problémahelyzetekben általában – a környezet adta és személyi lehetőségek függvényében – azonnal cselekednek, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének hiánya gyakran jellemző. A lehetőségek közötti kapcsolatokat, melyek később a problémamegoldás stílusának váltását teszik lehetővé, nehezen értik meg, akárcsak négyéves korig azt, hogy mások másképpen gondolkodnak, éreznek, mint ők, és nem feltétlenül ugyanúgy szeretné a másik megoldani a problémát, mint ahogyan ő (Marion, 2003).

Négy-ötéves kortól egyszerű kategóriákat képesek alkalmazni társas helyzetek elemzésekor, ami meghatározza például azt, mit és kivel kapcsolatban tekintenek problémának (például annak, akivel sokat játszanak, akit kedvelnek, elnéznek valamit, míg ugyanezt egy kevésbé kedvelt társnak nem), valamint ezek segítségével képesek bejósolni társas problémákat (Gottman, 1997). Először a 6–7 évesek körében érhető igazán tetten (ettől az életkortól tapasztalható egyre gyakrabban) a problémamegoldás helyzet- és személyspecifikussága: a problémamegoldásról annak függvényében kezdenek beszélni és cselekedni, attól függően latolgatják a lehetőségeket és a megoldási módokat, hogy kik szerepelnek a helyzetben, milyen viszonyban állnak a másik féllel, mit gondolhat a másik róluk és a helyzetről, illetve hol, milyen társas körülmények között jelenik meg a probléma (Kasik, 2015). Mindez arra is felhívja a figyelmet, hogy a szociálisprobléma-megoldás alakulásában az életkor előrehaladtával egyre fontosabb szerepet játszik a tudatelmélet (Theory of Mind, ToM), az a képességünk, hogy mentális állapotokat – például szándékot, elképzelést, vágyat, színlelést – tulajdonítunk magunknak és másoknak, megértjük, hogy mások mentális állapotai eltérnek a miénktől és fordítva (pl. Baron-Cohen, 2001; Bíró, 2002; Kiss, 2005).

Szintén jellemző még az óvodai évek végén is, hogy igen nehéz egy-egy esemény utólagos értékelése, a szereplők viselkedésének elemzése, értelmezése, amiben szerepet játszik az, hogy az iskoláskorig önmaguk és mások jellemzésében főként aktuális érzelmeik dominálnak (Vajda, 2001). Ugyanakkor mindezek mellett feltételezhető, hogy jóval több információval rendelkeznek társas környezetükről, a másokról és önmagukról, mint amennyit verbalizálni tudnak és amennyit felhasználnak adott helyzetben, hiszen gyakran előfordul, hogy régen átélt események, megoldási módok, érzelmi viszonyulások tükröződnek aktuális problémamegoldásukban (Bauer, 2002). Mindez az automatizált folyamatok (korábbi tapasztalatok, szokások, elvárt szabályok) e korban mutatott jelentős szerepét szemlélteti (Frauenknecht és Black, 2009).

II.2 A problémák és megoldásuk mögött meghúzódó néhány tényező

Az I.1 fejezet elején említett megfigyelés során igen sok társas problémát azonosítottunk a gyerekek körében. Amikor az óvodapedagógusokkal beszélgettünk ezekről a problémákról, a problémák gyermekek általi megoldásáról, számtalan lehetséges okot felsoroltak. A pedagógusok meglehetősen jól ismerték a gyerekek családi hátterét, például ki kivel él, milyen viszonyban vannak a szülők, milyen nevelési elveket vallanak, mennyire szigorúak a gyerekükkel. Tudták, mi jellemzi játékszokásaikat, például ki az, aki inkább egyedül vagy kisebb csoportban, ki az, aki több társával együtt szeret játszani; kik a sírósbabbak, kik a gyakrabban dühösek, ha valami nem úgy történik, ahogyan azt ők szeretnék; kiket lehet könnyebben és kiket nehezebben rávenni egy-egy újabb tevékenységre. Hosszasan sorolták, mit szeret és mit nem szeretnek csinálni, mi az, ami érdekli őket, hogyan viszonyulnak társaikhoz és még sorolhatnánk. Számukra egy társas probléma azonnal sok-sok információ együttesét, kapcsolatrendszerét jelentette, ami az egyik legfontosabb feltétele a hatékony segítő-fejlesztő munkának. Számtalan vizsgálatból tudjuk, hogy amennyiben ez nem így történik, kevésbé sikeres – olykor még káros is lehet – a személyközi problémák megoldásának pedagógus által történő segítése (Landy, 2009).

Igen sok vizsgálatot (pl. Rich és Bonner, 2004) végeztek annak érdekében, hogy feltárják, mely tényezők határozzák meg azt, mit tekintenek óvodások interperszonális problémának, milyen helyzetben mutatnak problémás viselkedést, mely problémák esetében gondolják úgy, hogy tenniük kell valamit, meg kell oldaniuk azt, mikor, milyen helyzetben nem akarnak foglalkozni a problémával, illetve hogyan oldják meg problémáikat. A problémákhoz való viszonyulás és a problémamegoldás életkori sajátosságait – más területekhez hasonlóan – a biológiai jellemzők, a személyiség kognitív, szociális, erkölcsi és érzelmi jellemzői, valamint a környezet tényezői (pl. család, kortársak, pedagógusok, média, különböző közösségek) együttesen határozzák meg. Jól látható, hogy az óvodapedagógusok által említett lehetséges okok szinte mindegyike besorolható valamelyik csoportba. Ám nagyon fontos, hogy a pedagógusok tudják, mely tényezőkre tudnak hatást gyakorolni, mely tényezők fejlesztését vállalhatják, és melyek azok, amelyekre befolyásoló erejük kisebb vagy nincs, illetve mikor szükséges más szakember segítségét kérniük.

A problémák és megoldásuk hátterében számtalan tényező húzódhat meg, ezek felsorolására és részletes elemzésükre ebben a kötetben nincs lehetőség. A következőkben néhány olyan tényezőt ismertetünk, amelyek az eddigi kutatások alapján jelentősen befolyásolják a társas problémák kialakulását, kezelését, megoldását. Szó lesz a *temperamentumról* és a *kötődésről*, a *családi szocializációról*, a *média hatásairól*, illetve a *pedagógusok elvárásairól*, *nevelési gyakorlatáról* és *ezek hatásairól*.

II.2.1 Temperamentum és kötődés

Egy óvónő egyszer arról számolt be, hogy egy kisgyerek problémás viselkedésével kapcsolatban (gyakran megmarta a többiekét, kiabált, verte társait, ha azok nem akartak vele játszani, elvette mások játékát, csúfolódott) a szülői értekezleten az anyuka gyakran ismételte, hogy „*Hát Petike ilyen, ilyennek született, tessék ehhez alkalmazkodni!*”. Érdeemes ilyenkor a szülők figyelmét felhívni arra, hogy egy-egy probléma, problémás viselkedés esetében nem hagyatkozhatunk veleszületett jellemzőkre, hiszen nincsenek egyértelmű bizonyítékok arra, hogy a személyközi problémák kezelése, megoldása – és általában társas viselkedésünk – kizárólag genetikailag meghatározott (Rich és Bonner, 2004).

Azt tudjuk, hogy a problémás helyzetek észlelésében, a helyzetre adott reakciók módjában a temperamentum egyik igen fontos jellemző. A temperamentum időben többnyire tartós, különféle helyzetekre adott egyéni válaszmódok együttese (tehát nem egy-egy cselekedetre, hanem viselkedéstendenciákra vonatkozik), az egyéni különbségek egyik magyarázója. Már 2-3 hónapos csecsemők jelentős eltérést mutatnak abban, hogy (1) mennyit és milyen energikusan mozognak; (2) milyen rendszeresek a testfunkcióik, (3) mi jellemzi az alvás-ébrenlét ciklusukat; (4) érdeklődnek-e és miként környezetük iránt (új tárgy, személy esetében kíváncsiak vagy visszahúzódoak); (5) milyen erősségű külső inger vált ki belőlük reakciót és (6) ezek a reakciók mennyire erőteljesek; (7) milyen a hangulatuk általában (például mennyit és milyen helyzetben sírnak, mosolyognak); (8) milyen könnyen vehetők rá arra, hogy mást csináljanak, mint amit akarnak; illetve (9) milyen hosszan tudnak valamire figyelni és mennyire kitartóak ebben (Chess és Thomas, 1999).

Chess és Thomas (1999) a temperamentumjellemzők kapcsolódásai alapján három kategóriát alakított ki: a *könnyen kezelhető (könnyű)*, a *lassan felmelegedő* és a *nehezen kezelhető (nehéz)* csecsemők csoportját. E kategóriák kialakításának alapja egy több évig tartó, ugyanazon gyerekek körében végzett (longitudinális) kutatás volt. A kutatás alapján a *könnyen kezelhető* gyerekeknél a testfunkciók és az alvás-ébrenlét ciklus rendszeres, pozitívan közelednek az új helyzetekhez, kíváncsiak, általában jókedvűek, vidámak, illetve könnyen alkalmazkodnak új helyzetekben. A *lassan felmelegedő* gyerekek életritmusa változó, alacsony vagy közepes aktivitási szintet mutatnak, nem reagálnak túl erőteljesen, és bár hangulatuk negativisztikus és kezdetben elutasítóak, új helyzetekhez is hozzászoktathatók kellő türelemmel. A *nehezen kezelhető* gyerekek változóan nagyon aktívak vagy nem, nehezen alkalmazkodnak, többször van rossz kedvük, mint jó, ingerlékenyek, hevesen és negatívan reagálnak az új, addig ismeretlen helyzetekre. A kutatók mindemellett arra is felhívták a figyelmet, hogy a csecsemő temperamentuma és a környezete közötti illeszkedés is nagyban befolyásolja a gyermek későbbi viselkedési mintázatát. Az illeszkedés jósága (goodness of fit) modell szerint a csecsemő temperamentuma és a környezet között akkor jó az illeszkedés, ha a gyermek motivációja, kapacitása és temperamentuma összeegyeztethető a környezet elvárásaival és lehetőségeivel. Az elmélet szerint tehát egy nehéz temperamentumú csecsemő nem feltétlenül fog a későbbiekben, akár felnőtt korában viselkedési problémákat mutatni, ha a környezete megtanulja tolerálni és kezelni a gyermek működését (Mirnic, 2006).

Néhány longitudinális vizsgálat alapján több temperamentumjellemző markánsan megmutatkozik a későbbi életkorokban is – például a hevesen reagáló csecsemő hevesen reagáló kisgyermek és serdülő lesz egy új, nem várt vagy szokatlan helyzetben (Cole és Cole, 2006). Ugyanakkor más felmérések szerint e jellemzők megjelenésében és kapcsolódási formáikban nagyon jelentős életkori eltérések azonosíthatók, amiben a környezeti tényezők közül néhány (pl. lakókörnyezet, szülők nevelési stílusa és viselkedéssel kapcsolatos elvárásai, szokás- és értékrendjük) kiemelt szerepet játszik. Caspi (1998) szerint – a lehető legtöbb esetben – már hároméves kortól érdemes a temperamentumjellemzők megnyilvánulási formáit a környezeti tényezőkkel együtt értelmezni. Több olyan tulajdonság jellemzi már az óvodásokat is, amelyekről nem állítható, hogy kizárólag a temperamentumból fakadnak, illetve ezek egy-egy gyerek esetében is igen változatos gyakorisággal fordulhatnak elő (Cole és Cole, 2006): egy kisgyermek egyszer irigykedik játékaikra, máskor hatalmas szeretettel adja oda társainak kedvenc játékát; van, hogy egyik pillanatban engedelmeskedik szüleinek, pedagógusainak, máskor egyáltalán nem teszi azt, amire kéri őt. Vagyis a környezettel folytatott interakciók, a különböző szociális minták és szokások folyamatosan alakítják a személyiséget.

Megfigyelések során azt is tapasztalták (pl. Lewis, 1997), hogy azok a háromhónapos csecsemők, akik sok időt töltöttek tárgyakkal, játékokkal, és kevesebb interakciót létesítettek

anyjukkal (gondozójukkal), egyéves korukban inkább a bizonytalan (szorongó/elkerülő vagy szorongó/ellenálló), mint a biztonságos kötődés (érzelmi kötelék) jeleit mutatták. A temperamentum kötődésben játszott szerepével kapcsolatban a nehezen kezelhető gyerekekre egyéves korukban nagyobb valószínűséggel jellemző a bizonytalan, mint a biztonságos kötődés (Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978). Ez a későbbi életszakaszokban is jellemző lehet rájuk, meghatározva más társas kapcsolataik kialakításának formáit, a kapcsolatok fenntartását, ápolását, vagyis a kötődési mód elsődleges modellként szolgál a későbbi kapcsolatok esetében. Tóth, Lakatos és Gervai (2007) szerint az ellenálló kötődés kialakulásában a nehéz temperamentum hatása számottevő, valamint a dezorganizált kötődés hátterében biológiai jellemzők is állnak. Bates (1989) nem talált jelentős összefüggést a temperamentum és az anyai kötődés között, amit Thompson (1999) vizsgálatai megerősítettek, vagyis a temperamentum és az anyai kötődés között nem egyértelmű a kapcsolat.

A temperamentum és a kötődés közötti összefüggés kutatásának legfontosabb problémája a temperamentum életkori stabilitása. A stabilitással kapcsolatos, az első és a második életévre vonatkozó adatok igen eltérőek, a kapcsolatot kifejező értékek gyakran nagyon különbözőek (pl. Asendorpf, 1992; Rothbart, 1989). A temperamentum fontosságát megkérdőjelezi az is, hogy a gyermek több szignifikáns, számára fontos személyhez is kötődhet, és ezekben az esetekben gyakran a különböző kötődési személyek felé eltérő biztonságú kötődést alakítanak ki (Grossmann és Grossmann, 1991). Belsky és Rovine (1987) kutatásai nem erősítették meg a feltételezést, miszerint a gyermek temperamentuma alapvetően befolyásolná a kötődés mintázatát. Szerintük az csak azt határozza meg, hogy miként fejezik ki a gyerekek biztonságérzetüket vagy érzelmi bizonytalanságukat.

Sroufe és Fleeson (1986) kutatása alapján a 12 hónapos korban biztonságos kötődést mutató gyerekek három és fél éves korukban nagyon kíváncsiak voltak, több dolog érdekelte őket, élvezettel játszottak másokkal, kevesebb problémás helyzetet éltek át kortársaik körében, jobban ragaszkodtak társaikhoz és pedagógusaikhoz, mint azok, akik bizonytalanul kötődtek (hasonló eredményt kaptak kisiskolások és serdülők körében a jellemzők folytonosságát figyelve). A biztos kötődésűk már az óvodába kerüléskor nagyobb kíváncsiságot mutatnak környezetük felé, kortársaik és a felnőttek iránt egyaránt, gyakrabban játszanak kortársaikkal, és jobb kapcsolatot alakítanak ki az óvónőkkel, mint azok, akik bizonytalan kötődést mutatnak csecsemőként (Cole és Cole, 2006; Zsolnai, 2001). Ezek a gyerekek népszerűek és elfogadottak társaik körében, ők azok, akik központi szerepet játszanak az óvodai csoportok életében (Semrud-Clikeman, 2007; Odom és mtsai, 2008). A biztonságos kötődésben felnövő gyerekek magas önbecsüléssel és motiváltsággal rendelkeznek, szociális kapcsolataikban sikeresek. Ezzel szemben a bizonytalan kötődést indukáló anyai viselkedés károsan hathat a gyermek fejlődésére. Az ilyen gyerekeket alacsony önbecsülés, alacsony motiváltság és teljesítőképesség, illetve beilleszkedési zavarok jellemezhetik (Cole és Cole, 2006; Diener és mtsai, 2008; Tóth és mtsai, 2007; Zsolnai, 2001).

Raikes és Thompson (2008) több évig tartó, ugyanazon gyerekekkel folytatott megfigyelései alapján hároméves kor előtt a kötődés típusa, a társakhoz való közeledés és a kortársak körében előforduló személyközi problémák kezelése között erősebb volt a kapcsolat, mint az óvodai évek alatt és az első iskolai évben. A biztonságosan kötődő gyerekek társaikkal és pedagógusaikkal hamarabb alakítottak ki bizalmi kapcsolatot, problémáik megoldásában a proszociális formák gyakrabban jelentek meg (pl. segítség, egyezkedés, kérdés, tudakozódás a másik hogyléte felől, simogatás), mint a bizonytalanul kötődő gyerekeknél, akik a problémák jelentős részénél vagy erőteljesen kifejezték negatív érzéseiket (pl. sírtak, csapkodtak, kiabáltak), vagy durván fordultak a problémahelyzetben részt vevő másik fél felé. Később, 5-6 éves korban az egyéni különbségek jóval markánsabbak voltak, mint az életkori jellemzők közötti eltérések. Azonban a meleg, szeretetteljes anyai gondoskodás és a gyakori proszociális

problémamegoldás, valamint a ritkán előforduló agresszív cselekedetek között mindvégig erős kapcsolat állt fenn, illetve ezek a gyerekek sokkal kevesebbszer játszottak egyedül az óvodai évek alatt, társaik sokkal szívesebben kérték őket közös játéokra. A kutatásból az is kiderült, hogy a pedagógusok a problémás helyzetek gyermeki kezelésében túlzott szerepet tulajdonítottak a temperamentumnak, kevesebbet a szituáció sajátosságainak.

Inántsy-Pap és Máth (2004) összefüggést találtak az óvodáskorban mért kötődési biztonság és az óvodai társas kapcsolatok, ezen belül a gyerekek szociometriai pozíciójának alakulása között. A kötődési biztonságot a szülőtől való elválást megjelenítő képekre adott válaszok mentén sorolták be, ami alapján azok a gyerekek, akik alacsonyabb kötődést és alacsonyabb önállóságot, illetve magasabb elkerülést mutattak, kevésbé voltak népszerűek az óvodai csoportjukban, kevesebb barátjuk volt, valamint a magányosság rizikója is magasabb volt körükben. Feeney, Cassidy és Ramos-Marcuse (2008) kutatása alapján a biztonságosan kötődő gyerekek több törődést kérnek anyjuktól és ennek következtében általában többet is kapnak, mint a nem biztonságosan kötődők. Abban az esetben, ha az elsődleges modell nem alkalmazható adott helyzet, személy esetében, már kisgyermekkorban is képesek a gyerekek megváltoztatni azt, különbözőképpen – sikeres vagy kevésbé megfelelő módon – alkalmazkodni a környezetükhöz. Azt, hogy ez mennyire eredményes, nagymértékben a másik fél (pl. szülő, pedagógus, kortárs) helyzetértelmezése, viselkedése, hozzá és a helyzethez való viszonyulása befolyásolja. Lewis (1997) szerint éppen ezen hatások miatt óvatosan kell bánni a korai kötődési jellemzők alapján történő későbbi kötődés és társas viselkedés jellemzőinek és a viselkedésformák gyakoriságának bejósolásával. Longitudinális vizsgálatai nem bizonyították, hogy a korai és a fiatal felnőttkori kötődés közötti összefüggés nagyon szoros lenne.

Bár a kötődés csecsemő- és kisgyermekkorai mintázata alapvetően befolyásolja szociális viselkedésünket, ezen belül a társas problémák kezelését, a problémamegoldás módját, azonban a mintázatok a későbbi életkorokban módosulhatnak, vagyis arról nincs szó, hogy ezek mereven szabályozzák a társas viselkedést, hiszen a környezet, a szülők viselkedésének változása szoros összefüggést mutat a kötődési viselkedés változásával (Oatley és Jenkins, 2001). A korai életkorban mért kötődési mintázat és a későbbi társas kapcsolatok alakulása között számos vizsgálat során találtak kapcsolatot (pl. La Freniere és Sroufe, 1985), de hosszú távú előrejelzést nem feltétlenül tudunk tenni, a kutatási eredmények olykor ellentmondásosak, hiszen a korai anya-gyerek kötődést a későbbi környezeti hatások kisebb-nagyobb mértékben módosíthatják (Thompson, 1999). A kutatási tapasztalatokból jól látható, hogy sem a temperamentumról, sem a temperamentum-kötődés, sem a korai és a későbbi kötődési mintázat összefüggéséről nincsenek egyértelmű kutatási bizonyítékok. Mindez a mindennapi pedagógiai, óvodapedagógusi munkára nézve azt erősíti, hogy a korai jellemzőkből hosszú távra előrejelzést, bejósolást nem érdemes, sőt olykor nagyon veszélyes tenni. Látható az is, hogy a környezet és a környezethez való optimális alkalmazkodás kulcsszerepet játszik, ezért ennek alakításában, optimálissá formálásában nagyon sokat tehetnek a pedagógusok – együttműködve a szülőkkel, megismerve a gyermek családi háttérét.

II.2.2 A családi szocializáció néhány jellemzőjének jelentősége

„Vége volt a szülői értekezletnek, és egy anyuka, Kristóf és Kornél – akik ikrek, ötévesek – anyukája odajött hozzám, hogy szeretne a fiúk múlt heti verekedésével és kiabálásával kapcsolatban néhány dolgot megkérdezni. A gyerekek már türelmetlenül várták az anyukát a folyosón, és Kornél benyitott: – Anya, nem megyünk? Az anyuka megfordult és: – Nem megmondtam, hogy várjatok csendben, menjél kifelé, az anyád mindenségit!” Conger és Dogan

(2007) szerint mindenféle társas aktivitást alapvetően a család szerkezete (kik vannak jelen a gyermek életében, kikkel él), a tagok közötti kommunikációs, érzelmi, hatalmi kapcsolatok minősége és az ezen területeken mutatott szülői, illetve testvéri minta formál, alakít, melyeknek kiemelt jelentőségük van az óvodai évek alatt és a későbbi életszakaszokban is. Nem vonhatunk le ebből a szituációból messzemenő következtetéseket, de az ilyen és az ehhez hasonló helyzetek még inkább arra kell, hogy sarkallják a pedagógusokat, hogy minél több információval rendelkezzenek a gyermek családi háttéréről, melyek magyarázatul szolgálhatnak a gyermek óvodai viselkedésére, és ezen magyarázatok mentén még pontosabban megfogalmazhatók egyéni nevelési, fejlesztési célok.

A kötet korábbi részeiben is többször utaltunk arra, hogy az óvodai évek alatt (is) nagyon fontos: a pedagógus tisztában legyen a gyermek családi helyzetével, ismerje életkörülményeit, azokat a hatásokat, amelyek nap mint nap érik a gyermeket. Ebben a fejezetben azokat a családi szocializációs jellemzőket foglaltuk össze, amelyekről tudjuk, hogy a problémák óvodai kialakulásában, kezelésében és általában a problémamegoldás stílusának és módjának alakulásában nagyon jelentős szerepet játszanak.

Az egyik meghatározó tényező az anya (gondozó) és gyermeke közötti kötődés, amiről már szó volt a II.2.1 részben. A másik – és ezzel szoros kapcsolatban álló – befolyásoló tényező a szülők nevelési stílusa (pl. Maccoby és Martin, 1983). A nevelési stílusokat számos kutatás során a szülői kontroll és az érzelmi melegség dimenziói alapján alakították ki (Jámbori, 2010). Baumrind (1971) a kontroll, a gondoskodás, a kommunikáció nyíltsága és az óvodás gyermekkel szemben támasztott követelmények érettsége alapján határozott meg három fő nevelési stílust: a tekintélyelvű, az engedékeny és az irányító/megkívánó stílust (Cole és Cole, 2006). A tekintélyelvű szülők hatalmat, tekintélyt gyakorolnak, szigorú nevelés jellemző rájuk, parancsolva kommunikálnak, nem magyaráznak, kevésbé érzékenyek a gyermek igényeire. E szülők gyermekei zárkóztak, félénkek, problémás helyzetek esetén gyakran fordulnak segítségért valamilyen tekintélyszemélyhez, társas helyzetekben kevésbé sikeresek, gyakran elkerülik a társas helyzeteket, ezen belül a problémákat. Az engedékeny szülők nagy szabadságot biztosítanak gyermeküknek, támogatják a törekvéseit, de kevés kontrollt mutatnak. E szülők gyermekei nagyon gyakran céltalanok, nem érdekli őket a teljesítményük, gyakran nem tartják be a szabályokat. Az irányító szülők szeretetteljes légkört biztosítanak, egyértelmű elvárásokat fogalmaznak meg a gyermekkel szemben, megmagyarázzák a szabályokat, figyelembe veszik a gyermek önálló törekvéseit és életkorát. Az irányító szülők gyermekeire jelentős önbizalom, gyakori válasz készség és kapcsolatfelvétel, magas önkontroll és gyakori együttműködés jellemző. A vizsgálatok a nemi különbségekre is rámutattak, miszerint a tekintélyelvű szülők fiú gyerekei nehézséggel küzdenek társas kapcsolataikban (pl. gyakrabban fejeznek ki negatív érzelmeket, dühöt, illetve ellenkeznek tekintélyszemélyekkel) a lányokhoz képest (Cole és Cole, 2006; Jámbori, 2010). Bár e stílusok jól azonosíthatók szülők körében, arról semmiképpen nincs szó, hogy egy szülőre csak egyetlen stílus lenne jellemző, e stílusokra érdemes úgy tekinteni, mint amelyek dominánsan, az esetek többségében jellemzőek adott szülőre, illetve különbség lehet az anya és az apa által mutatott nevelési stílus között is.

Bár az anyák és az apák eltérő mintákat nyújtanak, a későbbi kortársi és pedagógusi, valamint felnőttkori kapcsolatokra és problémahelyzetek kezelésére egyaránt hatással vannak külön-külön és együtt is, és a szülői minták hasonlóságának mértéke igen fontos. Markulin (2009) vizsgálatai alapján az anyai minta több helyzetben gyakorol hatást az óvodai évek alatt, mint az apai, ami nem kizárólag a gyerekekkel együtt töltött idő különbségével magyarázható. Egy kísérletsorozatban az anyai dominancia egy másik lehetséges okát azonosították: az anyák kompetensebbnek tartották magukat a nevelésben, és még akkor is ragaszkodtak saját problémamegoldási javaslatuk érvényesítéséhez (azt várták el a gyermektől, amit anyaként jónak láttak), ha a jelen lévő apa javaslatát adekvátnak tartották. Ezzel szemben az apák az

anyák jelentlétében alkalmazkodtak az anyák elvárásaihoz, módosítottak javaslatukon, törekedtek azonos vélemény formálására. Azonban mindez függött a szülők iskolai végzettségétől: az alacsonyabb iskolázottságú szülőknél (nem volt felsőfokú végzettségük) magasabb szintű volt az anyai dominancia és alacsonyabb az egyetértésre törekvés, mint a magasabb iskolázottságú szülőknél (Kasik, 2015).

Gottman (1997) szerint a szülőknél pontos iránymutatást szükséges adniuk, illetve visszajelzést nyújtani a gyermek próbálkozásai közben, aminek hatása akkor nagyobb, ha a szülők egyetértenek egy-egy problémahelyzet megoldási módjában. Az egyszülős (csonka) családon belül nem vagy ritkábban fordul elő a vélekedések tényleges ütközése, ám az egyedüli minta is okozhat a gyermek számára alkalmazkodási nehézséget, akárcsak a szülők egyetértésének hiánya. A hatékony problémamegoldás szülői alakításában nagyon fontos összetevő a rávezető okfejtés. Hoffmann (1983) szerint ez azokat a kommunikációs formákat (pl. *Ha homokot dobsz egy társadra, szomorú lesz és lehet, hogy nem akar majd többet játszani veled.*) foglalja magában, amelyek segítik a gyerekek saját és mások viselkedésének – azok helytelenségének és helyességének – megértését, és alapját képezik további szociális kapcsolatok (pl. kortársi, pedagógusokkal való helyzetek) kivitelezésének. A rávezető okfejtés legtöbbször valamilyen problémához kapcsolódik, felhívást tartalmaz a környezethez való alkalmazkodás szükségességére, illetve magában foglalja a másik fél szükségleteinek, indítékainak, érzéseinek és a viselkedés okozta érzelmeinek, valamint a viselkedés személyes és személyen kívüli következményeinek bemutatását (Hastings és mtsai, 2005).

A rávezető okfejtések alkalmazása jelentős pozitív hatást gyakorol egy-egy problémahelyzet komplexitásának (meggyőződések, attitűdök, érdekek, érzelmek, következmények és az azokért való felelősségvállalás összetettségének) megértésére (Zahn-Waxler és Kochanska, 1990). A gyerekek a szüleiktől – és a pedagógusaiktól is – hallott rávezető okfejtéseket egyre gyakrabban alkalmazzák kortársaik körében, azokat folyamatosan formálják, módosítják kortársi környezetben (pl. szülővel: *Ha csúfolsz másokat, nem fognak veled játszani!* → kortárral: *Ha csúfolódsz, nem fogok veled többet játszani!*). Jellemzőjük, hogy szorosan kapcsolódnak egy-egy normához, a betartás és a betartatás igénye jelenik meg bennük, vagyis fontossá válik a reciprocitás (kölcsonosság), ami a szerepekből adódóan a gyermek-felnőtt közötti okfejtéseknek kevésbé sajátja. Russel, Hart, Robinson és Olsen (2003) a rávezető okfejtések alkalmazásában jelentős különbséget találtak fiúk és lányok között. Az eltéréseket a lányok és a fiúk eltérő családi és intézményes nevelésével magyarázták: mind az anyák és az apák, mind a pedagógusok a lányok körében több rávezető okfejtést alkalmaztak, mint a fiúknál, akiknél gyakrabban használtak tekintélyelvűségeen alapuló kommunikációs formákat (pl. *Azt mondtam, hogy ne verekedj, mert az nagyon fáj a másoknak!*).

Hofferth és Sandberg (2001) kutatása alapján a szülővel töltött szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban áll mind a családi személyközi problémák száma, mind a megoldási stílusok gyakorisága. Ugyanakkor nem az idő a legfontosabb tényező, hanem a közösen végzett tevékenységek során mutatott szülői (és testvéri, főként idősebb testvéri) viselkedés mint minta. A tevékenységek száma nagymértékben függött a család anyagi, szociális helyzetétől is. Azt tapasztalták, hogy a hátrányos helyzet negatívan hat a személyközi problémák megoldására, annak sikerességére, és az otthoni problémamegoldó minták dominánsabbak (gyakrabban érzelmezőpontúak), vagyis az óvodai-iskolai személyközi, főként társakkal kapcsolatos problémák megoldása függ a szülővel, testvérekkel kapcsolatos problémákról való gondolkodástól és azok megoldási módjától.

Az is meghatározza a gyerekek problémamegoldását, hogyan vélekednek a szülők a gyerekek viselkedéséről, gondolkodásáról és ezt miként közlik a gyerekekkel (pl. Szabó, 2006). Reakcióik (melyek egyben mintaként is szolgálnak a gyermek számára a szociális tanulás során) és kinyilvánított elvárásaik ugyancsak befolyásolják őket társas problémáik

kezelésében. Webster-Stratton (1988) szerint a gyerek társas problémáinak megoldására adott szülői reakciók jelentős mértékben függenek a gyerek életkorától és nemétől. Kulturális tartalmaktól függően elvárásokat fogalmaznak meg a szülők, miként oldhat meg egy fiú vagy egy lány adott életkorban egy problémát, például sírhat-e közben, lehet-e agresszív. Kim és Rohner (2003) szerint mind a szülő, mind a gyermek neme befolyásolja a problémamegoldás értékelését, általában az anyák lányait, az apák fiaikat értékeli pozitívabban. Spivack, Platt és Shure (1976) kutatása alapján a problémaérzékenység, problémaorientáltság és az alternatív megoldási módok keresésének kapcsolata gyermekkorban általában szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia, mint anya és fia vagy apa és lánya között. Az ettől való eltérést a családon belüli hatalmi struktúra, kommunikációs formák, valamint a család anyagi-szellemi-gazdasági jellemzői és ezeknek a tagok kapcsolatára gyakorolt hatásai eredményezik.

II.2.3 A média szerepe és a pedagógusok lehetőségei

Anikó az első óvodai héten ezt kérte óvó nénijétől a reggelihez készülvén: „*Kapcsold be a kartúnetökört!*” Bizonyára sok pedagógus tudna mesélni arról, hogy amennyiben az otthoni szokások óvodában való megélése akadályba ütközik, a gyerekek először igen nehezen viselik azt. A médiahasználat már óvodások körében is rendszeres cselekvéssé, napirendet kijelölő tényezővé válik (pl. kartúnetökör reggeli közben, ovi után egy mese, esetleg kettő vagy három...). Mindebből jól látszik, hogy a média a szocializációs folyamat szerves részévé vált, ami akkor okoz problémát, ha a világgal való közvetlen élményeket jelentős mértékben kiszorítják a képernyőn látottak, nincs segítsége a gyermeknek a látottak feldolgozásában, magára marad azokkal. A kartúnetökör kérése egyik fontos jele a családon belüli médiahasználatnak, ami pedagógusi feladatokat jelöl ki. Ismerjük meg a gyerekek családon belüli audiovizuális-eszköz-használatát: mennyire vannak jelen a szülők, kiknek a jelenlétében tévézik, számítógépezik a gyermek, ki az, aki ellenőrzi a tartalmakat, illetve milyen segítséget nyújtanak otthon a látottak feldolgozásához. Minderről érdemes a szülőktől is tájékozódni, nemcsak a gyerekektől – mindez fontos témája lehet egy szülői értekezletnek.

A média szerepe rendkívül megnőtt a gyermekek szocializációjában, társas fejlődésükre nagy hatást gyakorol a különböző tömegkommunikációs csatornák folyamatos jelenléte az életükben. Egy-egy könyv, újság, a televízió meghatározó szerepet játszik a fejlődési folyamatban, emellett az interneten fellelhető tartalmak, a különböző számítógépes játékok, a közösségi oldalak, illetve az okostelefonokon elérhető applikációk is jelentős hatással bírnak a gyermekek fejlődésére. Hazai vizsgálatokból tudjuk, hogy igen magas azon családok aránya, ahol a szülők nincsenek tisztában azokkal a médiatartalmakkal, amelyekkel gyermekeik találkoznak (pl. rajzfilm, ismeretterjesztő film, számítógépes játék), és nincsenek információik arról, milyen pozitív és negatív hatásokkal bírnak e tartalmak (Borcsa, 2010). Az óvodások általában szüleikkel vagy szüleikkel és testvéreikkel néznek tévét, és sok esetben nem történik meg a látottak megbeszélése. E szabadidős tevékenység során előfordul az is, hogy felnőtteknek szóló műsorokat néz együtt a család (Borcsa, 2010; Vajda és Kósa, 2001).

Egy amerikai kutatás megállapította, hogy a családokban átlagosan naponta hat órán keresztül megy a televízió, és a kisgyermekek általában napi két órát töltenek a képernyő előtt (Huston és mtsai, 1999), míg más statisztikák szerint a 4–12 éves gyerekek napi négy órát televízióznak (Cole és Cole, 2006). Az Amerikai Gyermekorvosok Társasága 2-3 éves kor előtt nem javasolja a televíziónézést, hiszen ezzel csökken a fejlődéshez szükséges, mozgást igénylő vagy a beszélgetésen alapuló tevékenységek száma (Vajda és Kósa, 2001). Javasolják, hogy fokozatosan, az életkori sajátosságokhoz illeszkedve érdemes televíziózásra, számítógépezésre fordítani az időt, óvodások esetében mindenképpen együtt a szülővel, szülőekkel, és még

kisiskolások körében is csak napi maximum 1-2 óra javasolt. Kubey és Csíkszentmihályi (2002) szerint a túlzott tévézés olyan hatást fejthet ki, mint a rövid hatású nyugtató, és függőséget okozhat, akárcsak a drogok.

A televíziózás hatásai közül az egyik legfontosabb, hogy az óvodás gyermekek nehezen tudják elválasztani a valóságot és azt, amit a képernyőn látnak. A televízióban, számítógépen megjelenő műsorok valóság-hűek, a bemutatott személyek, szerepek, helyzetek igaznak tűnnek, akár valóságosak is lehetnek, így különösen fontos annak kérdése, hogy milyen életkorban tudják a gyerekek elkülöníteni a valóságot és a képernyőn látottakat. A látszat és a valóság elkülönítésében még a 4-5 éves gyerekeknek is nehézségeik vannak, például úgy gondolják, hogy a tévében szereplő emberek látják és hallják is őt (Cole és Cole, 2006). Az óvodások a televíziót egy „mágikus ablaknak” gondolják, amin keresztül a valóságot látják, úgy gondolják, hogy a szereplők a készülékben élnek, és ismerik a nézőt, ahogy a néző is ismeri a szereplőket, illetve a szereplőkkel kapcsolatot lehet létesíteni, és feltételezik, hogy ezek a kapcsolatok kölcsönösök (Kósa és Vajda, 1998; N. Kollár és Szabó, 2004). Hatéves korukban már képesek észlelni a műsor jellegét, tudják, hogy hírműsort vagy rajzfilmet néznek-e, illetve megértik, hogy amit látnak, az nincs benne ténylegesen a készülékben (Davies, 1997), de még könnyen összezavarodnak (Cole és Cole, 2006). A látott tartalmak megértése 8-10 éves koruk táján éri el a felnőttekre jellemző szintet, a fiatalabb gyermekek például egymás melletti független események során tekintik a látottakat, így az óvodások esetében egy mesefilm történetének megértését nagyban segíti, ha egy felnőttel együtt összefoglalják az eseményeket (Kósa és Vajda, 1998; N. Kollár és Szabó, 2004).

Mivel a gyerekek sokáig félreértik a televízióban látott történéseket, így a felelős médiahasználatban a szülők, felnőttek közvetítő szerepe elengedhetetlen. Ennek első lépcsőfoka, hogy olyan tartalmakhoz (akár televízióról, akár internetről van szó) juthassanak hozzá a gyerekek, amelyek az ő életkoruknak valók. A felnőtteknek szóló, erőszakot, sexualitást bemutató műsorok rendszeres „fogyasztása”, az ezekkel járó feszültség, a feldolgozatlan élmények komoly következményekkel járhatnak, például növelhetik az agressziót vagy a szorongásos tüneteket. Az életkori sajátosságok alapján nem megfelelő médiahasználatnak (idejét, tartalmát, feldolgozási lehetőségeit tekintve) számos negatív hatását bizonyították. Például Bandura (1981) szerint az agresszív modellek megfigyelése – akár élőben, akár a tévé képernyőjén – jelentős mértékben fokozza a tévéző gyermek agresszív késztetéseit. Míg egy kísérletben az élő modell (műanyag babát rugdosó ember) megfigyelése leginkább csak az agresszív cselekedetek utánzásához vezetett, addig a filmen és rajzfilmen látott agresszív modellek (műanyag babát rugdosó ember vagy rajzfilmfigura cselekedete filmre véve) mindenfajta agresszió mennyiségét növelték óvodások körében. Anderson és munkatársainak (2001) megfigyelései alapján a televízióban látott agresszió szerepe van a társas problémák agresszióval való kezelésében. Ezzel szemben a kreatív és ismeretterjesztő műsorok pozitív hatással bírnak: felkeltik a kíváncsiságot, tanulásra ösztönöznek, ténylegesen fejlesztik a kreativitást, nyugtató hatással is lehetnek, így csökkenthetik az agressziót (Stachó és Molnár, 2003). Nagyon fontos tehát, hogy a negatívumok mellett számtalan pozitív hatása lehet a médiahasználatnak, a nem agresszív tartalmú filmeknek, egyéb műsoroknak.

A nemzetközi és a hazai kutatások eredményei azt mutatják, hogy a televíziózási szokások alakításában a felnőttek szerepe alacsony, nem feltétlenül orientálják a gyerekek tévézési szokásait, és nagyon ritkán beszélnek a látottakról (Kósa, 1993). Nem állítható, hogy a média egyértelműen negatív hatással van a kisgyermek fejlődésére, a média pozitív hatásai nem elhanyagolhatóak (pl. az információkhoz való hozzájutás, a világkép tágítása, bizonyos kognitív területek fejlesztése), azonban a felelős médiahasználatra való tanításban, a tudatos médiafogyasztásban a felnőtteknek nagy szerepe és felelőssége van. Mivel manapság már a legtöbb háztartásban jelen vannak a különböző info-kommunikációs eszközök,

kezelésüket a gyermekek nagyon könnyen és gyorsan megtanulják, sok esetben hamarabb, mint ahogy írni vagy olvasni megtanulnak (Fáyiné és mtsai, 2016).

Napjainkban a pedagógusok közül egyre többen fogadják el, hogy a különböző info-kommunikációs eszközök, a televízió, a számítógép adta lehetőségek kihasználhatók az óvodai évek alatt, ahol a tudatos, szelektív médiahasználatra nevelés a cél. Már volt szó erről: ehhez elengedhetetlen, hogy ismerjék a gyerekek által nézett műsorokat, használt játékokat. Ugyanis az óvodán kívül látott tartalmak és azok hatása beépül a kortársakkal folytatott játékokba, egész világukba, ami előzetes tudásként felhasználható a nevelői munka során. Annak ellenére, hogy sokan elfogadják és támogatják az információs és kommunikációs eszközök használatát az óvodai nevelésben, azonban számos ellenző a televíziózás már említett negatív hatásaival indokolja álláspontját, ugyanakkor ezen eszközök és a televíziózás hatásai nehezen vethetők össze (Fáyiné és mtsai, 2016).

Hasznos lehet, ha az óvodában is rendelkezésre állnak olyan info-kommunikációs eszközök, amelyek segítségével fejleszthető például a szem-kéz koordináció, a téri tájékozódás, a figyelem, a kitartás, a kudarc- és frusztrációtűrés vagy az önálló feladatvégzés és a tanulás (Fáyiné és mtsai, 2016). A megfelelő használatnak számos előnye van, azonban szükséges a tudatosság, melyhez meg kell találni az egyensúlyt a tiltás és a szabad használat között. A következőkben néhány olyan tanács olvasható, amelyek segítségével az óvodapedagógusok elősegíthetik a tudatos médiahasználatot az óvodáskorúak körében: (1) az életkoruknak megfelelő minőségi és mennyiségi korlátok kialakítása; (2) egy-egy műsor (film, filmrészlet), számítógépes játék előtt részletesen beszéljen a pedagógus arról, hogy mit fognak nézni és miért nézik azt; (3) minden esetben legalább egy felnőtt legyen jelen az ilyen jellegű foglalkozások alatt; (4) minden esetben történjék beszélgetés, megbeszélés a látottak, átélték után. Mindezeket érdemes a szülőknek is elmondani, az otthoni eszközhasználattal kapcsolatos javaslatok ugyanezek.

II.2.4 A pedagógusok vélekedései, nevelési gyakorlata, hatása

„Kolléganőm szent meggyőződése, hogy azzal a gyerekekkel nincs gond, amelyiket otthon rendre, a másokra való odafigyelésre és kedvességre tanítanak” – mondta egy fiatal óvópedagógus egy interjú alkalmával. Az, hogy miként vélekednek a pedagógusok a gyerekek problémáiról, azok okairól és problémamegoldásukról, illetve a problémamegoldás fejlődésének segítségi lehetőségeiről, alapvetően meghatározza pedagógiai gyakorlatukat (Szabó, 2006; Webster-Stratton, 2011).

Webster-Stratton és Lindsay (1999) megfigyelései, illetve pedagógusokkal végzett interjúi alapján azt, hogy problémásnak (sok személyközi problémával bír a gyermek az óvodában, ami hátráltatja olykor a csoport életét), kevésbé problémásnak vagy egyáltalán nem problémásnak tekintették az adott gyermek viselkedését az óvodapedagógusok, nagymértékben a szülők iskolai végzettsége (és az ezzel szerintük szoros kapcsolatban álló szülői nevelési gyakorlat) mint információ határozta meg. A magas iskolai végzettségű szülők gyerekeiről azt gondolták, hogy szabálybetartóbbak, sokkal kevesebbszer kerülnek problémás helyzetbe, és amennyiben problémájuk adódik, azt hatékonyan és megfelelően tudják megoldani, hiszen otthon olyan mintát kapnak, amit hatékonyan tudnak alkalmazni más környezetben, ebben az esetben az óvodában kortársak és pedagógusaik körében. Velük szigorúbbak és számonkérőbbek voltak egy-egy társas probléma esetében, míg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeit gyakran türelmesebben segítették a megfelelőbb problémakezelési, megoldási mód elsajátításában, hiszen úgy gondolták, számukra több idő szükséges, mivel a családi környezetben e téren (sem) nem kapnak megfelelő mintát. Ugyanakkor a megfigyelések során ennek az ellenkezőjét is tapasztalták: a magas iskolai

végzettségű szülők gyerekeinek kevésbé tolerálták a szabályszegő viselkedést, a problémahelyzetek nem megfelelő kezelését.

Hastings és Coplan (1999) azt tapasztalta, hogy a pedagógusok azokkal a gyerekekkel, akik gyakran kerültek problémás helyzetbe és a pedagógusok az anya nevelési módszereivel egyetértettek, kevésbé voltak szigorúak, mint azokkal az óvodásokkal, akik esetében nem vagy kisebb mértékben értettek egyet a szülői nevelési elvekkel, gyakorlattal. Webster-Stratton (1988) kutatásai alapján a pedagógusok a legtöbb esetben az anya és nem az apa nevelési stílusát ismerik meg jobban, hiszen jóval több esetben az anyák jelennek meg a szülői értekezleteken és a fogadóórákon. Az anyai neveléssel kapcsolatban leginkább a kötődési jellemzőkre, illetve a szabályok betartására és a következetességre voltak kíváncsiak a pedagógusok. Azt, hogy az apa mit tesz egy-egy problémás helyzetben családi körben, miként neveli a gyermeket, az anya elmondásai alapján ismerik meg a pedagógusok, és ezek az információk kevésbé befolyásolják őket, mint az anyákról szerzett ismereteik, illetve kevésbé számolnak az anyai és az apai nevelés összefonódásával és ennek a nevelésben tetten érhető következményeivel.

A pedagógusi vélekedések, az ezek által is meghatározott nevelői viselkedések eredményezhetnek Pygmalion-hatást (Sallay, 2002), vagyis a gyerekek a pedagógus által elvártaknak megfelelően fognak viselkedni, vélekedni egy-egy helyzetben, egy-egy problémahelyzetben, hiszen minél kialakulatlanabb az énkép, annál nagyobb eséllyel azonosul valaki a mások által ráosztott szerepekkel, jellemzőkkel – ez az óvodásokra fokozottan jellemző. Biztosan tapasztalták már, milyen csillogó tekintettel tudják azt tenni a gyerekek, amit kérnek tőlük a pedagógusok, sokszor ismételni azt, amit mondott nekik a nevelő („*Katika néni azt mondta, hogy gyönyörű vagyok!*” „*Eszter néni mondta, hogy szépen rajzolok.*”).

A pedagógusok által mondottakhoz való hasonulás az elvárások egyértelmű közlésével kezdődik, ami meghatározza, miként viselkedik a pedagógus a gyermekkel, ezekből pedig a gyerekek megérik, milyen elvárásokat támaszt velük szemben a pedagógus. Ha ezek az elvárások következetesen megjelennek a pedagógus gyakorlatában, egyre inkább hatással lesznek a gyerekek gondolkodására és viselkedésére, erős befolyást gyakorolva énképükre, motivációjukra, interperszonális kapcsolataikra. Végül mindezekkel azonosulnak a gyerekek (Forgács, 1994; Smith és Mackie, 2004). E hatás akkor káros, ha nem a gyermek megismert jellemzőit tükrözik a nevelők a gyermek felé, hanem téves elvárásaikat vetítik rá a fejlődő személyiségre. Mivel a gyerekek elsősorban más személyek (főként a felnőttek) viszonyulása alapján alakítanak ki véleményt önmagukról, könnyen válhatnak ezek a korai negatív benyomások a majdani integrált énkép részeivé. Tehát a szülők mellett (mert ám a családon belül is éppúgy megfigyelhető a Pygmalion-effektus) a nevelőknek is hatalmas felelősségük van abban, hogy a gyermek jellemzőit hűen tükrözzék vissza, ami csak alapos megismerési folyamat következtében valósulhat meg. Nagyon fontosak a pozitív megerősítések, a dicséretetek – azonban ezt megfelelő gyermek-pedagógus kapcsolat nélkül nehéz megvalósítani.

Az óvodában a pedagógus-gyerekek közötti kötődésnek óriási a szerep, kialakítása a szándékos (tervszerű, tudatos) szocializáció, a nevelés fontos része (Nagy, 2000). Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts és Morrison (2008) kutatásai és megfigyelései alapján azok a gyerekek, akik biztonságosan kötődnek az óvodapedagógushoz – például szeretnek vele lenni, mesélnek nekik, beszélgetést kezdeményeznek, testi kontaktust mutatnak, verbálisan is kifejezik szeretetüket, ragaszkodásukat –, könnyebben fedezik fel mind fizikai, mind társas környezetüket, pontosabb képet alkotnak környezetükről, illetve a kortársakkal és a felnőttekkel folytatott interakciókról, jobban tisztában vannak azzal, hogy különböző helyzetekben mit tehetnek és mit kevésbé. Ezzel szemben azok, akik gyakran kerülnek problémás helyzetbe pedagógusaikkal (pl. nem figyelnek rájuk, ellenkeznek, nem válaszolnak kérdéseikre, verbálisan vagy fizikailag durvák velük), a kortársak körében is nehezebben

teremtenek kapcsolatokat, több problémás helyzetet élnek meg, illetve gyakrabban játszanak egyedül. A megfigyelések alapján a biztonságosan kötődő gyerekek a bizonytalanul kötődőknél kevesebb pedagógus kezdeményezte interakcióban vesznek részt, valamint gyakrabban kezdeményeznek maguk egy-egy játékot, feladatot.

A pedagógusok csak abban az esetben válhatnak hatékony segítők, ha kialakul irántuk – mint referenciaszemély iránt – kötődés (Sroufe és Fleeson, 1986), aminek formálódásában szintén igen fontos a belső munkamodell. A kötődési mintázatokat elemző kutatások (pl. Bowlby, 1973) alapján a bizonytalan/elkerülő kötődésű gyermekek a pedagógus érzelmi közeledését és segítőkészségét elutasítják, nem veszik figyelembe, hiszen ezt a stratégiát tanulták meg például a bántalmazás és az ellenségesség elkerülésére (Hédervári-Heller, 2008). Több stratégia alkalmazható arra, hogy a bizonytalan kötődésű gyermekek új kötődési élményekhez jussanak, ezáltal új munkamodellt alakíthassanak ki arról, hogy a másik gondoskodó, kialakíthat vele kapcsolatot, ők pedig értékesek és szerethetők. Az új munkamodell kialakításával megelőzhető a viselkedészavarok és a kóros kötődési zavarok.

Ambivalensen kötődő gyermekek esetén a gyermek belső munkamodelljében a kötődési személyek megbízhatatlanok és kiszámíthatatlanok, nem tudható, hogy az egyes helyzetekben támogatóak, elfogadóak vagy sem, ezért a pedagógusi munka során fontos a rendszeresség és következetesség, valamint a rituálék, egyértelmű időkeretek kialakítása és betartása. Átvivőtárgyakat (Winnicott, 1999) és emlékeztetőket (Brisch, 1999) alkalmaznak annak jelzésére, hogy a kötődési személy nem tűnt el az elválással, valamint folyamatosan verbalizálják az érzelmeket, hangulatokat. Fontos, hogy világos határokat jelöljenek ki a nem elfogadott viselkedés megjelenésekor, melyek csökkentik a pedagógus reakciójától való félelmet és új utakat nyitnak a düh levezetésére. Az elkerülő kötődésű gyermekek esetében fontos az elkerülő viselkedés elfogadása, a választási szabadság biztosítása, valamint a nyílt nevelési formák alkalmazása. A gyermeket lépésről lépésre szükséges bevonni a tárgyorientált kapcsolat kialakításakor, melyben a figyelem a közös tárgyra és a közös tevékenységre irányul.

King és Newnham (2008) szerint a kötődési zavar értelmezhető az eriksoni alapszorongás kialakulatlanságaként és elszegényesedéseként is. Ebben az esetben a fejlesztés célja az alapszorongás folyamatos fejlesztése, ugyanakkor nem az anya vagy a gondozó személy pótlásával, hanem a társak érzelmeinek felismertetésével, megítélésének segítségével, mások nézőpontjainak alkalmaztatásával. Fontos, hogy egyre pontosabban értsék a gyerekek viselkedésük és a másik viselkedésének jellemzőit, szándékaikat, vágyaikat, egyre részletesebben tudjanak beszélni érzelmeikről és arról, vajon a másik mit érezhet, számoljanak viselkedésük lehetséges következményeivel, valamint ismerjék a szabályokat, és azokat játékosan, illetve más tevékenységek közben egyaránt tartásukba (Perry, 2001).

II.3 A problémamegoldás (viszonyulás, stílus, mód és érzelmek) jellemzőinek feltárása, azonosítása

II.3.1 A problémamegoldás feltárása rövid helyzetek elemzésének segítségével

Akárcsak a problémákról, a megoldási jellemzőkről is nap mint nap szereznek információkat a pedagógusok spontán megfigyeléseik, nevelőmunkájuk során. Annak érdekében, hogy minél alaposabban megismerje a pedagógus a gyerekek problémamegoldásának jellemzőit, érdemes olyan eszközt használni, ami kimondottan erre a célra alkalmas, amit tudományos adatok támasztanak alá. Idősebb gyerekek mérésére nagyon sok mérőeszközt használnak, az óvodások körében alkalmazható eszközök száma kevesebb. Ez – többek között – abból fakad, hogy

életkori – nyelvi, kognitív, szociális, erkölcsi és érzelmi – jellemzőik alapján nem várható el, hogy szituációtól függetlenül értékeljenek, mondják el véleményüket egy-egy helyzetről, és még egy-egy szituációba ágyazott helyzetről is nagyon gyorsan változik véleményük. Ebből adódóan egyrészt helyzetspecifikus (helyzetbe, problémahelyzetbe ágyazott) problémamegoldást mérő eszközre van szükség, másrészt a mérést gyakran kell ismételni, és csak a mérések együttes eredményeiből lehet következtetéseket levonni, nevelési célokat megfogalmazni.

A problémamegoldáson belül a viszonyulás, a stílus és a megoldási mód együttes mérésére alkalmas négyéves kortól az általunk kidolgozott mérőeszköz, a Helyzetspecifikus problémamegoldás (Kasik és Gál, 2014). Ezen eszköz alapja a viszonyulással, a stílussal és a megoldási móddal kapcsolatban kidolgozott elméleti modell (Chang és mtsai, 2004), az általuk kifejlesztett Social Problem Solving Inventory–Revised (2002), valamint a már az I. fejezetben ismertetett, óvodásokkal végzett felmérés, melynek célja a leggyakrabban előforduló társas, kortársakkal kapcsolatos problémák feltárása volt. E vizsgálat eredményei alapján nyolc problémát, problémahelyzetet választottunk ki: mindegyik egy-egy óvodai helyzetet tartalmaz: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. Mindegyik helyzetet egy rövid mondattal fogalmaztuk meg (pl. *Kiabál veled egy társad.*). Ezekhez rendeltünk a viszonyulást, a stílust és a módot leíró kategóriákat. Egy helyzetet és a hozzá tartozó kategóriákat tartalmaz a 6. táblázat, a teljes mérőeszköz az V. mellékletben található.

6. táblázat. A helyzetspecifikus problémamegoldás feltárását segítő eszköz (részlet)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Kiabál veled az egyik társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mít csinálsz azért, hogy ne kiabáljon veled? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért kiabál vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne kiabáljon veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		II.b Impulzív
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a kiabálást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

A kétszemélyes adatfelvételhez nyugodt körülményre van szükség. Az adatfelvétel a helyzet ismertetésével kezdődik. A pedagógus megkéri a gyereket, hogy képzelje el ezt a szituációt, majd megkérdezi tőle, hogy mit tenne ebben a helyzetben. Ezt követően várjon a pedagógus egy keveset a spontán megnyilatkozásokra, reakciókra. Ha nem foglalkozik a hallottakkal, egyszer megismételhető az instrukció, többször nem. Ha továbbra is úgy látszik, hogy nem vonódik be a gyermek, érdemes abbahagyni a mérést. Amennyiben igen (I.b), az I. oszlopban (I. Viszonyulás) található kérdések következnek, és továbbra is mindegyiknél a reakciónak megfelelő válasz jelölését kell bekarikázni. Az I. rész két kérdésénél is adhat olyan választ (I.f, I.k), ami miatt érdemes abbahagyni a kérdésfeltevést. Bármilyen más reakció az EGYÉB-hez írandó (lehetőleg szó szerint), fontos lehet a későbbiekben, hogyan reagált (mit tett, mondott, kérdezett) a gyermek.

A táblázat második oszlopa (II. Stílus) az azonosítást segíti. Ehhez a három stílushoz tartoznak a harmadik oszlop (III. Mód) elemei. Ez a kettős rész (Stílus és Mód) szintén egy kérdéssel kezdődik, és a megfelelő reakció bekarikázásával regisztrálja a pedagógus a gyermek választát. Ha többféle választ ad, mindegyiket jelölni kell, és minden, nem olvasható válaszlehetőséget az EGYÉB-hez kell írni (amennyire csak lehet, ugyancsak szó szerint). A gyors válaszrögzítés érdekében érdemes alaposan ismerni a lehetséges válaszokat, a válaszok helyét a táblázatban.

Az V. mellékletben az említett nyolc szituáció értékelésére alkalmas táblázat található, ám a problémák azonosítása alapján továbbiak fogalmazhatók meg. Fontos ügyelni arra, hogy egy-egy helyzet meghatározása tömör, rövid legyen, illetve bármelyik szituáció elmondásakor semmilyen kiegészítő, például érzésekre, óvodai szabályokra vonatkozó, illetve a múltra utaló megjegyzést ne tegyen a pedagógus, vagyis ne egészítse ki a helyzetet, ne befolyásolja a gyermeket. A mérést egy óvodai évben érdemes legalább kétszer elvégezni (javasolt a november és az április – ám ez alapvetően a gyermek jellemzőitől függ). Az eredményeket fontos együttesen, a két eredmény alapján értelmezni, amihez viszonyítási pontként segítséget nyújtanak kutatási adatok – ezekről lesz szó a következő fejezetekben.

II.3.1.1 Kutatási eredmények mint viszonyítási pontok

A II.3.1 részben ismertetett mérőeszkőzzel végzett vizsgálataink (Gál és Kasik, 2014, 2015; Kasik, 2015) során minden esetben ismételt mérést is végeztünk, vagyis az első mérést követően két hét múlva újra megkérdeztük a 4–6 éves gyerekeket a nyolc szituációról. Az összesített, minden mérési adatot figyelembe vevő legfontosabb eredményeket a 7. táblázat szemlélteti.

Az eredmények alapján a kizárás, piszkálás és zavarás; a megütés, elvétel és kiabálás, illetve a csúfolás és árulkodás helyzetekben mutatnak közel azonos viszonyulást, illetve megoldási stílust és módot a gyerekek. Összességében az látható, hogy a kizárásról, piszkálásról és zavarásról szóló helyzetekben pozitív viszonyulás jellemzi az óvodás gyerekeket, és a 4–5 évesekre az impulzivitást és az elkerülést kifejező válaszok, a 6 évesekre a racionalitást tartalmazó válaszok a leginkább jellemzőek. E három helyzet mind a viszonyulás, mind a megoldási stílus, mód szempontjából nagyon hasonló képet mutat – az I.2.1 fejezetben ismertetett négy problémacsoport alapján a kizárás az *Elutasítás, kizárás, ellenszegülés*), a másik kettő a *Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás* csoportba tartozik.

7. táblázat. Helyzetspecifikus problémamegoldás 4–6 éves korban

Társas helyzet	Értékelt rész	Legfőbb eredmények	
		Elkülönülő életkori csoportok	Különbségek
Kizárja a játékból egy társa, elküldi onnan	Viszonyulás	nincs jelentős különbség	<p>VISZONYULÁS Minden életkorban szinte minden gyerek (85% felett) szeretné, ha megszűnne ez a helyzet, illetve úgy gondolja (86% felett), hogy tud tenni valamit ezért.</p> <p>STÍLUS/MÓD A 4–5 évesekre az impulzivitás (főként a sírás) és az elkerülés (főként a pedagógus segítségül hívása) a legjellemzőbb. A 6 évesekre a racionális a legjellemzőbb (főként az egyezkedés).</p>
	Stílus	{4,5} – {6}	
	Megoldási mód		
Piszkálja egy társa (fizikai bántalmazás nélkül)	Viszonyulás	nincs jelentős különbség	
	Stílus	{4,5} – {6}	
	Megoldási mód		
Játék közben zavarja őt egy társa (nem hagyja, hogy nyugoftan játsszon)	Viszonyulás	nincs jelentős különbség	
	Stílus	{4,5} – {6}	
	Megoldási mód		
Megüti egy társa	Viszonyulás	{4} – {5, 6}	
	Stílus	{4,5} – {6}	
	Megoldási mód		
Elveszi a játékát egy társa (azt, amivel éppen játszik)	Viszonyulás	{4} – {5, 6}	
	Stílus	{4} – {5, 6}	
	Megoldási mód		
Kiabál vele egy társa	Viszonyulás	{4} – {5, 6}	
	Stílus	{4} – {5, 6}	
	Megoldási mód		
Csúfolja egy társa	Viszonyulás	nincs jelentős különbség	
	Stílus	{4, 5} – {6}	
	Megoldási mód		
Árulkodik róla egy társa a pedagógusnak	Viszonyulás	nincs jelentős különbség	
	Stílus	{4} – {5} – {6}	
	Megoldási mód		

A megütést, elvételt és kiabálást tartalmazó helyzetekben – a problémacsoportok szerint a *Tulajdonlás, elvétel* és a *Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás* csoportba tartozók esetében – a viszonyulás azonos: a 4 évesek szeretnék, de nem tudják, hogyan oldják meg a problémát, míg az 5–6 évesek szeretnék és határozott elképzelésük van arról, mit tennének annak érdekében, hogy a kellemetlen helyzet megszűnjön. A stílus és a hozzá tartozó mód alapján már színesebb a kép. A megütés esetében a 4–5 évesek főként impulzívan reagálnak vagy el akarják kerülni a helyzetet (például sok gyerek említette ekkor, hogy fáj, ezért inkább elfut), míg a legidősebbek az impulzivitást kifejező válaszok mellett nagymértékben adtak racionalitást kifejező válaszokat. Az elvétel és a kiabálás esetében a legfiatalabbak különülnek el azáltal, hogy döntő többségük impulzívan reagálna, az idősebbeknél pedig minhárom stílus megjelenik, ám legnagyobb arányban az egyezkedésben, a másik felé irányuló kérdésekben kifejezett racionalitás.

Akárcsak a kizárás, piszkálás és zavarás esetében, a csúfolást és az árulkodást – mindkettő a (4)-es problémacsoport eleme – tartalmazó helyzetekben bíznak magukban, meg akarják oldani, illetve úgy gondolják, meg is tudják oldani. Ugyanakkor a csúfolásnál a 4–5 évesek inkább impulzívak, a legidősebbek impulzívak és racionálisak, a pedagógusnak való árulkodást pedig nagyon különbözően kezelik, ez az egyetlen szituáció, ahol a megoldási módok nagyon eltérnek a három életkorban. Az impulzív válaszok száma fokozatosan csökken az életkor előrehaladtával, kismértékben csökken az elkerülő válaszok aránya és fokozatosan nő a racionalitást kifejezőké.

Gottman (1997), Marion (2003), illetve Mayeux és Cillessen (2003) eredményei azt mutatják, hogy 3–5 éves korban a személyes érdekek, célok a leginkább meghatározóak egy-egy probléma megoldásakor, és a gyerekek nagyon szeretnék és nagyon gyorsan szeretnék megoldani a problémájukat. Viszonyulásuk abból a szempontból, hogy meg akarják oldani, pozitív, ám gyakran kérnek segítséget felnőtől, majd egyre inkább kortárstól is, ami arra utal, hogy egyedül nem tudnak megküzdeni a helyzettel. Mindezt nagyon szépen tükrözik az előbb bemutatott eredmények. A legtöbbször a négyéveseknél tapasztaltuk, hogy nem akarnak foglalkozni az elhangzott helyzettel. A lányok és a fiúk a viszonyulásban nem mutatnak jelentős különbséget, azonban minden mérés során azt láttuk, hogy a lányokra jellemzőbb a csúfolásra csúfolás és az árulkodásra árulkodás (*Én is kicsúfolom., Én is megmondom őt!*), és ők minden helyzetnél gyakrabban kérik a pedagógus segítségét, mint a fiúk. A fiúkra a fizikai bántalmazásnál – főként a hatévesek körében – a visszaütés, illetve a kiabálásnál a viszontkiabálás jellemzőbb, mint a lányokra.

Egy másik vizsgálatban egy történet segítségével mértük fel, miként tudják beleélni mások problémás helyzetébe magukat 4–7 éves gyerekek (Kasik, 2010). A történet Mókusról, Medvéről, Nyusziról és Rókáról szól, akik az erdei óvodában rajzversenyre készülnek, s a közös rajz során különböző társas problémákkal, helyzetekkel szembesülnek. A történetet kétszemélyes helyzetben meséltük el a gyerekeknek, és minden résznél megkérdeztük, hogy mit érezhet a szereplő. A szereplők érzelmeinek felismerésére, megértésére voltunk kíváncsiak, amihez szerepátvételre és empátiára volt szükségük a gyerekeknek. A történet és a hozzá kapcsolódó kérdések sora a VI. mellékletben található. A vizsgálati eszköz felhasználható egészében és részeiben is egy-egy óvodai foglalkozás során.

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a rajzversenyhez mint élethelyzethez való viszonyulás befolyásolhatja a jelenetek megítélését, azonban a személyes tapasztalat ebben az esetben sem zárható ki egy-egy szituáció szereplőinek, azok érzelmi jellemzőinek megítélésakor. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2004) szerint az érzelemmegértés nagyon fontos szerepet tölt be a problémamegoldásban. Az érzelemmegértés első fázisa a szereppel való azonosulás, második fázisban a helyzettel és a szereplővel való azonosulás módosítása vagy jóváhagyása történik, és a megértés valójában a teljes helyzet

értékelése – ezek összességében adják az érzelmmegértést. Ez ötéves kortól változik jelentősen, így nem véletlen, hogy a vizsgálat során a hatévesek és a tőlük idősebbek mondtak egyre differenciáltabb érzelmi jellemzőket a szereplőkről. Az eredményeket a 8. táblázatban foglaltuk össze: látható a jelenet tartalmi lényege és az, hogy milyen arányban milyen érzelmi háttérrel említettek a gyerekek az egyes szereplőknek.

8. táblázat. *Problémamegoldás és érzelmek*

<i>Jelenet és tartalma</i>	<i>Érzelmi háttér, életkori jellemzők</i>
1. Felkészülés a versenyre, feladatok kiosztása, megegyezés a hozzájárulásról	80% feletti mindegyik életkorban az <i>öröm</i> (pl. örülnek, boldogok, jó nekik, vidámak)
2. Az egyik szereplő kizárásának szándéka	<ul style="list-style-type: none"> • elutasító, kizáró esetében 78% feletti mindegyik életkorban a <i>harag</i> (pl. dühös, mérges, csúnyán néz, nem tetszik neki) • elutasított, kizárt esetében 65% feletti mindegyik életkorban a <i>szomorúság</i> (pl. szomorú, bánatos, sír, rossz neki, nem szép dolog ilyet csinálni vele)
3. Feladat újraosztása, vezetői szerep megjelenése	75% feletti mindegyik életkorban az <i>öröm</i> (pl. örül, ő a főnök, ez jó neki) és viszonylag magas (15–18%) a „nem tudom” válasz aránya
4. Csoportelhagyás közlése és kilépés, maradás kérése	<p>a csoportelhagyás kifejezése esetében a 4–5 éveseknél 79% a <i>szomorú</i> aránya (pl. szomorú, bánatos, ez nem jó neki, el kell mennie és ez fáj neki); ám a 6–7 évesek 48%-a szerint <i>mérges</i> (pl. mérges, haragos, nem tetszik neki)</p> <p>csoport elhagyása esetén minden életkorban 73% feletti a <i>mérges</i> aránya (pl. indulatos, haragos, mérges, otthagyták őket fujtatva, mint a medvét)</p> <p>maradásra kérő esetében mindegyik életkorban 54% feletti a <i>szomorú</i> (pl. szomorú, bánatos, rossz neki), 32_39% közötti azok aránya, akik a „nem tudom” választ adták</p>
5. Győzelem, verseny utáni találkozás	86% feletti mindegyik életkorban az <i>öröm</i> (pl. örülnek, jó a kedvük, jó nekik, nyertek, ami jó), a 7 éveseknél megjelent a <i>meglepődés</i> (13%)
6. Találkozás a csoportelhagyóval, a csoportelhagyó viselkedése	<ul style="list-style-type: none"> • találkozás esetében 78% feletti minden életkorban a <i>harag</i> (pl. haragszanak, mérgesek, nem akarnak vele találkozni) • csoportelhagyó viselkedése esetében 71% feletti minden életkorban az <i>öröm</i> (pl. örült nekik, jó volt hallani, hogy nyertek), a 7 éveseknél megjelent a félelem (11%)
7. Vállvonogatás, elfutás, verbális reakció a csoportelhagyó kérésére	<ul style="list-style-type: none"> • vállvonogatás esetében 55% feletti a 4–5 éveseknél a <i>bánat</i> (pl. nem tetszik neki, bánatos, szomorú), a 6–7 éveseknél a <i>harag</i> a legnagyobb arányú (59 és 63%) és megjelent a <i>felháborító</i> (6%) és a <i>düh</i> (8%) is a legidősebbeknél • elfutás esetében 76%-nyi a <i>félelem</i> (pl. fél tőle, ezért fut, elfut, fél, gyáva) a 4 évesek körében, az idősebbeknél 78% feletti a <i>harag</i> (pl. haragszik, nem akar ott lenni, mert mérges) • verbális reakció esetében mindegyik életkorban 82% feletti a <i>harag</i> (pl. haragszik rá, dühös, nem kaphat, ez csúnya dolog, igaz van, ne adjunk)

Az 1. jelenetnél azt kell megítélni, milyennek érezték magukat a célképzés, a feladatok meghatározása közben a szereplők. Mindegyik életkorban az öröm érzelmeket választották a legnagyobb arányban. A 2. jelenethez két kérdés tartozik: mit érzett az elutasító és mit az elutasított (akinek könnyes lett a szeme). Az első esetében mindegyik életkorban hasonlóan vélekednek a 4–7 évesek, a haragot említik, az elutasított esetében ugyancsak nincs számottevő eltérés a különböző életkorú gyerekek között: a bánatot választották a legnagyobb arányban. Az érzelmek differenciálódása nem jelenik meg ennél a helyzetenél sem. A 3. jelenetben a kérdés a vezetői szerepben állóra vonatkozik, mit érez feladat kiosztás közben. A válaszok

alapján nincs jelentős különbség a gyerekek között, mindegyik életkorban főként az örömet választották, ám ennél a kérdésnél igen magas (18%) azok aránya, akik a *nem tudom* választ mondták. Főként a négyévesek mondták azt, hogy nem tudják, mit érez a szereplő.

A 4. jelenet igen összetett, és az eredmények is mutatnak markáns életkori különbségeket. Az egyik szereplő közli társaival, hogy mégsem rajzol tovább a többiekkel (csoporthagyás), majd az egyik kéri, maradjon, ám az mégis elhagyja a csoportot. A 4–5 évesek szerint a csoporthagyó, amikor közli szándékát, bánatot érez, az idősebbek többsége szerint mérges. Amikor a szereplő elhagyja a szobát, a gyerekek többsége – életkortól függetlenül – a mérgezt vagy az azzal rokon kifejezést mondták. Azzal kapcsolatban, aki egyezkedésre, további munkára kérte a csoport tagjait, mindegyik életkorban igen nehezen tudtak válaszolni, igen magas a *nem tudom* válaszok aránya (32–39%). Az 5. jelenethez tartozó kérdés – az első jelenethez hasonlóan – a közös élmény érzelmi hátterére kérdez rá. Nincs jelentős különbség az életkori csoportok között, leginkább az öröm érzelmet jelölték meg a gyerekek. A hétévesek körében a többi életkori almintához képest a meglepődöttség megjelölése magas (13%). Minden bizonnyal az egyéni élmények befolyásolják az ítéletalkotást, illetve a történet előzményei (nem értenek egyet, probléma a csoporton belül) is eredményezhetik ezt.

A 6. jelenethez tartozó egyik kérdés a találkozás pillanatára vonatkozik (milyen volt a három szereplő ekkor), a másik a negyedik szereplőre (azt kérdezi a szereplő, hogy kaphat-e a jutalomból). Az első kérdésnél minden életkorban a legtöbben a haragot említették, a második kérdésnél az öröm a legnagyobb arányú, és a legidősebbeknél többen említették a félelmet. Az eredmények alapján a negyedik szereplő kiválásakor mutatott érzelem (mérges, haragos) és a találkozás, a jutalomban való bizakodás érzelmi háttere (öröm) elválnak, külön-külön ítélik meg, csak a legidősebbeknél jelenik meg, hogy a csoporthagyó esetleg tart azoktól, akiket elhagyott a versenyre való készülés közben. Az utolsó, 7. jelenet három szereplő reakcióját (vállvonogatás, elfutás, verbális közlés) írja le. Az e jelenetet értékelő válaszokból azonosítható, hogy a fiatalabbak (4–5 évesek) mennyivel kevésbé látják egészként, folyamatként a történetet, mint a 6–7 évesek. Leginkább a bánatot adták meg érzelmeként a 4–5 évesek, azonban a 6–7 évesek a haragot. Az elfutásnál a négyévesek körében a félelem a legnagyobb arányú, ami fokozatosan kisebb az életkor előrehaladtával (a hétéveseknél csak 27%), az idősebbeknél a harag a legnagyobb arányú. Annak közlését, hogy nem kaphat a jutalomból, közel egységesen ítélték meg a gyerekek, mindegyik életkorban a haragot mondták.

II.3.2 Megfigyelések során tapasztalt problémamegoldási módok

A problémamegoldási módokról nagyon gyakran a gyerekek óvodai megfigyelésével szereznek információkat. Landy (2009), valamint Rourke, Wozniak és Cassidy (1999) kutatásai alapján problémahelyzetekben három tipikus megoldási mód jellemző az óvodásokra, és csak az 5–6 évesek körében azonosítható nem szerinti különbség: (1) megadják magukat a másoknak (nem vitatkoznak, elfogadják, hogy a másoknak problémája van velük, gyakran igazat is adnak neki a helyzet elemzése nélkül), (2) elhatárolódnak a problémától (a megoldást nem akarják, kilépnek a helyzetből, amit gyakran felnőtt segítségül hívása kísér), illetve (3) egyezkednek a másikkal (szándékukban áll megoldani a problémát, tesznek érte valamit). Az utolsó stratégia főként azokra volt jellemző, akik sokat játszottak egymással, jelenlétük, közös játéktevékenységük fontos volt mindkét fél számára (egymást barátoknak nevezték). A fiúk körében ezt kevesebbszer tapasztalták, mint a lányoknál. Tepeli és Yılmaz (2013) felmérése

szerint a második stratégia, a problémamegoldás elkerülése 5–6 éves korban gyakrabban fordul elő, mint a fiatalabbaknál.

Dombeck és Wells-Moran (2006) megfigyelések alapján háromszintű modellben különítették el a problémamegoldás módjait. A szintek egyrészt a problémával való megküzdés központi elemét, másrészt az eredményesség mértékét fejezik ki. Az alsó (alacsony) szint leginkább az érzelemközpontú módokat foglalja magában (pl. tagadás, kínos nevetés, dühkitörés, sírás), általában ezek a legkevésbé eredményesek. A középső szint nagyobb mértékben tartalmaz kognitív elemeket, céljuk elsősorban a visszavonulás (pl. áttolás, elszigetelés, elfojtás, racionalizálás). A felső (magas) szinthez tartozók célja a megoldás és csak részben a védekezés (pl. a probléma felvállalása, pozitív jellemzők kiemelése, feldolgozást követően a figyelem elterelése, támogatás keresése).

Tremblay (1992) megfigyelései alapján már óvodások is alkalmaznak olyan megoldási módokat, amelyek a Dombeck és Wells-Moran (2006) által meghatározott magas szinten találhatók (pl. a megoldás felvállalása, megoldás és figyelemelterelés, illetve ezek kombinációja), ám serdülők és felnőttek körében is azonosította például az alacsony szinthez tartozó tagadást. Vizsgálatai alapján az óvodai évek alatt a jelentős frusztrációt okozó személyközi problémák megoldásának leggyakoribb módja a verbális és a fizikai agresszió (bántalmazás), a felnőtt vagy a kortárs segítségül hívása, az elkerülés (kilépés a helyzetből, a megoldás abbahagyása), valamint a negatív érzelmek kifejezése (pl. sírás, dühkitörés mások fizikai és verbális bántalmazásával vagy nélkül).

Mayeux és Cillessen (2003) ötéves fiúk problémamegoldásának alakulását követték nyomon két éven át. Egy-egy társas dilemma esetében – mindegyik életkorban – leginkább a proszociális válaszokat, megoldási lehetőségeket részesítették előnyben, kevesebbszer az elkerülést, valamint a verbális és a fizikai agressziót vagy a negatív érzelmek kifejezését. A válaszok aránya stabilitást mutatott a két év alatt, csak a vizsgálat végén volt jelentős az eltérés: idősebb korban többször választották a proszociális megoldásokat (pl. a másik megölelése, kérdés a problémáról, a megbeszélés javaslata). Mindegyik életkorban minél elfogadottabbak voltak a gyerekek a csoportjukban, annál több proszociális aktivitást mutattak, és minél inkább perifériára szorult egy óvodás, annál többször oldotta meg problémáját a másik verbális vagy fizikai bántalmazásával, illetve elkerüléssel.

ILLUSZTRÁCIÓ A III. FEJEZETHEZ

FOTOLIA

#131361237

#131361211

#101631502

III. Az óvodapedagógus együttműködése szülővel, pszichológussal és más segítő szakemberrel

A pedagógusok gyakran azt érzik, hogy napi küzdelmeiket „magányos harcosként” vívják. Egyedül vannak a gyerekekkel szinte egész nap, rajtuk múlik, mi fog történni a csoportban, hogyan alakulnak a különböző nehéz helyzetek. Ez jelentős pszichológiai megterhelés. Azonban fontos látni, hogy léteznek olyan háttérsegítők, akik enyhíthetik ezeket a terheket, sőt jelentős szerepet vállalhatnak a problémás helyzetek megértésében és megoldásában is. Magukon a szülőkön kívül szakemberek, az óvodapszichológusok és más segítő szakmák képviselői jelentős támogatást adhatnak az óvodapedagógusoknak a mindennapi munkában, beleértve a társas problémahelyzetek kezelését, illetve a gyerekek fejlesztését ezen a területen. Ehhez azonban jól működő együttműködésre, kielégítő kapcsolatra van szükség az egyes szereplők között. Ebben a fejezetben ezt a témát járjuk körül, bemutatva az együttműködés lehetőségeit, illetve az azt elősegítő és korlátozó tényezőket.

III.1 A szülők szerepe az óvodai nevelésben

Az óvodás gyermekek esetében a problémák keletkezésének és megoldásának kulcsa sokkal gyakrabban van a szülők kezében, mint ahogyan azt későbbi életkorokban láthatjuk. Ez nem jelenti azt, hogy az óvodapedagógus csupán passzív szemlélője lehet az otthoni nevelés következményének, de felhívja a figyelmet a szülő és óvodapedagógus közötti együttműködés fontosságára. A kapcsolat szerepe a problémamegoldási folyamat két pontján válik kritikussá, ahogy az az I. fejezet 1. ábráján is látható. Egyrészt a szülő fontos információforrás az óvodapedagógus számára, azokkal a viselkedésekkel és családi történésekkel kapcsolatban, amelyek az óvodában közvetlenül nem figyelhetők meg, mégis hatással vannak a gyerek viselkedésére. Másrészt a folyamat későbbi fázisában a kialakított megoldási stratégia megvalósításának hatékonyságát is jelentősen növeli, ha a szülő az otthoni környezetben megerősíti vagy alkalmazza azokat az eszközöket vagy viselkedésmódokat, amelyeket az óvodapedagógus javasolt. Ez az egymást kölcsönösen befolyásoló hatás teszi szükségessé az együttműködést, melynek jelentőségét számos kutatás bizonyítja (pl. F. Lassú és mtsai, 2012; Podráczky és Hegedűs, 2012; Perlusz és mtsai, 2012).

A szülők és az óvodapedagógus közötti kapcsolat áttételesen is befolyásolja az óvodai munkát, mert összefügg az intézménnyel való általános elégedettséggel is. A kutatások azt mutatják (Török, 2005), hogy az óvodapedagógus és a szülők közötti kapcsolat minősége az óvodával való elégedettség egyik legfontosabb meghatározója, sokkal többet jelent a szülőknél, mint például az óvoda felszereltsége. Ez azt jelenti, hogy a jó kapcsolat nemcsak az adott gyerek esetében jelent segítséget a pedagógusnak, hanem egy olyan általános beállítódáshoz is vezet, amely azt eredményezi, hogy a szülők sok más területen is aktívan bekapcsolódnak az óvoda életébe, segítik azt. Végül nem mellékes az sem, hogy a jó szülő-pedagógus kapcsolat nagymértékben javítja a gyerekek iskolai beilleszkedésének esélyét is, hozzájárul az iskola és óvoda közötti átmenet zökkenőmentesebbé tételéhez. Ennek különösen nagy jelentősége van napjainkban, amikor az iskola egyre nagyobb kihívást jelent gyerekek, szülők és pedagógusok számára egyaránt (Petrogiannis és Penderi, 2014). Ezért szentelünk kiemelkedő figyelmet ebben a fejezetben a szülők és az óvodapedagógusok közötti kapcsolatot erősítő és gátló tényezőknek.

III.2 Az óvodapszichológussal való együttműködés lehetőségei

A 2011. évi *Köznevelési törvény* az első, mely kimondja az óvodapszichológus kötelező alkalmazását – igaz, csak 500 fős gyermeklétszám felett. Ez egy olyan előrelépés, amely nagyban segítheti az óvodapedagógusok munkáját sok területen, beleértve a társas problémák megoldását, kezelését is. Az óvodapszichológusok több szinten is be tudnak kapcsolódni a személyközi problémák megértésébe és megoldásába, valamint az ezzel összefüggő helyzetek kezelésébe. Az első ilyen lehetőség a közvetlen segítségadás az óvodapedagógus részére. Az óvodapszichológus saját szakértelmével kiegészítheti az óvodapedagógus megfigyeléseit, segíthet a szituációk elemzésében és a megoldási javaslatok kidolgozásában, valamint a megoldások eredményességét is objektívebben tudja értékelni, hiszen bizonyos értelemben kívül áll a helyzeten. A másik szint, ahol az óvodapszichológus segíthet, az a társas problémákból és/vagy azok kezeléséből adódó, a szülő és a pedagógus és/vagy pedagógusok között keletkező feszültségek, problémák kezelése.

A problémamegoldás terén az óvodapszichológus és az óvodapedagógus együttműködésének a legfontosabb szerepe a prevenció terén van (Szabó és mtsai, 2015). Szakmai együttműködés keretében közösen alakíthatnak ki olyan társas helyzeteket, amelyek kellő biztonságot jelentenek a szorongó vagy éppen bizonytalanul kötődő, nehéz temperamentumú gyerekek számára. Kidolgozhatnak közösen olyan játékos fejlesztőprogramokat, amelyek alkalmasak arra, hogy a gyerekek társas problémahelyzeteit játékosan (pl. történetbe ágyazva) szimulálják, és segítsenek a kicsiknek hipotetikus megoldások kidolgozásában, azok esetleges megjelenítésében (pl. bábbal vagy dramatikus játékkal). Ezek a pszichológiai eszközök mindkét szakember kezében ott vannak, érdemes ezeket összeilleszteni és együtt használni.

A megelőzés egy további terepe, ahol az óvodapszichológus segítséget nyújthat, az a pszichoedukációs foglalkozások, valamint a szülői eszmegbeszélő csoportok vezetése. Számos kutatás azt mutatja, hogy a szülők számára nyújtott nevelési ismeretek javítják a szülő és az óvoda, iskola kapcsolatát (F. Lassú és mtsai, 2012). Ezekben az óvodapszichológus önállóan, illetve az óvodapedagógussal együttműködve is dolgozhat. Például a testvér születésével kapcsolatos lehetséges problémák feldolgozására és bizonyos mértékig megelőzésére a szülőket fel lehet készíteni olyan foglalkozás- vagy beszélgetéssorozattal, amelyre a várandós szülőket hívjuk el, akiknek nagyobb gyermeke aktuálisan az óvodába jár. Egy ilyen foglalkozás az anyákat személyesen, mélyen érintheti, felhozhat féltelmeket, elvárásokat, melyek kezelése már csoportvezetői tapasztalatot, egyes esetekben specifikus pszichológiai szakértelmet igényel, ami indokolja, hogy ezeket a csoportokat az óvodapszichológus vezesse.

III.3 Együttműködés gyógypedagógussal, szociális munkással, családgondozóval és gyermekjóléti szakemberrel

A társas problémák kezelése közvetlenül ritkán igényel gyógypedagógiai fejlesztést, de a társas vagy nem társas problémák megoldása egyaránt összefügg a kognitív funkciók fejlettségével is. Ennek egyértelmű bizonyítéka, ahogy a különböző életkorú (és kognitív fejlettségű) gyerekek más-más problémamegoldási módokra képesek. A kognitív és végrehajtó funkciók fejlesztésében a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok fontos szerepet töltenek be. A speciális problémával vagy elmaradással küzdő gyerekek gyakran azért is kerülnek problémahelyzetbe, mert kevésbé gyorsak vagy ügyesek, mint társaik, és a gyerekek kezdetben nehezen alkalmazkodnak eltérően fejlődő társaikhoz. Úgy érezhetik, hogy az ilyen gyerekekkel

való játék nem annyira eredményes, nem annyira gyors, ami frusztrációt és adott esetben agressziót vált ki belőlük (pl. ha őt is beveszik az építésbe, de ő nem elég ügyes, akkor nehezebben, lassabban készül el a torony; ha nem tud olyan ügyesen mászni vagy futni, akkor rá várni kell). Az ilyen módon háttérbe szoruló gyermek többféle módon reagálhat erre a helyzetre. Lehet, hogy visszahúzódná válik, de sok esetben erőszakkal vagy más módon akar figyelmet, elfogadást kapni, ami újabb problémák forrása lehet. A fejlesztő/gyógypedagógussal való együttműködés segíthet abban, hogy a legzavaróbb hátrányokat fokozatosan csökkentsék és a speciális fejlesztések következtében a gyereket könnyebben lehessen integrálni a csoportba. De a kognitív fejlesztés közvetve segítheti a gyerekeket az összefüggések, az ok-okozati viszonyok jobb megértésében, a mentalizációs képesség javulásában, ami szintén javítja a társas helyzetek, ezen belül a személyközi problémák kezelésének képességét (Gál és Kasik, 2015).

A társas helyzetekben mutatott viselkedés sok szempontból leképezi, visszatükrözi a családban (elsődleges szocializációs közegben) látott viselkedésmintákat vagy azok hatásait a személyiségfejlődésre. Ezért előfordulhat, hogy az óvodapedagógus egyes játék helyzetekben olyan viselkedési megnyilvánulásokat figyel meg, amelyek arra utalnak, hogy az adott gyerek otthoni környezetében valamilyen testi vagy lelki bántalmazásnak, súlyos elhanyagolásnak van kitéve. Ezeket a megfigyeléseket azonban nem ő hivatott ellenőrizni, de ha alapos indokot lát erre, akkor jelzéssel élhet a gyermekjóléti szolgálat irányába (a törvényes keretek között). Lényeges, hogy együtt tudjon működni a gyermek szociális helyzetét felmérő vagy adott esetben támogató személlyel, mert kölcsönösen információkkal segíthetik egymás munkáját.

III.4 A kapcsolatot segítő és gátló tényezők

Többféle szakember és a szülő is segítheti az óvodapedagógus munkáját a problémahelyzetek megoldásában, a gyerekek fejlesztésében ezen a területen. Ehhez azonban megfelelő együttműködésre van szükség, aminek kialakulását számos tényező nehezíti vagy éppen segíti. A szakmai együttműködés, ahogy bármely emberi kapcsolat, a kölcsönös bizalomra és az egymás szempontjainak megértésére való törekvésen alapul. Ám erről, ahogyan azt mondani szokás, sokkal könnyebb beszélni, mint megvalósítani. Van azonban néhány olyan konkrét tényező és szemléletbeli alapelv, amely segítheti ennek a törékeny kapcsolatnak a kialakítását és fenntartását.

A jó kapcsolatok kialakításának számtalan tényezője van, melyeket négy nagyobb csoportba lehet sorolni. Az egyik az *interakció természete*, amit meghatároznak fizikai körülmények, a tér és az idő, ami rendelkezésre áll a találkozáshoz. A másik ilyen elem az *interakció stílusa*, ami alapvetően az elvárásokkal, a szerepekkel és a kölcsönös tisztelet meglétével vagy annak hiányával függ össze. A harmadik aspektus az *interakcióval való elégedettség*, ami alapvetően attól függ, hogy mennyire érzik a felek megnyugtatónak a kialakított megoldást, azaz a gyerek társas problémái csökkennek, az esetleges teljesítménye javul vagy nem. A negyedik elem a *viselkedéses jellemzők* összessége. Ebből a szempontból a kommunikáció, az egymással szemben tanúsított valós viselkedések játszanak döntő szerepet (Petrogiannis és Penderi, 2014). A továbbiakban áttekintjük ennek a négy tényezőnek a megjelenését a különböző kapcsolatokban, valamint kitérünk azok lehetséges kimeneteire is.

III.4.1 Az interakció természete: a megfelelő találkozási lehetőségek vagy azok hiánya

Akár a szülővel, akár más szakemberekkel kell együttműködni az óvodapedagógusnak, fontos, hogy ehhez megfelelő helyet és alkalmas időt válasszon. *A szülővel* való leggyakoribb találkozási forma a *szülői értekezlet*. Tipikusnak nevezhető szituáció az óvodákban, hogy a szülőket ilyenkor a csoportszobában várják az óvónők, és az ott rendelkezésre álló gyermekbútorokra ültetik. A kis székeken való guggolásszerű elhelyezkedés nemcsak kényelmetlen (illetve néhány szülő számára lehetetlen is), de azt is erősen befolyásolja, hogy miként viselkednek a szülők és a pedagógusok ebben a helyzetben. A gyerekek székein való ülés gyerekszerepet hív elő a szülőkből, az óvónők felveszik a szokásos pozíciót, amit napközben a gyerekekkel is elfoglalnak. Ez az elrendezés nem sugall egyenrangú felnőtt partneri viszonyt. Rejtett üzenetként a szülők gyerekszerepet kapnak egy olyan csoportban, amit a magasabb státuszú felnőtt óvodapedagógus vezet. Ez ellen bizony a szülők sok esetben (szintén nem tudatosan) láznak. Néhányan azzal fejezik ki a helyzet elfogadhatatlanságát, hogy kötekedő vagy tudálékos viselkedéssel kívánják visszaküzdeni magukat az egyenrangú helyzetbe, mások azzal, hogy ha már gyerekeknek nézik őket, akkor úgy is kezdenek viselkedni. Infantilis jellemzők, viccelődés vagy más zavaró viselkedés mutathatja, hogy a kommunikációs helyzet nem egyenrangú. Ezért mindenképpen ajánlott a szülővel való *egyenrangú partneri viszony* kialakításához megfelelő teret is teremteni. *Normál méretű székeken, lehetőleg körben ülve*, felnőtt-felnőtt kommunikációs helyzetet érdemes teremteni. Ugyanez érvényes az egyéb szakemberekkel való konzultációs helyzetre is. A fizikai környezet megfelelő kialakítása csak szükséges, ám nem elégséges feltétele a jó kapcsolatnak.

Egy másik lényeges szempont *az idő* megválasztása. A legtöbbször a szülővel reggel az érkezéskor tud beszélni az óvodapedagógus vagy délután a távozáskor. Valójában egyik helyzet sem alkalmas eredményes problémamegoldáshoz. A reggeli érkezésnél a szülő általában munkába siet, és az óvodapedagógusnak is figyelnie kell az időközben már beérkezett gyerekekre. Egyik fél sem tud teljes figyelemmel és valódi érdeklődéssel fordulni a másik felé. A délutáni hazaindulásnál talán a szülő már nem siet annyira, de az óvodapedagógusnak még mindig figyelnie kell a még bent tartózkodó gyerekekre, így ő ebben az időszakban sem tud kellőképpen foglalkozni a szülő kérdésével, problémájával. Érdemes tehát ezt az időszakot a problémajelzésre és csupán annak megbeszélésére használni, hogy mikor tud majd leülni a pedagógus a szülővel, hogy megbeszéljék a problémát.

A következő, nagyon lényeges szempont, amit figyelembe kell venni a problémamegoldáshoz alkalmas helyzet kialakításánál, hogy ebben a szituációban *nincs szükség a gyerek jelenlétére*. Több okból indokolt, hogy a gyerek ne legyen jelen. Az egyik, hogy a gyereket nem köti le a felnőttek beszélgetése, rövidebb-hosszabb idő után nyilván kifejezi, hogy unatkozik, indulna, esetleg valamilyen zavaró viselkedéssel magára kívánja vonni a felnőttek figyelmét. Ilyen esetben még az sem egyértelmű, hogy kinek kell most részólni a gyerekekre. A szülő jelen van ugyan, de nem otthon vannak, a pedagógus is szólhat, de lehet, hogy azt gondolja, ha már a szülő itt van, hát szóljon ő. Összességében tehát a gyerek jelenlétéből csak zavar adódhat.

A gyerek jelenléte nemcsak ebből a szempontból nemkívánatos a felnőttek konzultációja során. A másik lényeges dolog, hogy nem célravezető, sőt kifejezetten rossz hatású is lehet, ha az óvodapedagógus egy másik felnőttel (legyen az szülő, pszichológus, gondozó vagy gyógypedagógus) a gyerek „feje fölött” beszél a vele kapcsolatos problémákról, nehézségekről. Ha nem az a cél, hogy őt kérdezzük, bevonjuk a probléma kezelésébe, akkor nincs helye ebben a szituációban. A gyerekek ilyenkor, miközben látszólag játszanak vagy lefoglalják magukat, élénken figyelhetik a felnőttek párbeszédét, a nevüket hallva (de nélküle is) pontosan tudják, hogy róluk van szó. Valamit megértenek, valamit félreértenek az elhangzó

gondolatokból és fantáziájuk segítségével az információ-töredékekből történetet kreálnak, ami szorongáshoz vagy egyéb nemkívánatos reakciókhoz vezet. Összességében tehát fontos, hogy a felnőttek között zajló megbeszéléshez egyenrangú kapcsolatot kifejező, nyugodt helyzetet teremtsünk.

A megfelelő tér mellett a *kellő időráfordítás* is a sikeres együttműködés záloga. Ha egyik vagy mindkét fél siet valahová, akkor igyekszik rövidre fogni mondandóját, ilyenkor nem fogalmaz kellően érthetően, nem tud időt szánni a másik fél meghallgatására. Gyakran a szülő csak annyira ér rá reggel, hogy „ráborítsa” az óvodapedagógusra a megoldandó problémát, majd meg sem hallgatva válaszát, elviharzik. Máskor éppen a valamiben megzavart, kapkodó pedagógus jut el eddig. Elmondja a szülőnek egy percben, mi a gond, majd visszafordul a csoportszobába, magára hagyva a szülőt a kapott információval. Egyikük sem azért viselkedik így, mert nem tiszteli a másikat vagy nem akar közös megoldást keresni. Mindkét fél időbeli nyomás alatt áll, ami nem kedvez sem a körültekintő információgyűjtésnek, sem a megfelelő döntéshozásnak, hanem a gyors lezáráshoz vezet (Kruglansky, 2005). Ilyenkor inkább érzelmeink vezérelnek, kevésbé az ellenőrzött és alaposabban átgondolt folyamatok alapján működünk. A segítő szakemberekkel való együttműködés is igényel megfelelő idői kereteket. Ezek megteremtése nem könnyű a napi munkaidőbeosztást ismerve, de e nélkül nem várhatjuk, hogy az együttműködés valóban sikeres és mindkét fél számára kielégítő legyen.

III.4.2 Az interakció stílusa: elvárások, szerepek és előítéletek a kapcsolatokban

A pedagógus-szülő kapcsolat és sok esetben a pedagógus-óvodapszichológus kapcsolat is sok *téves elvárással és előítéllettel* terhelt. A pedagógusok gyakran a szülőket hibáztatják a gyerekek nehezen kezelhető viselkedése és az ennek kapcsán felmerülő társas problémák miatt, míg a szülők többnyire az óvodapedagógus magatartását helytelenítik. A kölcsönös elégedetlenség mindkét részről védekező magatartást vált ki, ami sok esetben falat épít a felek közé, akik ezt követően már inkább csak elbeszélnek egymás mellett, amikor a problémák megoldásáról volna szó (Perlusz és mtsai, 2012). A szülők nem ritkán olyan jellegű segítő és gondoskodó viselkedést várnak el a pedagógusoktól, amely egyszerre 20 gyereknek nem adható meg. A figyelem megoszlik, így előfordul, hogy egy-egy epizód az óvodapedagógus előtt rejtve marad. Ilyenkor a szülő nem érti, hogyan fordulhatott ez elő, esetleg gondatlansággal vádolja a pedagógust. Ez az eset tipikus példája a túlzó elvárásoknak. A pedagógusok is élnek előfeltevésekkel a szülők következtelen vagy túlzottan megengedő viselkedéséről, aminek ők már csak az eredményével küzdenek az óvodában. Ilyenkor negatív érzések és gondolatok keletkeznek a szülőkkel kapcsolatban, ami nehezíti a kölcsönös megértést. Ugyanakkor ezek a reakciók nagyon is emberiek és valóságosak. A kapcsolat épülését az szolgálja, ha megpróbálunk leszámolni a túlzó elvárásokkal, és előfeltevések vagy sejtések helyett valós információkat szerzünk, azokra alapozzuk a beszélgetést. Nézzünk egy példát!

Petra esete

Az óvodaév vége felé (jóval túl a beszoktatási időn) Petra édesanyja a következő problémával fordul az óvónőhöz:

Szülő: Petra már lassan egy éve óvodás, de azt látom, hogy reggelente nem szívesen jön. Sokszor úgy érzi, hogy nincs, akivel játsszon, a többiek nem veszik be azokba a játékokba, amik éppen zajlanak. Az a néhány lány, aki a csoportban van, mindig csak valami Judit nevű kislányra hallgat és ő valahogy mindig kimarad a játékokból.

Óvodapedagógus: Értem. Szerintem az a baj, hogy nem hozod be időben reggel a gyereket. Ti mindig 8 után jöttök, és akkorra már a többiek belekezdnek valamibe. Ha ő is korábban jönne, nem maradna ki folyton a játékból.

Az eset egyértelmű példája a hibázatásnak. A szülő egy szociális problémát jelzett, az óvónő pedig a probléma okaként a szülő viselkedését jelölte meg. Erre a szülő kétféle módon reagálhat. Vagy elfogadja a pedagógus javaslatát, és korábban kezdi vinni a gyereket, vagy nem. De mindkét esetben nyugtázza magában, hogy a pedagógus nem együttműködni akar, hanem utasítást adott, amit ő követ vagy sem. Ez magában foglalja azt, hogy a kapcsolatot egyáltalán nem tekinti egyenrangúnak. Ebből a párbeszédből világosan látszik, hogy ki a „főnök”. A pedagógus gyerek szerepbe szorítja a szülőt. A szülők egy része kifejezetten elutasítja ezt és nyíltan meg is mondja, kifejezi például azzal, ha azt válaszolja: „Ne mondd meg nekünk, hányra jöjjünk, te vagy az óvónő, a te dolgod beilleszteni a gyereket a csoportba”. Ez már hamar vezethet kölcsönös sértődéshez, és a kapcsolat romlását is eredményezheti. A szülő ezzel a válasszal hatalmi pozíciót akar váltani, azaz azt tüzeni, „nem te vagy a főnök, hanem én”. Ez a párbeszéd már nem a gyerek problémájáról szól, sokkal inkább a két felnőtt rivalizálásáról, azaz nem eredményez tartósan sem jó megoldást, sem jó kapcsolatot. Ha a szülő nyíltan nem ellenkezik az óvónővel, hanem „behódol”, azaz korábban hozza a gyereket, akkor esetleg bosszús lesz a reggeli kapkodás miatt és valószínűleg elhatározza, hogy többé nem szól, ha gondja lesz. Akármelyik eset következik be, a gyerek társas problémája valószínűleg nem oldódik meg, hiszen az egész napos kívülmaradás érzése nem adódhat kizárólag a későbbi érkezésből, ennek kicsi a valószínűsége, valószínű, hogy nem is ez a probléma lényege.

A partner jellegű kapcsolat azt jelenti, hogy a pedagógus és a szülő együtt és azonos pozícióban dolgoznak egy probléma megoldásán. Jelen esetben az egyenrangú kapcsolatot kifejezte volna, ha az óvodapedagógus elfogadja, hogy a szülő számára ez egy megoldandó probléma, és elindul a feltárás, a jobb megértés irányába. Egyszerűen csak biztosítania kellett volna a szülőt, hogy érti a problémát, ha maga is észlelte, akkor ezt is jelzi, például mondhatta volna: „Köszönöm, hogy szóltál, figyelni fogok erre, és pár nap múlva beszéljünk róla, hogy én mit tapasztalok, addig te is próbáld kicsit erről beszélgetni velem, hátha többet is megtudunk.” Vagy ha ő is ismerte már a problémát: „Köszönöm, hogy jelezted, ez már nekem is feltűnt. Látom én is, hogy gyakran kimarad a játékból. Még nem látom az okát, kérlek, beszéljess velem erről kicsit, és én is megfigyelem. Pár nap múlva beszéljünk erről újra.”

Sokszor az okozza a nehézséget a kölcsönös megértésben, hogy a pedagógus úgy hiszi, azonnali megoldást várnak tőle, vagy azt, hogy a szülő bár nem mondta ki, de őt hibáztatja. Sok esetben a pedagógus már a problémajelzést is támadásként értelmezi, azonnal harcolni kezd. Ilyen és ehhez hasonló téves elvárások, előítéletek sora nehezíti a kapcsolatot.

Az óvodapedagógus és óvodapszichológus kapcsolatában is zavart okozhatnak a téves elvárások vagy az előítéletek. Sok esetben nehezíti az együttműködést, hogy a pszichológus megfigyelési szándékát az óvodapedagógus ellenőrzésként fogja fel. Úgy hiszi, hogy az óvodapszichológus őt fogja minősíteni vagy értékelni a megfigyelés kapcsán. Ezért ilyen kérés esetén az óvodapedagógus sokszor kellemetlenül érzi magát, ha teheti, akkor elzárkózik vagy

megváltoztatja szokásos viselkedését arra törekedve, hogy megfeleljen valamilyen képzeletbeli elvárásnak. Az óvodapszichológus megfigyelésének tárgya a gyerekek interakciója, egymással és természetesen a pedagógussal is, hiszen a társas problémák társas közegben jelentkeznek. Amikor az óvodapedagógus reakcióját is megfigyeli, értelmezi, azt csak azzal a céllal teszi, hogy jobban megértse, mi zajlik a helyzetben, ami befolyásolhatja a gyerek viselkedését, és hogy segíthessen az óvodapedagógusnak olyan nevelési akcióterv kidolgozásában, ami a későbbiekben csökkentheti egy zavaró viselkedés előfordulását.

A pszichológusok gondolkodásmódjának legfőbb jellemzője az értékítélettől mentes elfogadás, nyitottság és a megértés iránti elkötelezettség. Szakmai attitűdjeitől nagyon távol áll mások értékelése, megítélése, így ez soha nem célja a megfigyelésnek. Ezért lényeges, hogy a valós helyzetet, a szokásos viselkedéseket lássa – mintegy külső szem, egy objektív nézőpont, amivel segíteni tud a pedagógusnak. Egy másik kapcsolatot nehezítő téves elvárás a pedagógusok részéről, hogy ha jeleznek egy problémát, akkor azt a pszichológus a gyerek kiemelésével, „kezelésével” fogja megoldani. Sok óvodapszichológus számol be arról az élményről, hogy az óvodapedagógusok csalódottságukat fejezik ki, amikor ő nem „viszi el” a problémás gyereket, hanem azt javasolja, keressenek közös megoldást vagy egyszerűen „csak megfigyelni szeretné” a helyzetet. Az óvodapedagógusok többsége azt reméli, ha megjelenik egy intézményben az óvodapszichológus, akkor nekik azzal könnyebbé válik a munkájuk, levesz a vállukról a szakember bizonyos terheket. Hosszabb távon ez a hatás valószínűleg meg is jelenik, de rövid távon inkább arról van szó, hogy az óvodapszichológussal való együttműködés egy újabb feladat, esetleg eltérő nézőpontok megismerését, közös erőfeszítést jelent. Ez – érthető módon – nem öröm az óvodapedagógusoknak. Azonban azt érdemes szem előtt tartani, hogy minden sikeresen megoldott társas probléma egyben csökkentheti egy hasonló előfordulását, vagy megtaníthat olyan készségekre és hozzáállásra, amely egy újabb helyzetben már könnyebbé teszi a probléma megértését és kezelését. Így térül meg hosszabb távon az óvodapszichológussal való jó együttműködés.

III.4.3 A tényleges viselkedés: kulturális különbségek, értékrendbeli eltérések és a kommunikáció

A szociális problémák természetük szerint társas helyzetekben keletkeznek. A másokkal való együttélés és együttműködés szabályait alapvetően az elsődleges szocializációs színtérben, a családban tanuljuk (Kósa, 2005). A kisgyermekkorban még természetes, hogy nem a legoptimálisabb stratégiákat használják a gyerekek, hiszen a tanulás folyamatában vannak. De az is megfigyelhető, hogy azoknak a gyerekeknek van több társas problémája, akik a családi környezetükben sem találkoznak hatékony problémakezelési módokkal, akiknek szülei alacsony színvonalú társas problémamagoldási stratégiákkal, módokkal rendelkeznek (Kasik, 2015). Ezeket a kulturális különbségeket figyelembe kell venni a társas problémák megoldása során. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel ugyanúgy megélheti a pedagógus a kommunikáció és az egyenrangú kapcsolat kialakításának nehézségét, mint a magas iskolázottságú, esetleg magas társadalmi státuszú szülőkkel. Mindkét esetben elvárható, hogy az óvodapedagógus szakemberként közelítsen a helyzethez, ismerje fel és próbálja hatékonyan kezelni a felmerülő kulturális különbséget. Az egyik legfontosabb tényező, ami segíti ebben az óvodapedagógust, ha a *helyzetet a maga természetességében elfogadja*. Fontos, hogy képes legyen saját kommunikációs stílusát a partnerhez igazítani és lehetőleg kerülni a kommunikációs gátakat (I. Gordon, 1990). Fontos és nagyon hasznos az *énnyelv használata* a kommunikációban. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az óvodapedagógus a véleményét,

tapasztalatát mint sajátélményt fogalmazza meg. Különösen lényeges ez akkor, amikor az óvodapedagógus véleménye nem esik egybe a szülő vagy a partner tapasztalatával.

Az egyet nem értés kifejezésekor gyakran használunk általánosító és elutasító nyelvet. Például gyakran mondjuk: „*Nem, ez nem így van.*” vagy „*Nincs igazad.*”, „*Ezt rosszul látod.*”. Ezek mind olyan kifejezések, amelyek a partnerből ellenállást váltanak ki, és ez nem segíti az együttműködést. Az egyet nem értés kifejezésére én-nyelv használatával ilyen példákat lehetne mondani: „*Érdekes, amit mond (vagy mondasz), én azt még nem tapasztaltam.*”, „*Értelek, de én ezt egy kicsit más szempontból látom.*” vagy „*Nekem más tapasztalataim vannak ezzel a gyerekkel/helyzettel.*” A lényeg annak kifejezése, hogy nem vonjuk kétségbe a másik véleményét, annak számára való igazságát, de osszuk meg vele saját nézeteinket. Nagyon sok múlik az írásban nehezen érzékelhető *metakommunikáció* is. A lekezelő vagy gúnyos hangnem a legkörültekintőbben megfogalmazott közlést is bántó megjegyzéssé változtathatja.

Az egyenrangú kapcsolatot jellemző kommunikációs stílusra nemcsak akkor van szükség, amikor a nézeteinket fejezzük ki, hanem akkor is, amikor konfrontálni akarjuk a másikat a minket zavaró viselkedésével, illetve jelen esetben gyakran a gyermeke viselkedésével. Ezekben az esetekben a Gordon-módszerből ismert *énüzenetek*⁴ használata segíthet a tisztázásban, az esetleges agresszív megnyilvánulások elkerülésében (Gordon, 1990). Ennek lényege, hogy a problémát három szempontból fogalmazzuk meg: mi a konkrét zavaró viselkedés, milyen érzéket kelt bennünk ez a viselkedés, illetve milyen következményei vannak számunkra. Ez olyan összetett mondatok formájában jelenik meg, mint például „*Nagyon zavaró volt ma, amikor Petike semmilyen kérésre nem volt hajlandó részt venni a játékban, így elvonta a figyelmemet a többi gyerekről, és a közös játék sem sikerült.*” A legnagyobb haszna az együttműködésben azoknak az énnyelven kifejezett kéréseknek van, amelyek megfogalmazzák, hogy miben kérne az óvodapedagógus együttműködést vagy támogatást a szülőtől. Például „*Fontos lenne nekem, hogy a következő napokban segítse azzal a munkámat, hogy amikor Petike otthon eszik, kérje meg ön is az evőeszköz használatára.*” vagy „*Nagy segítség lenne, ha otthon is mesélnének Petikének olyan történeteket, amiben valaki segít egy bajbajutottnak, állatnak vagy másik embernek, és ezért valami jó történik vele.*”

Ezek a példák csak a kommunikáció stílusát, nyelvezetét tudják illusztrálni, és nem tudják bemutatni a kommunikációnak azokat a finom jellemzőit, amelyek valóban hitelessé teszik ezeket a mondatokat. A megértő és elfogadó kommunikáció nemcsak, sőt talán nem is elsősorban a szavakon múlik. A kommunikáció hatékonyságának a hitelesség az alapja. Azaz, hogy a személy valóban átélje az elfogadást, érezze az egyenrangúságot, ne kizárólag a szavakon keresztül próbálja kifejezni azt. Ehhez elsősorban ennek a szemléletnek a kialakítására van szükség, a technika pedig valóban tanulható.

III.4.4 Az elégedettség problémája

A társas problémák nagyon feszítik az óvodapedagógust, hiszen nap mint nap szembe kell nézni ezek ismétlődésével, érthető tehát az a türelmetlenség, amit gyakran éreznek ezekben a helyzetekben. Azonban a társas problémák megoldásához bizonyos szociális készségek fejlődésén, összefüggések belátásán, helyes szokások kialakításának keresztül vezet az út. Ezek *a folyamatok időigényesek*. Egyrészt azért, mert a korábbi „bevált” viselkedésmódokat a gyerekek nehezen cserélik le olyan új elemekre, amelyeket a pedagógusok is jobban el tudnak fogadni. Másrészt néha magának a fejlődésnek a tempója az, ami határt szab a változás

⁴ A módszer elsajátításának leghatékonyabb formája a Gordon Iskola Egyesület által szervezett akkreditált képzés elvégzése.

gyorsaságának. A pszichológiai jellemzők fejlesztése kognitív érést és számos helyzetben való gyakorlást igényel. Ez a hosszabb távú eredményesség azonban az óvodapedagógus (és olykor a szülő) számára nem könnyen kivártható. Hamar eredménytelennek minősítik a próbálkozást, és elégedetlenséget éreznek, ami kiválthatja ismét a hibáztatást mindkét félből. Ez egyértelműen nem kedvez a kapcsolatok erősítésének. Az egyik alapvető feladat tehát az, hogy az óvodapedagógusok tisztában legyenek a változásokhoz szükséges idő jelentőségével, és ezt megértessék a szülővel is. Ebben az pszichológus is segíthet az pedagógusnak és a szülőnek egyaránt.

Az elégedettség elérésének egy másik feltétele, hogy olyan fejlesztési (nevelési) célokat tűzzünk ki, amelyek a kiinduló helyzet ismeretében reálisnak tűnnek. Például egy nyilvánvalóan hiperaktív gyerek esetében nem célszerű kitűzni azt a célt, hogy akkor leszünk elégedettek, ha ez a gyerek megtanul nyugodtan ülni, vagy képes lesz végighallgatni egy hosszú mesét, vagy a testvéréhez hasonlóan tud majd órákig csendben legózni a szőnyegen. Az első lépés, hogy maga az óvodapedagógus képes legyen *reális viselkedéses célokat kitűzni*, egy másik, hogy ezzel kapcsolatban a szülőt is megnyerje partnernek. Az ilyen folyamatok segítségével ismét kiemelkedő szerepe lehet egy olyan beszélgetésnek, amelyet az óvodapszichológussal folytat a szülő és a pedagógus. Az ilyen „team” jellegű megbeszélés segítheti a közös álláspont és cél kialakítását.

Egy további jelentős segítség az elégedettség elérésében, ha megtanuljuk *mérni a beavatkozás hatását*. Ez nem jelenti feltétlenül bonyolult pszichológiai tesztek használatát, sokkal inkább érdemes támaszkodni a konkrét viselkedések megfigyelésére otthon és az óvodában is. Ennek lehetséges technikáit már az I. fejezetben bemutattuk. Itt csak utalunk arra, hogy az eredményesség méréséhez érdemes egyszerre csak egy-két apróbb viselkedési elemet megfigyelni, és azt vizsgálni, hogy adott idő alatt ezek gyakoriságában van-e változás. Ha a szülőt is be tudjuk vonni ebbe a megfigyelésbe, akkor az is kiderülhet, hogy van-e különbség az otthoni és az óvodai környezetben megfigyelt viselkedés között. Fontos, hogy ne várjunk azonnal drasztikus változást. Egy nemkívánatos viselkedés (pl. társától agresszíven veszi el a tárgyat) egy vagy két esettel való csökkenése már eredménynek számít, ahogy egy korábban nem megfigyelhető pozitív viselkedés első megjelenése is elégedettségre adhat okot.

Az elvárásokat csak apró lépésekben érdemes emelni, az elégedettséget pedig hasznos megerősítésként rendszeresen kifejezni a gyermek felé. Ennek legjobb módja, ha a szülő és a pedagógus az örömét fejezi ki azzal kapcsolatban, ami történt vagy kevesebbet történt. Nem érdemes túlzó dicséreteket mondani és nem is szükséges túl gyakran. Elég akár egyszer egy nap, a délutáni búcsú előtt vagy otthon esti lefekvés közben elmondani a gyerekeknek: „*Tudod, ma azt vettem észre, hogy kétszer is szépen kérted a játékot a többiektől. Nagyon jó érzés volt ezt látnom.*”. Nem kell hozzátenni, hogy „*Látod, tudsz te rendes gyerek is lenni.*” vagy „*Remélem, holnap még büszkébb lehetek majd rád.*” vagy más, hasonló bátorítónak szánt elemeket. Ez ugyanis azt sugallja a gyerekeknek, hogy ez szép, de még kevés. Bizonyára nem ez a végcélunk, de ha a gyerek nem örülhet tisztán egy kicsit a saját sikerének, akkor nem tud belőle erőt meríteni, mert amit igazából megért, az ismét csak az elégedetlenség.

III.4.5 „Egyedül nem megy” – vagy kevésbé hatékony

A szülő-pedagógus és más szakemberek együttműködése akkor a leghatékonyabb, ha erőfeszítéseikkel ugyanazt az irányt erősítik, és nem rombolják le egymás hatását. Ezért van jelentősége annak, hogy minden résztvevő, aki egy adott gyerekkel foglalkozik, rendszeresen és együtt beszélje meg a teendőket, a haladás irányát. A „*csapatmunka*” ebben az esetben is sokszorosan megtérül. Ha a szülő is részt vesz egy ilyen közös megbeszélésen, egyértelműen

érezni fogja, hogy a szakemberek számítanak rá, elismerik és értékelik az ő szerepét a probléma megoldásában. De egy ilyen probléma- vagy személycentrikus megbeszélés abban is segíthet, hogy összevessék a megfigyeléseik eredményét, közösen értékeljék az eddigi eredményeket, támogassák azt a szereplőt, aki esetleg még nem elégedett vagy éppen kissé pesszimistábban látja az esetet. Az ilyen csoportos megbeszélések vezetésére az óvodapszichológus a legalkalmasabb szereplő, egyrészt azért, mert a képzésének része a csoportos megbeszélések vezetésének technikája, másrészt, mert a gyerekekkel való együtt töltött idő szempontjából ő közvetlenül kevésbé érintett a problémában, hiszen a pedagógus és a szülő az, aki a legtöbb időt tölt a gyerekekkel, így a problémával is ő szembesül leggyakrabban. Ez a „helikopterperspektíva” lehetővé teszi az óvodapszichológusnak, hogy kevesebb érzelmi érintettséggel, objektívebben lássa a helyzetet, és legyen erőforrása segíteni a két másik, erőteljesebben érintett szereplőnek. Lehetővé teszi, hogy képes legyen őket megérteni és az esetleges hevesebb érzelmeiket is kezelni, ha kell, akkor a beszélgetést mederbe terelni.

A *társas problémák megelőzésének* kiváló lehetőségét teremti meg a szülői értekezlet keretét átszabó szülőcsoportos beszélgetések. Ezeken a megbeszéléseken a szülők és a pedagógusok (esetleg az óvodapszichológus) közösen beszélhetnek olyan problémákról, amelyek sok gyereket és szülőt érinthetnek (Pozsár, 2014). Az ilyen „*rendhagyó*” *szülői értekezletek* tematikáját előre meg lehet határozni, akár a szülőkkel közösen összeállítani az ő érdeklődésük vagy kérdéseik alapján. Fontos, hogy ezeken a beszélgetéseken nem konkrét gyerekekről, azok kifogásolt társas viselkedéséről essék szó, hanem magáról a problémáról vagy helyzetről, mint például a közös játék vagy konfliktusok a csoportban, a fiúk és a lányok eltérő társas viselkedései, a fegyelmezés-önfegyelem kialakításának módjai, az agresszív viselkedés kezelése. Ezeken a beszélgetéseken nem az a cél, hogy az óvodapedagógus vagy a pszichológus valamilyen előre lehatározott módszer vagy következtetés felé terelje a szülőket, sokkal inkább a tapasztalatok megosztása és az *együttgondolkodás élményének megtapasztalása*. A jól sikerült szülőcsoportos beszélgetések megteremtik a közös hangulati alapot a konkrét problémák közös megoldásához is.

III.5 Az információkezelés etikája

A sikeres szülő-pedagógus-pszichológus és más szakemberek közötti kapcsolat kulcsa a *bizalom*, amiben mindenki elismeri a másik szerepét, hozzáértését. Olyan helyzet, melyben minden szereplő képes meghallgatni és elfogadni a másik érveit és tapasztalatát, valamint tisztában van saját kompetenciája határaival, illetve azzal, hogy miként használja etikusán – a gyerek javát szolgálva – a megszerzett információt.

Az óvodapedagógusok és a szülők közötti bizalom egyik legfőbb záloga, hogy a szülő biztos lehessen abban, hogy a vele kapcsolatos személyes információk nem kerülnek nyilvánosságra, nem adják tovább. Ezt a titoktartást a gyakorlatban nehéz pontosan értelmezni. Az óvodapedagógusok a gyerekek őszinte és társadalmi elvárásokra nem figyelő megnyilvánulásai miatt számos olyan információnak jutnak a birtokába egy család életéből, amit lehet, hogy a szülő nem is kívánt volna megosztani. Például az óvodások hétfőn elmesélhetik a hétvégi élményeik között a szüleik veszekedését, a nagyobb testvérük csínytevését, esetleg olyan dolgokat is, amelyek a valóságban nem pontosan úgy történtek, ahogyan ők ezt előadják. Ezeknek az információknak egy óvodapedagógus számára akkor van jelentősége, ha hozzásegítik őt ahhoz, hogy jobban megértse a gyerek társas viselkedésének hátterét. Ezeket az információkat nem szükséges részletesen megosztani sem pedagógustársával, sem mással, elég, ha azt adja át ebből, ami tényleg segít, hogy mások is jobban tudják kezelni a későbbiekben a gyerekek közötti társas problémákat. A megtudott

háttérinformáció lehet magyarázat a gyermek viselkedésére, de nem érdemes továbbadni, mert nem közvetlen kiváltó oka a viselkedésnek, és nem is az óvoda közegében történt. Az otthoni élményektől a gyerek nem tudja magát teljesen függetleníteni, de az óvodában keletkezett társas problémákat az óvodai munka során érdemes rendezni, a viselkedést módosítani.

Van olyan helyzet, amelyben a megtudott információt nem tarthatja meg magának az óvodapedagógus. Mint a gyermekvédelmi jelzőrendszer része, minden olyan információt köteles jelezni az óvodavezető felé, amely információ a gyerek veszélyeztettségére utal (pl. elhanyagolás, bántalmazás, zaklatás). Ezt a kötelezettséget a törvény írja elő, és ilyenkor nincs mérlegelési lehetőség sem.

A szakemberek közötti kommunikációban az információmegosztás sokkal nyíltabb, de ebben az esetben is szükség van szűrésre. Csak olyan információkat kell megosztani, amelyekről úgy érezzük, hogy ezek hiányában nem lehet megoldani egy helyzetet. Sokszor előfordul, hogy az óvodapedagógus tudni szeretné, mit tudott meg egy beszélgetés vagy egy vizsgálat során az óvodapszichológus. Azonban a részletek megosztása nem lehetséges. A pszichológust is köti a titoktartás, de fontos, hogy minden olyan tudást osszon meg az óvodapedagógussal, ami segíti a munkáját. A két szakember (óvodapedagógus és pszichológus) közötti bizalom nem azt jelenti, hogy minden részletet megosztanak egymással, sokkal inkább azt, hogy mindkét fél megbízik abban, hogy a másik minden lényeges információt vagy következtetést elmondott, ami a megoldás felé vezet, akkor is, ha ezek nem a beszélgetés részletei, nem a gyerek vagy a szülő egyes kérdésekre adott válaszai, vagy a produktumok (pl. rajzok, gyurmafigurák) megmutatása. Ha a pszichológus úgy látja, hogy a gyerek érdekében bizalmas információkat is meg kell osztania a pedagógussal, akkor ahhoz előbb a szülő engedélyét kell kérnie, és ha szükséges, meggyőzni a szülőt arról, hogy az adott dolog ismerete segítheti a pedagógus és a gyerek kapcsolatának alakulását, a helyes bánásmód megtalálását.

A szakmai bizalom alapján megosztott információ a külvilág felé ismételt titoknak, személyes adatnak minősül, így sem a pszichológus, sem az óvodapedagógus nem adhatja tovább azt kívülállóknak. Ez különösen nehéz akkor, ha az óvoda többi dolgozója szeretne többet tudni, mondván, hogy ők is ismerik a gyereket. Ez nemcsak kis közösségekben fontos, mint egy falu vagy kis város, ahol szinte mindenki ismer mindenkit, hanem minden helyzetben, függetlenül attól, hogy mennyi a valószínűsége annak, hogy az információ körbeér, azaz visszajut a szülő vagy más, az esettel összefüggő személy fülébe. Minden olyan helyzet, amiben csak a legapróbb jele is van annak, hogy a pedagógus (vagy más) továbbadta a szülőről vagy a szülőtől származó információt, veszélyezteti a kapcsolatot, illetve megghiúsíthatja a további együttműködés lehetőségét.

A hazai pedagógiai kultúrában nem véletlenül érzik magukat magányos harcosnak a pedagógusok az óvodában, de gyakran az iskolában is. Ennek legfőbb oka, hogy nem alakult ki a problémák és tudások megosztásának az a szokása, amely segítené a pedagógusokat napi munkájuk stresszének csökkentésében. Pedig a kölcsönös bizalmon alapuló szakmai társas támogatás a pedagógusok kiegészésének egyik legfontosabb ellenszere lehetne (Szabó és Jagodics, 2016). A pedagógusokból álló teamek vagy az együttműködő szakemberekből álló csoportok sokkal hatékonyabban képesek megküzdeni a társas, nevelési vagy fegyelmezési problémákkal, mint a pedagógusok egyedül (Johnson, 2003). Ennek ellenére a hazai pedagógusközösségekben nagyon ritkán és esetlegesen működik ez a társas támogatás. A pedagógusok egy vagy két kollégával ugyan bizalmasabb kapcsolatban vannak, és talán meg is osztják velük a problémáikat, de a leggyakrabban a többiektől az együttérzésen kívül más

segítséget nem kapnak. Sőt olykor az is előfordul, hogy az egymás iránti lojalitásból megerősítik társukat olyan pedagógiai eszközök alkalmazásában, amelyek nem működnek. Sok olyan pedagógus is van, aki nem fordul társaihoz valódi segítségkérés igényével, néhányan attól tartanak, ha elmondják a problémáikat, akkor a többiek (esetleg a vezető) alkalmatlannak, rossz pedagógusnak gondolja őket, mások abban nem bíznak, hogy megértenék a helyzetüket, megint mások maguknak sem szívesen vallják be, hogy elakadtak vagy egy nehézség meghaladja a szakmai kompetenciájukat. A szülőkkel való közös gondolkodás hagyományai még kevésbé vannak jelen a magyar pedagógiai hagyományokban. Lehet ugyan jó gyakorlatokról hallani, egy-egy óvodában ez jól működik, de sok esetben a szülők és a pedagógusok kapcsolata formális vagy távolságtartó, rosszabb esetben ellenséges.

Az óvodapszichológusok (és iskolapszichológusok) jelenléte az oktatási intézményekben megeremti a szervezeti lehetőségét a pedagógusok közötti együttműködés serkentésének, a szülőkkel és más szakemberekkel való közös gondolkodás kialakításának és fejlesztésének. Egyrészt mert a pszichológusok számára ez a munkaforma sok tekintetben ismerős és elvárt a legtöbb területen, másrészt, mert a pszichológusok szemléletmódja kizárja az ítélkezést, a hibáztatást vagy a bűnbak keresését problémás helyzetekben. Fontos lenne olyan légkört kialakítani minden intézményben, ahol a csoportos esetmegbeszélések rendszereznek, és minden résztvevő számára lehetőséget nyújtanak arra, hogy elmondja a problémát, segítséget, bátorítást vagy ötleteket kapjon a megoldáshoz, és megtapasztalja, hogy a szerepe a problémák megoldásában kulcsfontosságú, mert a csoport minden tagja képes valamilyen tudással, információval, gondolattal hozzájárulni a megoldáshoz és a megvalósítás sikeréhez, legyen az óvodapedagógus, szülő vagy más szakember.

ILLUSZTRÁCIÓ A IV. FEJEZETHEZ

FOTOLIA

#123653051

#124545057

#115451548

#104765830

IV. Gyakorlatok, játékok

A kötet utolsó része olyan gyakorlatokat és játékokat tartalmaz, amelyekkel az I. és a II. fejezetben írt pszichikus összetevők, viselkedésformák fejleszthetők. Mindezeket kiegészíti több más összetevőre és viselkedésformára is irányuló gyakorlat, játék, melyek a fókuszba állított problémamegoldás fejlesztése során – mind az empirikus vizsgálatok, mind a gyakorlati tapasztalat alapján – szinte megkerülhetetlenek, fejlesztésbe való beemelésükkel nagyobb mértékben bízhatunk a problémák megértésének, feldolgozásának és a problémamegoldás pozitív irányú változásában. Ezt tekintjük komplex – egyszerre több pszichikus összetevőre és viselkedésformára koncentráló – fejlesztésnek.

A gyakorlatok, játékok leírásánál törekedtünk azok céljának (mit fejleszt, minek a fejlesztésére alkalmazható), menetének (hogyan zajlik), ráhangolásának (szükséges előzmény) és a pedagógus teendőinek (mit tesz, mond) pontos meghatározására. Az elmúlt egy évben mindegyik gyakorlatot, játékot kiprobáltuk óvodások, illetve első és második osztályos diákok körében. Ezen tapasztalatok alapján megadtuk azt is, mely életkorban javasoljuk alkalmazásukat, milyen eszközök szükségesek a kivitelezésükhöz, mennyi időt érdemes az adott gyakorlatra, játékra fordítani, illetve milyen variációik valósíthatók meg. Mindegyiknél külön részben foglaltuk össze a kiprobálás általános tapasztalatait, illetve azt, hogy mire érdemes különös figyelmet fordítani. A gyakorlatok és játékok egy része saját ötlet, a többinél szerepel az alapötletet adó szakirodalmi forrás, hiszen ezen gyakorlatok, játékok döntő többsége módosult, folyamatosan formálódott, míg e kötetbe került.

A kötetben szereplő társas problémák megoldásához, rendezéséhez a 9. táblázatban található pszichikus összetevőket, szokásokat, viselkedésformákat, kommunikációs mintákat célszerű gyakoroltatni a négy problémacsoporthoz kapcsolódóan (erről lásd az I.2.1 fejezetet).

9. táblázat. Összetevők, minták, szokások, viselkedési formák

I. <i>Tulajdonlás, elvétel</i>	II. <i>Elutasítás, kizárás, ellenszegülés</i>	III. <i>Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel, megrongálás</i>	IV. <i>Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás</i>
<ul style="list-style-type: none"> • elkérni/megkérni • visszautasítani • kivárni, aztán ismét elkérni • játékok és tevékenységek sorrendjének felállítása • csere • egyezkedés • osztzkodás • egyenlő részesedés 	<ul style="list-style-type: none"> • egyezkedésről való kommunikáció • közös, új, vonzó cél meghatározása • új, maga által kezdeményezett csoport szervezése • másokkal, más csoport tagjaival való játék • önálló játék • segítségkérés társtól • segítségkérés felnőttől 	<ul style="list-style-type: none"> • agresszió nem viszonzása • vigasztalás • segítségnyújtás • elkerülés, a helyzet elhagyása • segítségkérés társtól • segítségkérés felnőttől • figyelmeztetés a normákra • bocsánatkérés • figyelmeztetés • érzelmek azonosítása, kifejezése, verbalizálása • kontrollálás 	<ul style="list-style-type: none"> • probléma kommunikálása, közlése a másik felé • visszakerdezés, hogy miért tesz ilyet • segítségkérés társtól • segítségkérés felnőttől • figyelmeztetés a normákra • érzelmek azonosítása, kifejezése • kontrollálás

A nevelési folyamat tervezéséhez a pedagógusok a megfigyelések, a más szakemberrel való konzultációk, a szülőkkel és a gyerekekkel való beszélgetések alapján feltárhatják, hogy a különböző problémacsoportok esetében mi az, amit már tudnak a gyerekek, és mi az, ami nehézséget jelent számukra. Ennek megfelelően a nevelési tervben célszerű megjeleníteni azokat a viselkedési formákat, szokásokat, kommunikációs mintákat, amelyek gyakorlása segíti a gyermeket a sikeres problémamegoldásban. A gyakorlás egyrészt a mindennapi élet helyzeteiben, másrészt a játékok, gyakorlatok segítségével támogatható. A gyakorlatok és játékok alkalmazása tetszőleges, vagyis azt, hogy melyiket vagy melyeket, mennyi ideig és milyen más feladatokkal, játékokkal kombinálva használja a pedagógus, a probléma és a problémamegoldás természetén kívül leginkább a nevelési cél, a gyerekek életkora, aktuális állapota, illetve a csoport jellemzői határozzák meg.

1. Kacagj vagy sírj!

Cél: Érzelmek (öröm/vidámság, bánat/szomorúság) azonosításának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy néha szomorúnak érezzük magunkat, nem jó a kedvünk, és van úgy, hogy vidámak vagyunk, jó a kedvünk. Ha vidámak vagyunk, kacagunk, ha szomorúak vagyunk, olykor sírunk. A pedagógus példát is adhat, saját arcával fejez ki örömet és szomorúságot.

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Eszköz: Három vidám arcot és három szomorú arcot ábrázoló színes kép (gyerek szerepeljen a képen, lehetőleg kevés egyéb ingerrel).

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek (a teljes csoport) úgy álljanak a pedagógussal szemben, hogy mindenki jól lássa őt. A pedagógus felmutatja egyenként a képeket (váltva a vidámat és a szomorút ábrázolót), és arra kéri a gyerekeket, hogy jelenítsék meg a felismert érzelmet.

Arcokat mutatok nektek. Ha vidámságot láttok, kacagjatok, ha szomorúságot, játsszátok el, hogy sírtok!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Fontos, hogy a gyerekek fogadják el egymás gondolatait. Ügyeljünk arra, hogy ne piszkálják egymást azért, ha nem egyformán ítélnék meg egy arcot, esetleg nem reagálnak semmit. Ez kifejezetten az egymás mellett állóknál fordulhat elő.

Variáció: 5-6 éves kortól fokozatosan lehet bővíteni a képek és a nekik megfelelő felhívások (pl. kiálts, morogj, kiabálj, csodálkozz) számát.

Forrás: Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #120257082

2. Boldog/szomorú száj

Cél: Az öröm és a szomorúság felismerésének és kifejezésének, valamint a probléma iránti érzékenység fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy néha szomorúak vagyunk, nem jó a kedvünk, és van úgy, hogy vidámak vagyunk, jó a kedvünk, illetve ezek okairól.

Életkor, létszám: 4–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Sematikus arcot ábrázoló képek, amiről a száj hiányzik; szájformákból annyi, ahány gyermek van jelen.

Időtartam: Csoportlétszámtól függ, érdemes minden gyereket meghallgatni mindegyik történetnél (ahol lehet, a közös véleménynyilvánítás gyorsítja a gyakorlat menetét).

A gyakorlat menete: A gyerekek körben ülnek a földön. A pedagógus kiosztja az arcokat, szájukat. *Tegyétek magatok elé az arcokat. Ezzel fogunk játszani. Mi hiányzik róla? (száj) Ezt is odaadom, tegyétek fel a lapra. (Megnézzük, ki hogyan rakta fel.) Vannak olyan helyzetek, amikor örülünk, illetve vannak olyanok, amikor szomorúak vagyunk. Ti mikor vagytok szomorúak? Mikor örültök? (Hallgassuk meg néhány gyerek véleményét!) Mondok nektek egy történetet, és döntsétek el, hogy ti ettől boldogok vagy szomorúak lennétek. Ha a száj felfelé kunkorodik, örülünk, ha lefelé, szomorúak vagyunk.*

Ezt követően a pedagógus mond egy-egy helyzetet, és minden helyzet után a gyerekek kifejezik az arcon a szájjal azt, hogy szerintük ez jó vagy rossz dolog (ettől ő boldog vagy szomorú). A negatív, szomorúságra okot adó mondatok alapjai az I.2.1 fejezetben felsorolt problémák legyenek (pl. megüt egy társad játék közben). Öröme – feltehetően – okot adó mondatokat a pedagógus talál ki (pl. kimegyünk az udvarra játszani, megünnepeljük XY születésnapját) – ezeket érdemes a gyerekek életéből meríteni.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Fontos nagyon figyelni arra, hogy az egymás mellett ülők ne zavarják, piszkálják egymást, ha nem egyformán gondolkodnak egy helyzetről.

Variáció: 5-6 éves kortól fokozatosan lehet bővíteni az érzések számát (pl. boldog/szomorú/mérges), de 3-4 érzésnél több ne legyen.

Forrás: Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #61546495

3. Érzelmes szobor

Cél: Az érzelmek felismerésének és kifejezésének fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy sokféleképpen érezhetjük magunkat. Érzelmekről és azok arcunkon, testünkön való megjelenéséről való beszélgetés a napi teendőkkel kapcsolatban, az érzelmek megnevezése, tudatosítása egy-egy társas helyzetben (pl. ki mit érez bizonyos helyzetekben, milyen az számára).

Életkor, létszám: 3–6 év, teljes csoport.

Eszköz: Varázspálca.

Időtartam: 3–8 perc.

A gyakorlat menete: Biztosítsunk akkora szabad helyet, hogy egymás akadályozása nélkül tudjanak mozogni a gyerekek. A gyerekek a játéktéren sétálnak, miközben a lépéseiket számolják 1-től 4-ig. A pedagógus felszólítására rövid időre mozdulatlaná válnak, szobrot alakítanak, ami azt az érzelmet jeleníti meg, amit a pedagógus mond. „Tovább” instrukcióra újra elindul a séta, ismét számolják a lépéseiket: 1, 2, 3, 4.

Van egy varázspálcám, amivel szoborrá változtatlak benneteket. Nem is akármilyen szoborrá, ezzel a pálcával tudok vicces, szomorú vagy álmos szobrot varázsolni. Aki szeretne játszani, álljon ide a szőnyegre! A varázslat előtt 4 lépést tehettek, ezt számoljuk, majd megforgatom a varázspálcámat és megmondom, milyen szoborrá váljatok. 1, 2, 3, 4 – vidám szobor! (Néhány másodpercig mozdulatlanul állnak, a pedagógus egy-egy különösen jól sikerült szobrot értékel.) Tovább! 1, 2, 3, 4 – szomorú szobor! Tovább! 1, 2, 3, 4 – vicces (mérges, fáradt, álmos, beteg, éhes, lusta, csalafinta, gondolkodó) szobor!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Az értékelés akkor segíti a további játékot, ha minél konkrétabb: „milyen szépen mosolyog, még a szeme is nevet”..., illetve akkor, ha kitér a testtartásra, a gesztusra vagy a mimikára. A játékot egymás után többször játsszuk el, az ismétlések számát igazítsuk a résztvevőkhöz. Az értékelés során kiemelhetünk egy-egy kisgyermeket, akinek a kifejezés különösen jól sikerült, megkérhetjük a résztvevőket, hogy utánozzák őt.

Variációk:

(1) A szoboralakítás után a „varázspálcánkkal” megérintünk egy játékost, aki a varázslat hatására megszólalhat. *Csiribi, csiribá, mondd el nekünk, miért vagy ilyen szomorú!* A kiválasztott játékos elmondhat a megjelenített érzelemhez kapcsolódóan egy történetet: kitalált helyzetet, amiben az adott érzelmet átélhetné vagy egy megtörtént helyzetet, amiben a megnevezett érzelmet már átélte.

(2) A játékot mesefeldolgozáskor is játszhatjuk, ekkor a varázslat a mese helyszínein történik, például *Kismalacokká változtatlak benneteket, és az erdőben vagytok. 1, 2, 3, 4, – félős malacszobrok legyetek!* Ilyenkor a történethez kapcsolható érzelmekről szólhat az elbeszélés. Néhány kisgyermek történetét is meghallgatjuk, majd folytatjuk a játékot.

Forrás: Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* (játék: Szoborcsoport). Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #85241867

4. Filmforgatás

Cél: Az érzelmek azonosításának gyakorlása, saját érzelmek megfogalmazása emlékezet és képzelet után.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy mit érezhetett egy társuk, amikor például elszakadt a rajza radírozás közben, megtalálta a csizmájában a Mikulás csomagját, a bevásárlóközpontban elkeveredett az anyukájától és nem találta őt. A példákat a saját életükből merítsük. Előbb segítsük megfogalmazni az érzéseket minél árnyaltabban, majd kérdésekkel segítsük a gyerekeket a válaszadásban.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Eszköz: A hat alapérzelmet (öröm/vidám, bánat/szomorú, düh/haragos, undor/undorodó, meglepődés/meglepődött, félelem/félős) megjelenítő gyerekarcokat ábrázoló kártyák, mindegyikből fiút és lányt ábrázoló változat is.

Időtartam: 10–20 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek körben ülnek, az alapérzelmet megjelenítő kártyákat az asztalra helyezük. A pedagógus egy kitalált kisgyerekről szóló történet tetőpontját meséli el. A gyerekek feladata, hogy kitalálják, mit érezhet a történetben szereplő, és válasszák ki az érzelmeket megjelenítő kártyák közül az adekvát arcot. Ezután közösen találják ki, mi volt az előzménye a pedagógus által elmondott részletnek, illetve azt is, hogy a szereplő akkor mit érezhetett. Végül közösen befejezik a történetet. Valamennyi részlet után a következő kérdések hangzanak el: *Mit érez most? Mi történt vele előzőleg? Akkor mit érzett? Mi legyen a befejezése/vége a filmnek?*

Filmet forgatunk. Én vagyok a rendező, már kitaláltam egy részletet. Ezt mindjárt elmesélem. A ti feladatotok az lesz, hogy a kártyák közül válasszátok ki, ki lehetne a főszereplője ennek a filmnek. Majd megbeszéljük, hogy mit érez a szereplő most, mi legyen ebben a filmben az előzmény, és hogyan folytatódjon. Az első filmrészlet: A fagyizó közepén sír egy kisfiú. Mit érez most? (Kiválasztják az érzelmeket ábrázoló képek közül a megfelelőt.) Mi történhetett vele előzőleg? Akkor mit érzett? Mi legyen a befejezése a filmnek?)

További helyzetek:

- *Egy fiú gólt rúg a focipályán. Ez volt az első gól azon a meccsen. Mindenki őt ünnepli, tapsolnak neki.*
- *Egy kislány elé káposztalevest tesznek. Nagyon éhes, de ezt nem tudja megenni.*
- *Egy kislány áll a bolt közepén összevont szemöldökkel és egy nagy világítós pónira mutat. Az anyukája nem figyel rá, továbbsétál.*
- *Egy kisfiú hazaér az óvodából. Belép a szobájába és egy ajándékdobozt talál az ágyán.*

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Az érzelmeket megjelenítő kártyákat először párba rendezve (fiú-lány) tegyük az asztalra, így egymást erősítve jelennek meg, könnyebb a kiválasztásuk. Később összekeverve is játszhatunk velük. Mindannyian gondolkodnak a történeten, egyszerre lesznek ötleteik. Beszéljük meg előre, ki kaphat szót. Amikor az első kérdés elhangzik, akkor lehet bekapcsolódniuk a beszélgetésbe. Ha alaposan megbeszéltük az első kérdést, akkor tegyük fel a következőt.

Variációk:

(1) A kártyákat képpel lefordítva tesszük az asztalra. Az első játékos egyet megfordít, majd elmondja, hogy milyen érzelmet lát, vele mikor fordult elő hasonló, akkor hogyan érezte magát.

- (2) Megfordítunk egy kártyát. A kártyán látható érzelmet kell utánózniuk a gyerekeknek úgy, hogy ha fiú kártyát fordítunk, akkor a fiúk, ha lány kártyát fordítunk, akkor a lányok játszanak.
- (3) Játshatunk úgy is, hogy az ellenkező nemnek kell az arckifejezést utánóznia.
- (4) Készülhet a kártyákhoz olyan fejpánt, amelybe rögzíteni lehet a kártyát. Egy játékos fejére tesszük úgy, hogy ő ne lássa azt, milyen kártyát kapott. A többieknek körül kell írniuk a képen látható érzéseit úgy, hogy nem mondhatják ki az alapérzelmet kifejező szót. Ez a tabuszó. A játékosnak ki kell találnia azt.

Forrás: Saját fejlesztés. A (4) variáció alapja a *Tabu* című társasjáték.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #131299233

5. Szobor áll a főtéren

Cél: Érzelmek felismerésének és visszatükrözésének fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Az „Érzelmes szobor” játék begyakorlása után kezdeményezzük. Előzetesen már többféle érzelmet megneveztünk, megjelenítettünk, mindenkinek van saját tárháza, amiből a játék során a „főtéren” dolgozhat.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Varázspálca, zsámoly.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: Akkora szabad hely biztosítása, ahol egymás akadályozása nélkül sétálhatnak a gyerekek. A játéktér szélére zsámolyt teszünk, ez lesz a „főtér”. Kiszámolóval kiválasztjuk az első gyereket a főtérre, ő a zsámolyra áll. Megsúgjuk neki, milyen szoborrá váljon majd. A gyerekek a játéktéren sétálnak, miközben a lépéseiket számolják 1-től 4-ig, majd a főtéren álló szobor felé fordulnak és utánozzák őt.

Kiszámoljuk, ki álljon először a főtérre, ő lesz a titokzatos szobor. Megsúgom neki, milyen szoborrá váljon majd a mondóka végén (Lilla, legyél majd mérges szobor). Ezután a következő mondókéval sétálunk a szőnyegen: 1, 2, 3, 4, Lilla a szobor, odanézz! Ekkor megállunk, Lillára nézünk és megpróbáljuk pontosan utánozni őt, mindannyian ugyanolyan szoborrá változunk. Akit megérintek a varázspálcámmal, az beszélő szobor lesz és válaszolhat a kérdéseimre: Mit gondolsz, mit érezhet Lilla? Miért ilyen haragos a tekintete? Lilla, válassz magad helyett szobrot a főtérre – és folytatódhat a játék.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Ha az érzelmek megjelenítése még nem pontos, akkor kérdésekkel segítsük az érzelmek felismerését. A szereplőváltást és a válaszadás módját a játék elején tisztázzuk, a közösen felállított szabályt pontosan tartjuk be.

Variációk:

(1) A játék egyszerűbb változata az, ha egy mese feldolgozásához kapcsoljuk, a főtérre egy-egy meseszereplőt állítunk, annak érzelmeit jeleníti meg a szobor.

(2) 7 éves kortól kirakós játék: különböző érzelmeket ábrázoló képeket rakjanak ki kisebb csoportokban, ezeket állítjuk a főtérre, a felismert érzelmeket utánozzák, majd kérdések segítségével az érzelem megnevezése, mindennapjaikban való azonosítása következik (pl. *Te mikor szoktál ilyen lenni?*).

Forrás: Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* (játék: Szoborcsoport). Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #109953147

6. Bűvös kalap

Cél: Az érzelmek és a hozzájuk kapcsolódó gondolatok felismerésének, a különböző érzelmek és gondolatok megfogalmazásának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: A gyakorlat alkalmazását előzze meg a kiválasztott történet (mese, meserészlet, olvasmány, olvasmányrészlet) megismertetése. Felhasználható különböző mesék feldolgozása során.

Életkor, létszám: 5–6 év, teljes csoport.

Eszköz: Kalap.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket ültessük körbe úgy, hogy jól lássák egymást. A gyakorlat során beszélgetéssel tárjuk fel a mese meghatározott szereplőjének érzéseit, viselkedésének okait. A jelentkező gyerekek közül kiválasztjuk az első játékost, majd megbeszéljük vele, hogy a mese melyik szereplője lesz a továbbiakban. A gyermek fejére kalapot teszünk, ezzel jelezzük a szerepbe lépést. A pedagógus és a többiek kérdéseire a szereplő szemszögéből kell válaszolnia. A kérdéseinkkel a mese cselekményéhez kapcsolódva a szereplők által átélt érzelmek, gondolatok feltárását várjuk.

Van egy bűvös kalapom, aki ezt a fejére teszi, a mesénkben találja magát. Ki szeretné a fejére tenni a kalapot? Leszel az első, Zsuzsi? A Kismalac és a farkas meséből legyél Te a kismalac. Kismalac, elmondod, hogy mit éreztél, amikor a farkas bekopogott hozzád? Miért hoztál zsákot és melegítettél vizet? Ki szeretne kérdezni a malackától? Mire vagytok még kíváncsiak?

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Fogadjuk el a szerepben lévő gyerekek meglátásait. Adjunk mintát, majd a többieket ösztönözzük arra, hogy változatos kérdéseket tegyenek fel. Ha több játékos is jelentkezik, határozzuk meg előre a szerepbe lépés sorrendjét. A játékot a mese különböző szereplőivel egymás után többször is játsszuk el.

Variáció: A 6–8 évesekkel beszélhetünk arról is, hogy milyen más lehetőséget tudnának még ajánlani egy-egy helyzet megoldására, mit tettek volna ők a szereplő helyében. Mindezt le is rajzolhatják, ebből kiállítás is készülhet a csoportszobában.

Forrás: Pincésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia* (játék: Forró szék). Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

ILLUSZTRÁCIÓ: #91717025

7. Közvetítés szavak nélkül

Cél: Nem verbális kommunikáció értelmezése, empátiafejlesztés.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy milyen fontos, hogy figyeljük a másik arcát, mozdulatait, amikor beszélünk vele.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: Körbeülünk, két gyerek a kör közepére áll. Egyikük játszik, a másik szavakkal meséli, kommentálja, hogy mit csinál a társa.

Üljünk körbe! Szeretném, ha ketten a kör közepére ülnének. Az egyik lesz a „játékos”, ő fogja eljátszani a helyzetet, a másik a „hang”, aki kihangsosítja a társát, elmondja, amit lát.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Az 5-6 éveseknél érdemes javasolni, hogy mit játszanak el, de mindenképpen kérjük ki a gyerekek véleményét. Érdemes például napi óvodai teendőket (pl. terítés), mindennapi tevékenységeket (pl. fésülködik), foglalkozásokat (pl. orvos) javasolni a gyerekeknek. Fontos, hogy minden szituációt beszéljünk meg annak érdekében, hogy mindenki érezze, jól értelmezte-e a helyzetet (nem azt, hogy jól csinálta-e, nem érdemes minősíteni a játékos játékát).

Variációk:

(1) Úgy is lehet játszani, hogy a kép követi a hangot, tehát a beszélő irányítja a mozgást.

(2) Később, kellő gyakorlás után, illetve 7–8 éveseknél párosával is lehet játszani, de ebben az esetben is történjék közös beszélgetés a végén.

Forrás: Benedek László (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #83634107

8. Néma üzenet

Cél: Nem verbális üzenet átadásának gyakorlása, érzelmek kifejezésének, azonosításának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés az érzéseinkről, például hogyan érzik most magukat, hogyan érezték tegnap magukat, ennek mi lehet az oka. A ráhangolódási szakaszban a (3) variáció is alkalmazható.

Életkor, létszám: 7–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A játékhoz a gyerekeket kettős körben párba állítjuk. Az egyik gyerek elmutogat egy érzést vagy gondolatot (kitalálhatják a gyerekek vagy a pedagógus súg nekik), a másik pedig kitalálja, hogy mit látott. A kifejezés módját korlátozhatjuk arckifejezésre, gesztusra. Ezt követően a párok megbeszélik érzéseiket, félelmeiket, pillanatnyi hangulatukat, illetve beszélgessenek a pedagógus irányításával a felismert érzésekről, érzelmekről.

Mindenki keressen magának párt! Álljatok szemben egymással! Aki a belső körben áll, az mutassa meg, hogy mit érez most. Aki a külső körben áll, az mondja el, hogy milyen érzést olvas le a társa arcáról! Most a külső körben állók mutassák meg, hogy mit éreznek, és a páruk mondja el, hogy milyen érzést lát az arcán. Majd a belső kör haladjon egy tanulóval jobbra. Ezt követően lehet kérni a gyerekektől, hogy mutassanak például egy mérges arcot, egy vidám arcot, egy csodálkozó arcot és így tovább.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A kör 2-3 percenként haladjon tovább, hogy ne legyen unalmas a játék, illetve azért is, hogy minél több gyerek találkozhasson egymással.

Variációk:

(1) Ennél a gyakorlatnál is lehet kirakós játék a ráhangolás: képeket kisebb csoportokban rakjanak ki, majd kérdések segítségével ismerjék fel, nevezzék meg az érzelmeket, valamint beszélgessenek róluk (pl. *Te mikor szoktál ilyen lenni?*).

(2) Ha már gyakorolták az érzések kifejezését, és kaptak visszajelzést arról, hogy jól értelmezik-e azokat, akkor a pedagógus is meghatározhatja, mit mutassanak be a gyerekek.

(3) Ráhangolódásként lehet úgy is indítani a játékot, hogy szavak nélkül, szemkontaktussal keressék meg azt a társukat, akiről úgy gondolják, el tudja fogadni az érzéseiket. Érdemes ügyelni arra, hogy amennyiben valakit nem választanak, a pedagógus tegye ezt meg. Mindenképpen kövesse megbeszélés a választást. Nyílt konfliktusos helyzetben nem ajánlott ez a kezdés.

Forrás: Benedek László (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #82886477

9. Titkos segítő

Cél: Mások érzelmeinek, szükségleteinek felismerése, proszociális (segítő, támogató) viselkedés gyakorlása, empátiafejlesztés, késleltetés gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése önzetlenségről, mások támogatásáról, arról, hogy milyen jó érzés másoknak segíteni. Milyen jólesik nekünk is, ha mások segítséget nyújtanak. Mondjunk egyéni vagy csoportban történt példákat a közelmúltból, amikor ezt megtapasztalhatták a gyerekek.

Életkor, létszám: 5–6 év, teljes csoport.

Eszköz: Két, nyakba akasztható érem.

Időtartam: Körülbelül 4-5 óra (egy délelőtt).

A gyakorlat menete: A reggeli játék során a pedagógus kiválaszt két titkos segítőt, akiknek ezt a feladatot a fülébe súgja úgy, hogy a többiek ne vegyék észre. A titkos segítők a délelőtt folyamán igyekeznek minél több esetben segítségére lenni a gyerekeknek. Észre kell venniük, hogy kinek van szüksége támogatásra, figyelmességre. Fontos, hogy nem árulhatják el, ők-e a segítők. Ezt titokban kell tartaniuk ebéd utánig.

A teljes csoportnak ezt mondja a pedagógus: *Ma reggel választottam két titkos segítőt közületek. Segítenek majd nektek, ha arra szükségetek lesz. A titkos segítők tudnak egymásról, de titkot tartanak, nem mondhatják el senkinek, hogy ők a titkos segítők. Tehát ne kérdezzétek egymást, mert akkor hamar vége lesz a játéknak. Inkább figyeljétek, próbáljatok csendben információt gyűjteni. Ebéd után, amikor pizsamába bújunk, beszéljünk meg, hogy kik lehettek ők és miben segítettek nektek. Ha titokban tudták tartani a kilétüket, akkor megszavazhatjuk nekik a "legjobb titkos segítő" érdemérmét, amit egy napra hazavihetnek. Indulhat a játék.*

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Adjunk ötleteket arra, miben segíthetnek a többieknek, például vigyen zsebkendőt annak, akinek erre szüksége van, vigasztalja meg, ölelje át azt, aki szomorú. Segítsen az öltözködés, rendrakás során valakinek. Segítsünk abban, hogy a kíváncsiskodó kérdések elől hogyan térjen ki (pl. kezdjen énekelni, számolni, másról beszélni, térjen ki a faggatózó elől), hogy minél tovább megőrizze a titkot. Első alkalommal a titkos segítőket rövidebb időre bízunk meg, 1-2 óra után tartunk megbeszélést. A késleltetés, a titokban tartás új, izgalmas feladatnál nehezebb.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #118558592

10. Kedves üzenet

Cél: Pozitív kapcsolatok kialakítása, megerősítése, csoportkohézió erősítése, feszültségoldás, együttműködésre ösztönzés.

Felkészítés, ráhangolás: Pozitív érzelmek kifejezése, egymás vigasztalása, érzelmi tankolás.

Életkor, létszám: 3–6 év, teljes csoport.

Időtartam: 3–8 perc.

A gyakorlat menete: Akkora szabad hely biztosítása, ahol egymás akadályozása nélkül mozoghatnak a gyerekek. A gyerekek sétálnak, miközben a lépéseiket számolják 1-től 4-ig. A „Találkozás” felszólításra párt választanak és egymásra mosolyognak. „Tovább” instrukcióra újra elindul a séta, újra számolják a lépéseiket: 1, 2, 3, 4.

„Kedves üzenet” játékot játszunk. *Ha szeretnétek velem játszani, gyertek a szőnyegre! Négy lépést teszünk, ezt számoljuk, és akkor, ha azt halljátok, hogy „Találkozás!”, akkor gyorsan válasszatok párt és mosolyogjatok rá. 1, 2, 3, 4 – Találkozás! Mosolyogj! (Mosolyognak egymásra, néhány másodpercig így maradnak, majd feloldjuk a játékot.) Tovább! 1, 2, 3, 4 – Találkozás!*

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Nagyon jól alkalmazható a gyakorlat akkor, ha az ezt követő tevékenység együttműködést igényel. A „Találkozás” felszólítás után figyeljünk arra, hogy mindenkinek legyen párja. Ha valakit nem választanak a gyerekek, a pedagógus válassza őt. Érdeemes fokozatosan eljutni a kevés testi érintéstől a jelentősebbig – javasoljuk, hogy ez ne egy gyakorlat alatt történjen meg. A pedagógus teremtsen elfogadó légkört, és a kapcsolatteremtéshez olyan formát válasszon, amelybe minden gyermek szívesen bekapcsolódik. Érdeemes ekkor kiemelten figyelni arra, hogy egyes gyerekeknek kellemetlen lehet a másik megérintése, a szoros testi kontaktus (ennek számtalan környezeti és fejlődésbeli oka lehet).

Variációk:

(1) A játék úgy is játszható, hogy a „Találkozás” pillanatában a hozzájuk legközelebb állóra mosolyognak. Ez lehetőséget ad új kapcsolatok kialakítására, a csoportösszetartozás erősítésére. *A találkozásakor most a hozzátok legközelebb állóra mosolyogjatok!*

(2) Játshatjuk az „Érzelmes szobor” játékkal együtt is. Ekkor minden érzelmet megjelenítő szobor után lazító találkozás következik. A „Találkozás” felszólításra a gyerekek párt keresnek, vagy aki a felszólítás pillanatában a legközelebb állt hozzájuk, arra mosolyognak, majd ismét szobrot jelenítenek meg.

(3) Az egymásra mosolygás helyett lehet más mozdulatot választani: *Fogd meg a kezét!; Fogjatok kezet!; Kapcsoljátok össze a kisujjatokat!; Érintsétek/Simogassátok meg egymás vállát/kezét!; Öleljétek meg egymást!*

Forrás: Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* (játék: Szoborcsoport). Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #106677780

11. Küldök egy ölelést

Cél: Kapcsolatok megerősítése, csoportkohézió erősítése, együttérzés kifejezése, osztozás mások érzelmeiben.

Felkészítés, ráhangolás: Rövid beszélgetés arról, hogy ma kinek van szüksége a csoport támogatására, vigasztalására, kit ért nagy öröm. A gyakorlatot alkalmazhatjuk beszélgetőkör végén, a nap indításaként vagy lezárásaként. Minden olyan esetben is, ha valakinek szüksége van érzelmi megerősítésre vagy osztozni akarunk valaki örömeiben.

Életkor, létszám: 3–6 év, teljes csoport.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek a szőnyegen körben ülnek, a pedagógus a gyerekek között helyezkedik el. Rövid ráhangoló beszélgetés után a pedagógus egy ölelést indít körbe, amit a gyerekek továbbadnak a mellettük ülőnek.

Daninak hiányzik az anyukája, ezért szomorú volt reggel. Az anyukája kórházban van. Néhány napig ott marad, mert Daninak kistestvére születik. Küldök egy meleg, vigasztaló ölelést, adjátok tovább. Ha odaért a címzetthez, kérdezzük meg, jól volt-e a gyerekek szeretete, jobban érzi-e magát ettől. Ha igen, küldje tovább az ölelést, ami a végén visszaér a pedagógushoz. Ha nem, akkor a másik irányba is indítsunk el egy ölelést, ami Danihoz ér.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A gyakorlat a közös siker, öröm, jól végzett munka eredményének érzelmi lezárására is kiválóan alkalmazható. A mások érzelmeinek felismerése, megértése a pedagógus segítségével és mintája alapján alakul a csoportban. Nem verbális kommunikációval segítsük az érzelmi azonosulást. Csak pozitív megerősítést alkalmazzunk. E gyakorlat esetében is érdemes figyelni mindarra, amit a *Kedves üzenet* gyakorlatnál megfogalmaztunk a tapasztalataink alapján.

Variáció: Egy gyerek indítja az ölelést, megnevezi, hogy kinek küldi és miért tartja fontosnak, hogy őt megöleljük.

Forrás: Benedek László (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #25486582

12. Gombolyagvándor

Cél: Pozitív érzelmek, üzenetek kifejezése mások felé, egymás nevének, becenevének gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy milyen jó érzés, ha másoktól szép szavakat, kedves gondolatokat kapunk. Az is fontos, hogy minél többet tudjunk a másikról, például a nevét, mit szeret és mit nem játszani és így tovább.

Életkor, létszám: 6–8 év, kisebb csoportok (számuk a csoport létszámától függ).

Eszköz: Ahány csoportot alkotunk, annyi színes gombolyag.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: 5-7 fős csoportokat alakítunk ki. A teremben körbe állunk vagy ülünk a szőnyegen. Egyik gyerek megfog egy gombolyagot. A fonal egyik végét a kezében tartja, megmondja a nevét és üzen a csoportnak valamit, majd továbbadja a gombolyagot. Addig adogatják a fonalat, míg mindenki mondja a nevét és egy szép gondolatot a többieknek, a végére ki is alakul egy pókháló. A játék folytatásaként az utolsó gyerek kezdi kibogozni a pókhálót úgy, hogy megnevezi azt, akitől a fonalat kapta és megismétli a tőle kapott üzenetet. *Egy pókhálós játékot játszunk azért, hogy gyakoroljuk a neveket és szép gondolatokat üzenhessetek egymásnak. A pókháló akkor készül el, ha mindig a tőled legtávolabb lévő gyereknek adod tovább a gombolyagot. Ügyeljetek arra, hogy mindig a háló felett dobjátok át a gombolyagot. Amikor mindenki sorra került, akkor kibontjuk a hálót úgy, hogy annak dobod a gombolyagot, akitől kaptad, és közben megismétled a nevét és azt, hogy milyen szépet mondott nektek.*

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Érdekes több kisebb létszámú csoportban kezdeni a játékot, hogy ne kelljen sok nevet és jókívánságot megjegyezni. Ha többször kerül sor a játékra, a csoportok összetétele változzon, hogy mindenki találkozhasson mindenkivel. Később játszhatjuk egy körrel is. Fontos, hogy minden csoportban legyen felnőtt.

Variáció: A gombolyag továbbítása közben bármilyen vándorlással, barátsággal kapcsolatos dal énekelhető, mondóka mondható közösen.

Forrás: Új Budai Alma Mater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Óvoda – Játékgyűjtemény (2009)

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #121718903

13. Boldogság ajándékba

Cél: Empátiafejlesztés, pozitív érzések kifejezése, kommunikálása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése az ajándékozásról, arról, hogy kitől mit kaptak, aminek nagyon örültek.

Életkor, létszám: 4–6 év, teljes csoport.

Eszköz: Szépen kivitelezett (kisméretű) ajándékdoboz.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek körben ülnek, a pedagógus közöttük helyezkedik el. Ajándékot adunk képzeletben a családjuk tagjainak, a környezetünkben élőknek. Olyan ajándékot, amely boldoggá teszi őket. Az ajándékok nemcsak tárgyak lehetnek, hanem bármi, ami a címzettet szerintünk boldoggá teszi.

„Ajándékot teszünk ebbe a dobozba a számunkra kedves embereknek. Ez egy varázsdoboz, bármilyen és bármekkora ajándék belefér. Belelehet egy ölelést vagy valamilyen tárgyat is. Csak azt tegyétek bele, ami a címzettet boldoggá teszi szerintetek. Az első ajándékot az anyukánknak készítjük. Körbeadjuk a dobozt, mindenki elmondhatja, mit tesz bele.

Készíthetünk ajándékot például apának, a szomszéd néninek, apa főnökének, a buszsofőrnek, a dajkanéninknek, az udvaros bácsinak, a barátunknak, készülhet ajándék egy kiscicának, egy papagájnak. A játék végén a pedagógus az ajándékdobozt kézbesíti a címzetteknek.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A gyerekek gyakran másolják egymás ötleteit. Hagyjuk ezt is, de az eredeti gondolatokat külön emeljük ki, kérjünk indoklást, alkalmazzunk pozitív megerősítést. Ne csak tárgyak kerüljenek a dobozba. Szélesen értelmezzük az ajándék fogalmát, a hangsúly azon van, mi tenné boldoggá a címzettet a gyermek szerint. Amennyiben valakinek nem él az anyukája vagy nem ő neveli, az első ajándékozási kör során erre mindenképpen figyelni kell, és a megfelelő személyt érdemes megnevezni adott gyerek esetében. Ha valaki azt mondja, hogy neki van olyan ajándék, ami nem tetszik, akkor a negatív érzésekről is lehet beszélgetni.

Variáció: Alkalmos születés- és névnap ünneplésekor a csoportban.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #91818979

14. Csengőszó

Cél: Egy-egy problémahelyzettel kapcsolatos érzések, gondolatok kifejezésének fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy néha olyan helyzetbe kerülünk, ami nem jó nekünk, ami miatt rossz érzések alakulnak ki bennünk.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Csengő, érzelmeket jelölő kártyák.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket a szőnyegre ültetjük. A csoportszobában több házat jelölünk ki, a házakra érzelmeket jelölő kártyákat teszünk. Különbőféle problémás helyzetekre példákat sorolunk fel, majd a szituáció bemutatása után azt kérjük a gyerekektől, hogy idézzék fel, mit éreztek, mit éreznének hasonló helyzetben. Mindenkit a saját érzései kifejezésére biztatunk. A játék folytatásaként a pedagógus jelzésére az érzéseiket leginkább kifejező kártyával jelölt helyre üljenek át a gyerekek. Kérdésekkel segítjük az érzelmek kifejezését, a problémás helyzettel kapcsolatos vélemények megfogalmazását.

„Mit érzek város” határában ülünk. Vegyétek fel a mindent látó szemüvegeteket, és lessetek be a városba. Milyen házakat láttok? (vidám, szomorú, haragos, féltős, meglepődött, undurodó). Itt egy beköltözős csengő, ha ennek a hangját meghalljátok, házat kereshettek magatoknak. Próbáljuk ki! (egy próbajáték a helycserére, néhány ellenőrző kérdés az érzelmek felismerésére: Milyen házba költöztél? Mikor fordult elő veled, hogy...?). Gyertek vissza a szőnyegre, elmondok nektek egy beköltözős történetet. Ha vége a történetnek, csukjátok be a szemeket, és a csengőszóig idézzétek fel magatokban azt, hogy mit éreznétek, ha ez az eset veletek történne meg (történet, csengőszó, a gyerekek beköltöznek). Andris, te mit éreznél? Mit gondolnál? Mit tennél akkor? Hát te, Kriszti?

Példák (mindegyiknél: Mit éreznél akkor? Mit/mire gondolnál? Mit tennél?):

Ha a barátod azt mondaná neked, hogy nem hív meg a születésnapjára, akkor...

Ha reggel a barátod cukorkát hozna neked, akkor...

Ha Panni elvenné előled az a filctollat, amivel éppen rajzolni szeretnél, akkor...

Ha egy nagy kutya nekironn a kerítésnek, amikor ott sétálsz, akkor...

Ha erősen megrángatja valaki a ruhádat, akkor...

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Fogadjuk el, hogy egy szituáció különböző érzéseket, gondolatokat válthat ki, erre mutassunk példát és hívjuk fel a gyerekek figyelmét is. Csúfolódás, piszkálódás esetén kérdezzük meg, hogy miért teszi ezt, illetve ha nem tetszik a másik ötlete, akkor mondja el, ő mit gondol.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #8678730

15. Színészek és nézők

Cél: Másokkal való együttérzés, empátia és együttműködés fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése mesékről, filmekről, bábszínházi élményekről.

Életkor, létszám: 6–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek körbeülnek a szőnyegen. Három gyerek a kör közepére megy, ők lesznek a színészek. A többieknek kell kitalálni, hogy mit játszanak a szereplők.

Üljünk körbe a szőnyegen! Ma egy olyan játékot játszunk, ahol nagyon kell egymást figyelni, akárcsak akkor, amikor mesét, filmet néztek vagy bábszínházban vagytok. Akik a kör közepén ülnek, ők fognak játszani, de csak némán, nem lehet beszélniük. A többieknek ki kell találni, hogy mit csinálnak.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Fontos, hogy megbeszéljük, miként választjuk ki azokat a gyerekeket, akik a kör közepére jönnek. Azt is meg kell beszélni, hogy kik szerepelhetnek, illetve azt is, hogy hogyan játszhatnak, és fontos őket segíteni a kis jelenet megformálásában (kizárólag pozitív tevékenységet végezzenek, pl. beágyaznak, játékokat pakolnak a helyükre). A végén fontos megbeszélni, hogy mit láttak a nézők és mit csináltak a színészek. Arról is beszéljünk, hogy csendben kell lenni, csak némán, szavak nélkül játszhatnak a szereplők. A nézőknek is csendben kell figyelni. A megbeszélés során említhető, hogy a látottakkal kapcsolatban milyen rossz tapasztalataik vannak, ekkor feltárhatók a helyzettel kapcsolatos személyközi problémák, de semmiképpen ne csapjon át egymásra mutogatásba, árulkodásba.

Forrás: Activity társasjáték.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #122432189

16. Add tovább!

Cél: Együttműködés, egymásra figyelés, mozgáskoordináció fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Körbeállunk a gyerekekkel, kipróbálunk néhány könnyebb mozdulatot, mozdulatsort, ritmust.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: Megfelelő területet kell biztosítani ahhoz, hogy kényelmesen elférjenek a játékosok egymás mellett, a mozdulatokra tudjanak figyelni. A gyerekek terpeszben állnak a körben úgy, hogy a lábfejük összeérjen. Az első feladat az, hogy a két egymás mellett álló gyerek egyszerre kezdje megemelni a lábfejét. Fontos, hogy ne csússzon szét a lábuk.

Fogjuk meg egymás kezét és alkossunk kört. Álljunk terpeszbe úgy, hogy érjen össze a lábfejük a szomszédéval. Most összeragadt a lábunk, ezután csak együtt mozoghatunk. Indítok egy mozdulatot, figyeljétek meg, hogyan kell továbbadni! (én a jobb lábam emelem a mellettem álló a bal lábával együtt, majd ő emeli a jobb lábát a szomszédja bal lábával együtt.) A mozdulat így hullámszerűen a körben. Többször is körbemeget a mozdulat, mire a mozgás ritmusossá válik. Ezt követi más mozdulat (pl. karok mozgatása, térdek összeérintése).

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Nagyon jó játék a figyelem és a koncentráció javítására. 5–6 éveseknél érdemes két kisebb csoportot alkotni, hogy jobban tudjanak egymásra figyelni.

Variációk:

(1) Add tovább a mozdulatsort (pl. taps, koppantás) vagy add tovább a hangot (pl. susogás, szélzúgás, fütty).

(2) Párokban játszva egymás mozdulatait kell utánozni. Egyszer az egyik, másszor a másik lesz az, akit utánozni kell.

Forrás: Benedek László (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #119443818

17. Csomag Mosolyországba és Problémaországba

Cél: A mindennapi események szortírozása azok kellemes és kellemetlen jellege alapján. A problémás és nem problémás helyzetek megkülönböztetésének gyakorlása. Problémaazonosítás fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése a postai csomagfeladásról. Különböző helyekre küldenek az emberek csomagokat. Kik (kiknek a szülei) hova küldtek már csomagot, miért küldték azt és kinek.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Két nagyobb doboz, az egyikre címkésként Mosolyország (mosolygós arc), a másikra Problémaország (szomorú arc) kerül.

Időtartam: 10–20 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek körben ülnek. Feladatuk az lesz, hogy a mindennapi életből gyűjtsenek helyzeteket, majd ezeket osztályozzák az alapján, hogy az jót vagy problémát jelentett számukra. Ezt követően minden gyerek odamegy a megfelelő dobozhoz és tenyeréből beleteszi azt, amit mondott. A végén a pedagógus lezárja a dobozt és feladja a postán.

Nemsokára feladunk a postán két csomagot. Az egyiket Mosolyországba, a másikat Problémaországba. Milyen lehet Mosolyország? Milyen lehet Problémaország? Arra kérlek benneteket, hogy mondjatok olyan dolgokat, amiktől jókedvetek van és olyanokat is, amiktől rossz. Ezeket mindenki belerakhatja a megfelelő dobozba, s a végén majd feladjuk a postán.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A „probléma” esetén többnyire példákat mondanak, ami szintén megmutatja a gyerekek problémáit. Aki nehezen fogalmaz meg pozitív vagy negatív helyzetet, kérdéssel biztassuk (pl. *Gondolj arra, milyen kedved volt reggeli közben!*).

Variáció: 6–8 évesek körében beszélgetés kezdeményezhető arról, hogy mit javasolnak a probléma megszüntetésére, amivel már az alternatív megoldási módok keresését gyakoroltatjuk.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #87040617

18. Mímes gyakorlatok mesékhez

Cél: A problémamegoldás elemeinek gyakorlása meseszituációhoz kapcsolva.

Felkészítés, ráhangolás: Elmesélünk egy-egy rövid mesét a gyerekeknek (Nyulacska harangocskája, A három kiscsibe, A két kicsi bocs meg a róka, A falánk tyúkocska, A medve és a macska).

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Eszköz: Csengettyű az első meséhez, talicska vagy kiskocsi a második meséhez.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek a szőnyegen úgy helyezkednek el, hogy szabadon tudjanak sétálni. Varázspálcával mesébe helyezzük a gyerekeket (*Van egy varázspálcám, amivel mindent elvarázsolhatok. Csiribí, csiribá, elvarázsollak benneteket.*), majd egy-egy problémamegoldó elemet gyakorlunk a hallott mese alapján: (1) valamit elkérni (Nyulacska harangocskája; A három kiscsibe), (2) valamit megosztani (A két kicsi bocs meg a róka; A falánk tyúkocska), (3) valamit kívárni és megosztani (A medve és a macska).

<p>Nyulacska harangocskája</p> <p><i>Ti vagytok a nyulacskák és én vagyok a fa. Van az ágaimon egy harangocska. Jószívű fa vagyok, szívesen odaadom a harangocskát, ha szépen kértek. Sétáljatok körbe, amikor a csengőt meghalljátok, álljatok meg, aki előttem áll, elkérheti a csengőmet és megcsendítheti. Csak akkor adom oda, ha udvariasan kértek.</i></p> <p>Addig gyakoroljuk, amíg mindenki sorra nem kerül. A játék végén a nyulacskák hazafutnak az anyukájukhoz.</p>	<p>A három kiscsibe</p> <p><i>Ti vagytok a kiscsibék és én vagyok a szalmás ember. Elkérhetitek a szalmámat. Tominak adok egy talicskát, gyere ide hozzám, és kérd szépen a szalmámat. Beleteszem a talicskádba, ne felejtsetek el megköszönni. Viheted a tisztásra, ott borítsd ki, add át valakinek a talicskát, te meg építheted a házad.</i></p> <p>Ha mindenkinek felépült a háza, beköltöznek és vacsorát főznek maguknak.</p>
<p>A két kicsi bocs meg a róka</p> <p><i>Mindannyian jószívű medvebocsok vagyunk. Sétálunk az erdőben és körbenézünk. Szóljatok, ha találtok valamit, amit megoszthatok a társaitokkal. Én málnát találtam. Megosztom veled, Luca. Vegyél belőle! Mondd azt, ha megkínálnak, hogy „köszönöm szépen”.</i></p> <p>A játékot addig gyakoroljuk, amíg a gyerekek érdeklődnek. A végén beesteledik, hazamegyünk a barlangunkba.</p>	<p>A medve és a macska</p> <p><i>Most a fiúkat medvévé varázsolom, a lányokat macskává. A szőnyeg közepe legyen a padlás, ide teszem a bödön zsírt és a mézet. A medvék aludjanak téli álmat a barlangjukban. A macskák is feküdjenek le. Ha megéheznek, akkor menjenek egerészni, a bödönökhöz nem nyúlhatnak. Tavasz lett! Ébredjenek a medvék, menjenek haza a macskák. Együtt másszanak fel a padlásra és osztozzanak meg a bödönökön.</i></p>
<p>A falánk tyúkocska</p> <p><i>Mindannyian jószívű tyúkocskák vagyunk. Mindenféle finomságot készítünk a konyhánkban és megosztjuk a többiekkel. Én fagyit készítettem, megkínállak benneteket! Készítsetek ti is finomságokat és kínáljátok meg egymást. Köszönjétek meg.</i></p>	

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Érdemes mindegyik mese esetében minél több véleményt meghallgatni. Bármelyik rövid mese jó a gyakorlathoz, amelyikkel ez a téma feldolgozható. Ahol lehetséges, szerepcserével is játsszuk el.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #98735785

19. Tortás játék

Cél: A társas problémák megoldására minél több lehetőség összegyűjtése, ezek értékelése a viselkedésminták begyakorlása érdekében. Kisebb csoportokban történő együttműködés, egymástól tanulás fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: A gyakorlat alkalmazásának feltétele, hogy a különböző problémacsoportokhoz kapcsolható megoldási lehetőségeket a mindennapi élet szituációiban, valamint a szokások kialakításával már megismerjék.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Tortaszettek papírból, színes ceruzák. A szettekben képek, amiket ki lehet színezn.

Időtartam: 15–20 perc.

A gyakorlat menete: A csoportok kialakítása többféleképpen történhet (irányított módon, ekkor a pedagógus válogatja össze a csoportok tagjait; véletlenszerűen, például színes tárgyak segítségével; szimpátia alapján, ekkor a gyerekek maguk alkotnak 4-5 fős csoportokat). A gyerekeknek olyan rövid történetet mondunk el, ami az I.2.1 fejezetben olvasható négy problémacsoport egyikéhez kapcsolódó szociális problémát vet fel (1. tulajdonlás, elvétel; 2. elutasítás, kizárás, ellenszegülés; 3. kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás; 4. csúfolás, pizskálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás). A csoportoknak az lesz a feladatuk, hogy gyűjtsenek minél több megoldási módot az adott szituációra. Ha egy megoldást a csoport tagjai is jónak ítélik, akkor az ahhoz tartozó színezőt színezzék ki/rajzolják rá egy tortaszetre. A játék során igyekezzenek minél több szettet kiszínezni/megrajolni. A csoportmunka befejezése után beszéljük meg a gyerekekkel az elgondolásukat és hasonlítsuk össze, hogy hány tortaszettet szereztek az egyes csoportok.

Elmondok nektek egy történetet, ezzel fogunk tortás játékot játszani. (Elmondja a történetet.) Ehhez a történethez gyűjtünk most megoldásokat úgy, hogy ki kell találnotok, mi mindent tehetnének a gyerekek azért, hogy a gondjuk megoldódjon. Minden megoldás majd egy szelet lesz a tortának. Annál jobb lesz, minél több szettet tudtok készíteni. Ha kitaláltatok egy megoldást, beszéljétek meg, egyeztetek meg abban, ki színezte ki/rajzolja azt le egy tortaszetre. Ezeket illeszthetitek össze tortává. Dugjátok össze a fejeteket, kezdődhet a megbeszélés.

1. problémacsoport: tulajdonlás, elvétel

Lola egy hófehér, puha lovacskát hozott alvótársnak az óvodába. Reggel betette a kosárba, ám délben hiába kereste, nem találta sehol. Mindenki a lovacskát kereste, de senki nem találta. Juli vette észre, hogy Anca betette a saját ágyába.

2. problémacsoport: elutasítás, kizárás, ellenszegülés

Mari és Jani jó barátok voltak, sokszor játszottak egymással. Egyik reggel, amikor Mari megérkezett az oviba, nehezen búcsúzott el az édesapjától, sokáig egymaga üldögélt egy széken. Jani többször odament a barátjához és játszani hívta, de Mari minden alkalommal elküldte. Amikor Jani újra játszani hívta, Mari mérgesen rákiáltott:

- Nem leszek a barátod, hagyd békén!

Jani erre sírva fakadt.

3. problémacsoport: kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás

Tomi és Máté reggel óta tűzoltóállomást építettek LEGO-ból. Már elkészült az emeletes épület, építettek bele tűzoltórudat, készen volt a parkoló is. Hozzáfogtak a tűzoltóautóhoz, amikor megérkezett Ábel. Körbejárt a teremben, de sehol sem volt kedve játszani, elég nyugtalanul viselkedett: semmihez sem volt kedve, felvett egy-egy játékot, de rögtön le is dobta. Amikor

meglátta az emeletes épületet, rátenyerelt és összeroppantotta azt. Tomi és Máté rákiabáltak Ábelre, majd megverték őt.

4. problémacsoport: csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás
Bogi és Anikó bekuckóztak a babaszobába és ott játszottak. Emma csatlakozni szeretett volna, de a lányok kicsúfolták. Azt mondták rá, hogy "csúnya a ruhád". Emma sírt miattuk.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A játék irányítása során a csoportmunkára vonatkozó elgondolások alkalmazása érvényes. A lezáró beszélgetés során okfeltáró kérdésekkel segítsük a gyerekeket. Az I.3.2 fejezetben található hatékonyan alkalmazható kérdések.

Variációk: Négy csoportot alakítunk, minden csoport különböző problémacsoportból származó problémával foglalkozik.

Forrás: Seligman, M. E. P. (2008): *Autentikus életöröm. A teljes élet titka.* Laurus Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #114653815

20. Befejezősdi

Cél: A problémamegoldás és a megoldási mód kommunikálásának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy egy-egy helyzet sokféleképpen fejeződhet be, nagyon sok megoldás lehetséges, hiszen különbözőképpen érzünk, gondolkodunk. Egy-két rövid helyzet és annak sokféle megoldásával szemléltethető a gyakorlat (pl. számtalan módon kifejezhetjük, hogy nem szeretjük a spenótot: ki ellöki a tányért, ki udvariasan visszautasítja).

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: Ültessük a gyerekeket körbe úgy, hogy mindenki jól láthassa a másikat. A játék során problémahelyzeteket bemutató történetek befejezését kérjük tőlük.

Játsszunk befejezőset! Elkezdek egy történetet, de nem fejezem be. Találjátok ki, hogyan folytatódhat úgy, hogy a végén a szereplők helyesen cselekedjenek! (A befejezésre váró mondat elhangzik.) Ki szeretné folytatni a történetet? Zsuzsi, mondd el, mit gondoltál! (Meghallgatjuk a gyerek ötletét.) Mit szóltok Zsuzsi ötletéhez? Kinek van más befejezése?

Példák:

Lóci és Máté az udvaron labdázna. Egyszer csak Máté fellökte Lócit...

Zsuzsi és Réka a babákkal játszottak. Fanni is nagyon szeretett volna játszani, odament a lányokhoz és...

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Ösztönözzük a gyerekeket arra, hogy többféle megoldás létezik egy helyzetre, igyekezzünk minél több megoldást összegyűjteni.

Variációk:

(1) Kérhetjük a gyerekektől az elhangzott befejezés értékelését, 6–8 éves gyerekek körében felajánlhatjuk, hogy egymástól kérdezzenek, hogy ki miért azt a megoldást mondta.

(2) A történet befejezését párban találják ki a gyerekek.

(3) 6–8 évesek kisebb csoportokban kereshetnek ötleteket, amit aztán lerajzolhatnak vagy el is játszhatnak a többieknek.

Forrás: Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* (játék: Befejezetlen történetek). Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #112589334

21. Jó tündérek

Cél: A probléma, problémahelyzet megoldása, a megvalósítási terv gyakorlása. Az érzelmek, gondolatok és tettek közötti kapcsolat megértése, proszociális viselkedésformák gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés egyrészt arról, hogy egy-egy társas helyzet sokféleképpen fejződhet be, hiszen ahányan vagyunk, annyiféleképpen érzünk, gondolkodunk. Másrészt arról, hogy amennyiben valamit nem jól csinálunk, például megbántunk valakit, miként hozhatjuk helyre. Egy-két rövid helyzet és annak sokféle megoldásával szemléltethető a gyakorlat.

Életkor, létszám: 5–6 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A játék során a gyerekeknek az I.2.1 fejezetben olvasható négy problémacsoporthoz (1. tulajdonlás, elvétel; 2. elutasítás, kizárás, ellenszegülés; 3. kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás; 4. csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás) kapcsolódóan szociális problémákat bemutató rövid történeteket mondunk. A gyerekek a jó tündér szerepébe lépve alakítják át úgy a történet befejezését, hogy az a probléma megoldását mutassa be.

Ez itt a mesék földje, de sajnos nagy baj történt, egy gonosz varázslat miatt mindegyik történet vége elromlott. Csak a jó tündérek tudják visszavarázsolni a meséket. Lesztek jó tündérek? Vállaljátok ezt a feladatot? Találtam egy történetet, ezt elmondom nektek. (a történet bemutatása) Ki tudná visszavarázsolni? Katica, vállalod? Mondd el, mit találtál ki!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A problémákat bemutató történeteket mind a négy problémacsoportból válogassuk. Biztassuk arra a gyerekeket, hogy többféle megoldást keressenek.

Variációk: A játékot páros vagy csoportos munkaformában is játszhatjuk.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #95721278

22. Hogyan döntenél?

Cél: Döntéshozatal gyakorlása: a helyes és a helytelen viselkedés megkülönböztetése, mozgássorok gyakoroltatása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy olykor helytelenül viselkedünk, és ezekben az esetekben meg kell próbálnunk jóvá tenni azt. Érdemes a gyerekek csoportjából hozott példát mondani (a gyerekek nevének említése nélkül).

Életkor, létszám: 3–6 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek a szőnyegen vagy széken ülnek. A pedagógus helyzeteket mond és közben mutatja is azokat. Ha a helyzet szerintük helyes, akkor utánozniuk kell a pedagógust, ha nem helyes, akkor ülve kell maradniuk.

Különböző helyzeteket fogok nektek mondani és közben mutatom is. Ha szerintetek helyes, akkor álljatok fel és utánozzatok, ha nem, akkor maradjatok ülve, változzatok szoborrá.

Példák:

Kövekkel dobálni másokat az udvaron. (dobás)

Csúfolódni. (nyelvnyújtás)

Megrángatni a másikat. (rángatás)

Megsimogatni a társadat. (simogatás)

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Olyan példákat mondjunk, ahol egyértelműen eldönthető a gyerekek számára, hogy az helyes vagy sem. Bizonytalan gyermek esetében segítsük körülírással, magyarázattal a helyzet megértését.

Forrás: Perlai Rezsőné (2014): *Az óvodáskor fejlesztőjátékai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #130087448

23. Merre húz a karom?

Cél: A mindennapi csoportesemények szortírozása a helyes és a helytelen szempontpár alapján, döntéshozatal fejlesztése. A problémás és nem problémás helyzetek megkülönböztetésének gyakorlása. Problémaazonosítás és téri tájékozódás fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy mi a helyes viselkedés a csoportban, példák gyűjtése a mindennapi óvodai életből.

Életkor, létszám: 5–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–20 perc.

A gyakorlat menete: Középre állnak a gyerekek úgy, hogy az ablak felől legyen a bal kezük, a fal felől a jobb kezük, velük szemben a pedagógus. Megbeszélik, hogy melyik kezük melyik. Ezt követően a pedagógus elmondja, hogy különböző helyzeteket fog mondani, és aki szerint az jó, helyes dolog, az fusson a fal felé, a jobb keze húzza, aki szerint nem helyes, nem szép dolog, azt a bal keze húzza az ablak felé.

Álljatok a terem közepére. Az ablak felőli kezetek a bal, a fal felőli a jobb kezetek. Mindjárt különböző helyzeteket fogok mondani. Nektek el kell dönteni, hogy az jó vagy rossz dolog. Ha jó, a jobb kezetek húzzon benneteket a fal felé, szaladjatok oda. Ha nem jó, akkor a bal kezetek húzzon benneteket az ablak felé, szaladjatok oda.

Minden helyzet után visszaállnak középre a gyerekek a pedagógus irányításával.

Példák:

Megsimogatjuk a másikat. Szépen játszunk az udvaron.

Csúfolódunk. Nem adjuk oda a másiknak a játékot.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Minden esetben kérdezzünk rá, ha nem a megfelelő irányba ment valaki, hogy miért gondolja úgy. Érdekes minél konkrétabb helyzetet mondani azért, hogy a gyerekek gyorsan dönthessenek. Célszerű az I.2.1 fejezetben leírt négy problémakör (*Tulajdonlás, elvétel; Elutasítás, kizárás, ellenszegülés; Kibálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás; Csúfolás, piszkálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás*) mindegyikéből választani.

Variációk:

(1) 6–8 évesek körében beszélgetés kezdeményezhető arról, hogy mit javasolnak a probléma megszüntetésére, amivel már az alternatív megoldási módok keresését gyakoroltatjuk.

(2) Ennek a gyakorlatnak egy verbális változata a *Húúúú...hogás* című: amikor szerintük rossz dologról van szó, huhogniuk kell, amikor valami jóról, akkor tapsolniuk (a helyes vagy helytelen, a jó vagy rossz megkülönböztetésére számtalan verbális és/vagy mozgásos lehetőség kínálkozik).

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #100991931

24. *Én Ezt Is Tudom Úr*

Cél: A problémamegoldás különböző módjainak értelmezése. Döntéshozatal: a helyes és a helytelen viselkedés megkülönböztetésének gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy olykor helytelenül viselkedünk, és ezekben az esetekben meg kell próbálnunk jóvá tenni azt. Érdeemes egy csoportból hozott példát mondani név nélkül.

Életkor, létszám: 4–6 év, teljes csoport.

Eszköz: Papírzacskóból báb (ahányan vannak, annyi), egyik oldalára mosolygós, a másikra szomorú arcot rajzoltunk, a báb neve: *Én Ezt Is Tudom Úr*.

Időtartam: 8–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek a szőnyegen ülnek, a pedagógus kiosztja nekik a bábokat. A játék során felváltva sorolunk fel példákat a helyes és helytelen problémamegoldási módokra. Arra kérjük a gyerekeket, hogy a zacskóbáb felmutatásával jelezzék, hogyan értékelik a szereplők viselkedését: ha helyesnek tartják, akkor a mosolygós arcot, ha helytelennek ítélik, akkor a szomorú arcot mutassák fel. A gyerekek értékelését áttekintve kérjük tőlük rövid indoklást is.

Helyes/nem helyes játékot fogunk játszani. Ehhez adok mindenkinek egy bábót, tegyék a kezetekre és ismerkedjete meg vele, „Én Ezt Is Tudom Úr”. Különleges képessége van, mert megmutatja, hogy mi helyes és mi nem. Ha helyes dolgot hall, akkor mosolyog, ha helytelen, akkor szomorú lesz. Próbáljátok ki! Mondani fogok nektek különböző helyzeteket, fordítsátok felém Én Ezt Is Tudom Úr megfelelő arcát! (Itt mondunk egy példát.) Sári, miért mosolyog most a bábod?

Példák:

Pisti elkérte a játékot Zolitól, Zoli pedig megegyezett vele.

Kati azt mondta játék közben Hannának, hogy csúnya a ruhája.

Lujzi a babakonyhában kikapta Molli kezéből a cumisüveget.

Ábel elosztotta az autókat a barátai között.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Olyan példákat mondjunk, ahol egyértelműen eldönthető a gyerekek számára, hogy a szereplők viselkedése helyes vagy helytelen. Helytelen cselekvéssor felismerése után mondják el a gyerekek, hogy szerintük mi lett volna a megfelelő, amit megerősíthetnek az *Én Ezt Is Tudom Úr* közös mosolyával, vagyis mindenki a mosolygós arcot mutatja a pedagógus felé. Amennyiben nehezen megy az indoklás, segítő kérdéseket tegyünk fel.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #43344677

25–28. Baglyos mesék

A Baglyos mesék 3–4 évesek számára általunk kitalált, fejből mondott történetek, melyek a Bagoly óvodai csoportba járó gyerekek életének történéseiről, a saját problémáikhoz hasonló helyzetben lévő szereplőkről szólnak. Mivel mesélés közben lehetőségük van a gyerekeknek arra, hogy kérdezzenek, a történetbe beleszóljanak, így a főszereplő nevét (Baglyocska) a gyerekek választották. A történetekben a mesékre jellemző szöveget, motívumokat, szerkezetet követjük. A mesékben a kezdő és a záró formulák ismétlődnek, ezzel biztosítva a ráismerés örömét, a biztonságérzetet. A valóságtól való eltávolodást az állatszereplők megjelenítése adja, akik a gyerekekhez hasonlóan gondolkodnak, élnek, cselekednek. A történetek – a fabulákhoz hasonlóan – epizód jellegűek, a cselekmény egy mozzanatra van kiélezve, a középpontban a kötetben szereplő valamelyik társas probléma áll (I.2.1 fejezet). A bonyodalomban megjelenő probléma megoldásával viselkedési modelleket, követhető mintákat kínálnak fel. A történetek segíthetik a pedagógus által közvetített társas normák beépülését a gyermekek gondolkodásába. A mesék a kialakítani kívánt szokások, viselkedési formák, minták mentén támogatják a begyakorlást. A történetekben a szociálisprobléma-megoldáshoz kapcsolódó viselkedés pozitív aspektusai kaptak nagy hangsúlyt.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #99278649

25. Építkezés

Cél: A tulajdonlás körüli viták rendezése, proszociális (segítő, támogató) viselkedésformák alkalmazásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Rövid beszélgetés kezdeményezése arról, hogy ki mivel szokott játszani, s átadja-e játékát másnak, ha az kéri tőle. Ha nem, akkor miért nem, illetve mit érzünk akkor, ha valaki nem akarja nekünk adni a játékát.

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket úgy helyezzük el – a csoport szokásrendjének megfelelően –, hogy biztosítsuk a mesehallgatáshoz szükséges nyugodt körülményeket. A mese elmondása után beszélgetés következik a mesében szereplő állatok viselkedéséről, érzelmeiről, gondolatairól (*Mit tettek, mit gondolhattak, mit érezhettek az állatok? Ki volt már hasonló helyzetben és mit tett, gondolt, érzett akkor?*).

Építkezés

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kerek erdő. Ennek a kerek erdőnek a közepén volt egy tisztás, a tisztáson volt egy diófa, hát ezen a diófán volt egy odú. Ebben az odúban élt a Bagoly család, Bagoly papa, Bagoly mama és a gyerekek. A legkisebb bagolyfiókat úgy hívták, hogy Baglyocska. Az anyukája minden reggel elindult vele az óvodába. Az erdei óvoda jó messze volt, sokáig tartott, míg odaértek. Nyitva az ajtaja, a sok gyerek már mind ott játszott. Baglyocska már alig várta, hogy ott legyen a többiekkel.

Rókica és Kismackó a szőnyegen, a színes kockákból garázst készítettek az autóknak. Nagyon megtetszett Baglyocskának az építmény. – Én is építeni fogok egy házat! – mondta a többeknek. Odament hát a ládához, amiben a kockát tartják az óvodában, de a láda teljesen üres volt. Baglyocska először elszomorodott: – Most aztán hogyan lesz háza az állataimnak? És akkor meglátta a szőnyegen épülő garázst. – Adtok kockát? – kérdezte Kismackótól. Kismackó így felelt: – Most nem, nekünk sincs elég a garázshoz! – Most mi

játszunk! - jelentette ki Rókica. Baglyocska erre nyafogni kezdett: – De én is építeni akarok! – Várd meg, amíg befejezzük a játékot és utána te következel! - próbálkozott a maci. Erre aztán Baglyocska toporzékolni, kiabálni kezdett, olyan hangosan kiabált, hogy a szobában mindenki odafordult. – De én most akarok játszani!!!! Akkor is építeni akarok! - kiabálta.

Szerencsére éppen Baglyocska közelében játszott Nyuszi. Amikor meghallotta Baglyocskát, letette a játékát, odament hozzá. De nemcsak odament, hanem meg is simogatta, és aztán a fülébe súgott valamit. Hogy mit súgott, mit nem, azt én nem tudom, de elég az hozzá, hogy erre Baglyocska abbahagyta a kiabálást, leült a szőnyegre, majd azt mondta az építkezőknek: – Jól van, na, majd szóljatok, ha jöhetek. Kismackó és Rókica egymásra néztek, aztán az előttük lévő kockakupacra. – Tudod mit - mondta Rókica. – Osztokodjunk meg inkább a kockákon! – Igazad van! - lelkendezett Kismackó, és máris hozzákezdett ahhoz, hogy két kupacra válogassa szét a játékot. – Ez a tiéd, ezzel pedig mi építünk - tolt a kockákat Baglyocska elé a mackó. Aztán kíváncsian fordult barátja felé: – Most már elárulod, mit mondott neked Nyuszi? – Azt mondta, ha megvárom, amíg játszotok, több kockám lesz és sokkal jobb lesz a házam.

És attól kezdve békésen játszottak egymás mellett a szőnyegen. Felépült a garázs és elkészült az állatok háza is. A garázsból az autók olykor ellátogattak az állatok házához. Az állatok pedig bekukucskáltak a garázs ablakán. Itt a vége, fuss el véle, így volt, mese volt, aki nem hiszi, járjon utána.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A történetet a pedagógusok szabadon alakíthatják a napi aktualitásoknak megfelelően.

26. Ki játszik velem?

Cél: A közös játék, együttműködés, a másik befogadása körüli viták rendezése, proszociális (segítő, támogató) viselkedésformák alkalmazásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Rövid beszélgetés kezdeményezése arról, hogy ki kivel szokott játszani, és játék közben befogadja-e a másikat, engedi-e, hogy új társak csatlakozzanak a játékhoz, és ha nem, akkor miért nem. Illetve beszélgetés arról is, hogy mit érzünk akkor, ha valaki nem akar velünk játszani, vagy mi nem akarjuk, hogy más velünk együtt játsszon.

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket úgy helyezzük el – a csoport szokásrendjének megfelelően –, hogy biztosítsuk a mesehallgatáshoz szükséges nyugodt körülményeket. A mesélés után beszélgetés következik a mesében szereplő állatok viselkedéséről, érzelmeiről, gondolatairól (*Mit tettek, mit gondolhattak, mit érezhettek az állatok? Ki volt már hasonló helyzetben és mit tett, gondolt, érzett akkor?*).

Ki játszik velem?

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kerek erdő. Ennek a kerek erdőnek a közepén volt egy tisztás, a tisztáson volt egy diófa, hát ezen a diófán volt egy odú. Ebben az odúban élt a Bagoly család, Bagoly papa, Bagoly mama és a gyerekek. A legkisebb fiókat úgy hívták, hogy Baglyocska. Az anyukája minden reggel elindult vele az óvodába. Az erdei óvoda jó messze volt, sokáig tartott, míg odaértek. Nyitva az ajtaja, a sok gyerek már mind ott játszott. Baglyocska már alig várta, hogy ott legyen a többiekkel.

Az óvodában az első naptól kezdve Nyuszi, Kismackó és Baglyocska a legjobb barátok voltak. Mindent, de mindent együtt csináltak. Nem csak együtt játszottak, de mindig egymás mellé ültek az asztalnál, együtt öltözködtek, együtt hallgatták a mesét és egymás kezét fogták a

dalos játékoknál is. Ezen a reggelen Nyuszit később hozta az anyukája, mint máskor szokta. Mire megérkezett az óvodába, Kismackó és Baglyocska már együtt játszottak. Éppen LEGO-ból építettek, egy repülő elkészítésén dolgoztak. Annyira belemerültek a játékba, hogy észre sem vették Nyuszi érkezését. – Játshatok én is? – kérdezte tőlük Nyuszi. – Keress más játékot magadnak! – válaszolta Baglyocska. – Most nem! Most csak mi ketten játszunk – morogta Kismackó, és már folytatta is az építést.

Nyuszika csak állt az asztal mellett, először csak topogott ide-oda, nem tudta, mit tegyen. Aztán, a szája lefelé görbült, a szeme könnybe lábadt. Olyan, de olyan szomorú lett, hogy még a füle is lekonyult. Egyszer csak Baglyocska abbahagyta az építést és ránézett a barátjára: – Te miért vagy szomorú? – kérdezte a Nyuszitól. – Mert nem játszotok velem – sírta el magát Nyuszika.

Ekkor Baglyocska előállt egy ötlettel: – Tudod mit! Addig, amíg mi elkészülünk a repülővel, te készíts egy kifutópályát, aztán együtt játszhatunk. Nyuszika azt gondolta magában: Én már most is a barátaimmal szeretnék játszani, sajnos nem lehet. De ha most építetek, akkor közben meg tudom várni amíg a repülő elkészül, ha a repülő elkészült, akkor utána majd együtt játszhatunk, akkor inkább várok. – Jó, de akkor irányítótoronyt is építetek! – jelentette ki Nyuszika és azzal leült a szőnyegre. Rövidesen olyan kifutópályát épített irányítótoronnyal, hogy aki csak arra járt, mind megállt, hogy megcsodálja. – Hú, de szép lett! – lelkesedett Rócika. – Ez valami csodás! – dicsérte Süni.

Végre elkészült a repülő. Baglyocska és Kismackó odaült Nyuszi mellé a szőnyegre és nem győzték kérdezgetni: – Melyik oldalról indulhat a repülő? Hogy kell irányítani a felszállást? Nyuszi boldogan válaszolt minden a kérdésekre. És attól kezdve Baglyocska a repülő irányította, Kismackó az üzemanyagot töltötte, Nyuszika az irányítótoronyból vezényelte a le- és felszállást. Így játszottak vidáman a legnagyobb egyetértésben egész délelőtt. Itt a vége, fuss el véle, így volt, mese volt, aki nem hiszi, járjon utána!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A történetet a pedagógusok szabadon alakíthatják a napi aktualitásoknak megfelelően.

27. Verekedés

Cél: A másik verbális és/vagy fizikai bántalmazásával kapcsolatos helyzetek rendezése, proszociális (segítő, támogató) viselkedésformák alkalmazásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Rövid beszélgetés kezdeményezése arról, hogy milyen érzés az, amikor bántanak minket, illetve miért nem helyes, ha másokat bántunk.

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket úgy helyezzük el – a csoport szokásrendjének megfelelően –, hogy biztosítsuk a mesehallgatáshoz szükséges nyugodt körülményeket. A mesélés után beszélgetés következik a mesében szereplő állatok viselkedéséről, érzelmeiről, gondolatairól (*Mit tettek, mit gondolhattak, mit érezhettek az állatok? Ki volt már hasonló helyzetben és mit tett, gondolt, érzett akkor?*).

Verekedés

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kerek erdő. Ennek a kerek erdőnek a közepén volt egy tisztás, a tisztáson volt egy diófa, hát ezen a diófán volt egy odú. Ebben az odúban élt a Bagoly család, Bagoly papa, Bagoly mama és a gyerekek. A legkisebb bagoly fiókat úgy hívták,

hogy Baglyocska. Az anyukája minden reggel elindult vele az óvodába. Az erdei óvoda jó messze volt, sokáig tartott, míg odaértek. Nyitva az ajtaja, a sok gyerek már mind ott játszott.

Egyik reggel Baglyocska, Kismackó és Nyuszi vonatos játékot játszottak. A sínekből pályát építettek a szőnyegen, csak úgy kanyargott minden felé a sínpálya. Rókica arra gurult az autójával: –Én most ütközést játszom! – nevetgél, és se szó, se beszéd, nagy lendülettel nekiment a sínpályának. A sínek mind elmozdultak, a vonatok leborultak, lett is nagy kavarodás. – Jujjújj! Rókica!!!! – kiabálta Baglyocska. – Elrontottad a játékot, ne is gyere ide többet! – morgott, morgolódott Kismackó.

Erre Rókica dühös lett, felkapott egy darab vonatsínt és jól fejbe vágta vele Kismackót. Kismackó sírni kezdett, csak úgy potyogtak a könnyei, mint a záporosó. Nagy mancsával a fejét fogta, és olyan, de olyan hangosan bömbölt, hogy mindenki azonnal odasietett hozzá. Körbevették, simogatták, nem győzték vigasztalni: – Ne sirj, Kismackó!

Rókicával senki sem törődött, és már tudta, hogy most igazán olyat tett, amit nem kellett volna. Szerette volna visszacsinálni a verekedést, de már nem volt mit tenni. Lesütötte a szemét és azon gondolkodott, most mitévő legyen. Szerencsére hamar rátalált a megoldásra. Odament Kismackóhoz: – Kérlek, ne haragudj! – kérlelte barátját, aztán addig simogatta, amíg lassan elmúlt a fájdalom és Kismackó megvigasztalódott. – Csak akkor, ha segítesz visszaépíteni a sínpályát! – szipogta még Kismackó.

Rókica hozzákezdett az építéshez. Hamarosan újra kanyarogtak a sínek a szőnyegen, és elindult a piros mozdony is, öt kocsit húzott maga után. Attól kezdve egész délelőtt vidáman játszottak a legnagyobb egyetértésben. Itt a vége, fuss el véle, így volt, mese volt, aki nem hiszi, járjon utána.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A történetet a pedagógusok szabadon alakíthatják a napi aktualitásoknak megfelelően.

28. Csúfolódás

Cél: A másik csúfolásával kapcsolatos helyzetek rendezése, proszociális (segítő, támogató) viselkedésformák alkalmazásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: Rövid beszélgetés kezdeményezése arról, hogy milyen érzés az, ha csúfolnak minket, illetve miért csúfolunk másokat.

Életkor, létszám: 3–4 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket úgy helyezzük el – a csoport szokásrendjének megfelelően –, hogy biztosítsuk a mesehallgatáshoz szükséges nyugodt körülményeket. A mese elmondása után beszélgetés történik a mesében szereplő állatok viselkedéséről, érzelmeiről, gondolatairól (*Mit tettek, mit gondolhattak, mit érezhettek az állatok? Ki volt már hasonló helyzetben és mit tett, gondolt, érzett akkor?*).

Csúfolódás

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kerek erdő. Ennek a kerek erdőnek a közepén volt egy tisztás, a tisztáson volt egy diófa, hát ezen a diófán volt egy odú. Ebben az odúban élt a Bagoly család, Bagoly papa, Bagoly mama és a gyerekek. A legkisebb bagolyfiókat úgy hívták, hogy Baglyocska. Az anyukája minden reggel elindult vele az óvodába. Az erdei óvoda jó messze volt, sokáig tartott, míg odaértek. Nyitva az ajtaja, a sok gyerek már mind ott játszott. Baglyocska már alig várta, hogy ott legyen a többiekkel.

Baglyocska reggel óta egy istálló építésén ügyködött. A lovakat beköltöztette, a kis traktorral pedig kockákat szállított a karámhoz. Rövidesen elkészült a kerítéssel is és úgy érezte, jó lenne most már más játékot találni. Ahogy körbenézett, meglátta, hogy a többiek az asztalnál bütykölnek valamit. Elindult, hogy megnézzé, mi történik ott: – Mit csináltok? – kérdezte. – Festünk! – válaszolta büszkén Nyuszi. – Én is festeni akarok! – jelentette ki Baglyocska. – Gyere, van itt egy hely mellettem! – hívta Rókica.

Baglyocska papírt vett elő, keresett egy ecsetet és leült Rókica mellé. Igen ám, de Baglyocska eddig még soha sem festett, nem is tudta, hogyan kezdjen hozzá. Először csak az ecsettel simogatta a lapot, de nem történt semmi. – Mártsd be előbb a festékbe az ecseted! – tanácsolta Nyuszi. Baglyocska így is tett. Most már sokkal jobban sikerült a festés. Közben Nyuszi elkészült az alkotással, a lapján virágok, mosolygó nap és egy pillangó pompázott mindenféle színben. A többiek csodálattal nézték a festményt. Egyszer csak Baglyocska rákezdte: – Úúú, de csúnya! Csúnya! Csúnya! – mondogatta. Nyuszi fészkelődni kezdett, az arcáról eltűnt a mosoly. Akkor Baglyocska újra rázendített: – Csúnya! Csúnya! Csúnyácska! – csúfolódott tovább.

És talán így folytatta volna, ha Nyuszika nagyon komolyan rá nem szólt: – De az enyém nem az! Rosszul gondolod. Különb is, csúfolódni nem szabad! Ha az a baj, hogy nem tudsz még szépen festeni, akkor inkább megmutatom, hogy hogyan kell. – Jól van, na, bocsáss meg! – kérlelte barátját Baglyocska. – Mutasd meg, légy szíves, hogyan kell festeni!

Nyuszika új lapot vett elő magának, Baglyocskának is adott egyet. Aztán, ahogy ígérte, megmutatta a festést. Baglyocska hamarosan megtanult szépen festeni. Addig, addig festegetett, amíg rövidesen az ő lapja is tele lett virágokkal, pillangóval és mosolygós napocskával. Így volt, mese volt, aki nem hiszi, járjon utána.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A történetet a pedagógusok szabadon alakíthatják a napi aktualitásoknak megfelelően.

29–33. Minimesék

A Minimesék olyan általunk kitalált, rögtönzött bábjelenetek, amelyek középpontjában egy-egy, a kötetben (I.2.1 fejezet) szereplő társas probléma áll. A megvalósításhoz általában újbábokat javasolunk, melyekhez még paraván sem feltétlenül szükséges. Ezekben a rövid történetekben az óvodai csoportban előforduló problémák leegyszerűsítve, konkrétan megfogalmazva szerepelnek, megoldási minták gyakorlására adnak lehetőséget. A gyakorlatokat 4–5 éveseknek szánjuk, akik segítséggel már képesek társas problémákat megoldani. Ezeket a gyakorlatokat a pedagógus irányítja, ő is szereplője a történetnek, vezeti, támogatja a gyerekeket. Mivel a dialógusokat a napi óvodai életből vettük, ismerős a gyerekek számára, átéltek közülük többet, így könnyen azonosulnak a szereplőkkel. A probléma jól körülhatárolt, leegyszerűsített, tisztán kirajzolódik. A gyakorlat célja, hogy a problémát kívülről is lássák, felismerjék, megértsék mások érzelmeit, egyértelművé váljon számukra, hogy mi a kívánatos, mi a lehetséges megoldás. A történetekben az egyik szereplő valamilyen problémával küzd vagy valamilyen problémát okoz, és a másik ennek megoldását, megsegítését modellezi. A leírások csak mintául szolgálnak, azok tetszőlegesen alakíthatók, igazíthatók az adott óvodai csoporthoz. Fontos, hogy a pedagógus ne mondjon a történet végén moralizáló mondatokat (pl. *Lám, lám, így jár, aki...*), mert akkor az nem éri el célját, öncélúvá válik: a negatív viselkedés következményeire és nem a pozitív megerősítésére törekszik ezzel. Egy másik fontos szempont, hogy a minimese középpontjában álló problémának olyat válasszunk, ami gyakran előfordul, de a feldolgozás napján vagy az azt megelőző napon nem tapasztaltuk (ezzel elkerülhetjük, hogy a játék nagyon didaktikus vagy megszegyenítő legyen). Fontos figyelni arra is, hogy a bábozásban a problémában érintett gyerekek vagy ne vegyenek részt, vagy ha mégis, akkor ne annak a szereplőnek a „bőrébe” bújjanak, ami a valóságban is a saját szerepük a csoportban (pl. gyakran csúfolódó). A mesébe való beleélés így is elegendő lehet a katarzishoz, azonban az önmaga megszemélyesítése megszegyenítő vagy a valós helyzetet újrageneráló lehet.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #99197235 és #112716265

29. Ez az enyém, nem adom!

Cél: A tulajdonlás körüli viták rendezésének modellezése: (1) kulturált megszerzés gyakorlása: az elkérés tanulása; (2) kulturált visszautasítás gyakorlása; (3) problémamegoldási tervek változatai: ki után ki következik, játékok és tevékenységek sorrendjének felállítása; csere; egyezkedés; osztozkodás gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolódás: A gyakorlat előzménye a Baglyos mese. A Minimesét akkor kezdeményezzük, ha egy nehezen lecsengő tulajdonlás körüli vita alakult ki a csoportban vagy a problémák visszatérő eleme a tulajdonlás.

Életkor, létszám: 4–6 év, 2 gyerek mint szereplő, nézőként a teljes csoport.

Eszköz: Három kesztyűbáb: Róka, Farkas, Bagoly. Fontos, hogy kesztyűbábot használjunk, mert ezzel lehet tárgyat fogni, átadni és elvenni. Néhány apró tárgy.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: *Bábozni fogunk, a minimese címe: Ez az enyém, nem adom! Farkas: Milyen szép kisautója van a rókának! Én is pont olyat szeretnék, elveszem tőle! Róka: Ez az enyém! Nem adom! (összevesznek a játékon).* A történetet rövid párbeszédekkel irányítja a pedagógus (Bagoly). A pozitív szereplő segítse a többieket a problémamegoldásban (II.1

fejezet 2. ábrája): (1) megfogalmazzuk a problémát, (2) megoldási módokat keresünk, (3) azokat értékeljük, (4) döntést hozunk, (5) megvalósítjuk.

elkérni tanulunk

Bagoly: Miért veszekedtek?

Farkas: A Róka nem adja ide a kisautóját! Pedig én is szeretnék vele játszani! (1. probléma megfogalmazása)

Bagoly: Hogyan próbáltad megszerezni?

Róka: Bántott engem. Cibálta a bundámat, ütötte a fejemet, és belekapaszkodott a farkamba.

Bagoly: Ebben az erdőben nem verekszünk! Próbáltad elkérni a Rókától? (2. megoldási módot keresünk, 3. értékeljük azokat)

Farkas: Ja, azt nem. Hogy csináljam?

Bagoly: Mondd azt, hogy Róka, légy szíves, add ide a kisautódat, vagy azt, hogy kérem szépen! Ez biztosan működni fog!

Farkas: Jó, megpróbálom. (4. döntést hozunk, 5. megvalósítjuk) Róka, kérem szépen a kisautódat! Róka átadja.

Ezután a Bagoly kéri el, egy kicsit játszik, majd ismét a Róka. A gyakorlat befejezésekor elköszönnek és hazamennek.

Bagoly: Haza kell mennem, vár az anyukám. Jó volt veletek játszani. Gyertek ki máskor is a tisztásra! Szervusztok!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A gyerekekkel a kezdés előtti megbeszélésen rövid instrukciókkal és szereposztással segítük a szerepbe helyezkedést. Adjunk mintákat a szerepük szerinti viselkedésre. A gyakorlás a problémamegoldás azon részére vonatkozzon, ami az adott csoportban éppen aktuális: kulturált megszerzés, visszautasítás, játékok és tevékenységek sorrendjének felállítása, csere, egyezkedés vagy osztozkodás. Több alkalommal, több részletben is feldolgozható ez a témakör.

Variációk:

visszautasítás, kivárás, és újrakérés gyakorlása

Bagoly: Légy szíves, add ide, Róka, a kisautót! (Róka átadja, majd azonnal visszakéri). Most én játszom veled, kérlek, várj egy kicsit, hiszen csak most kaptam meg tőled!

Róka: Azt mondtad, ha szépen kérem, megkapom!

Bagoly: Igen, de nem azonnal. Most én játszom, neked kicsit várnod kell. (Gyakoroljuk a késleltetést, minden szereplővel.) Most elkerheted ismét.

játékok és tevékenységek sorrendjének felállítása

Bagoly: Most játszunk úgy, hogy sorbaállunk, és mindenki addig játszhat a kisautóval, amíg tízig számolunk, utána átadja a sorban következőnek. Róka, te vagy az első, Farkas, te a második, én a harmadik. Számoljunk együtt 10-ig! (Tíz után átadja a sorban következőnek és a sor végére áll.)

csere

Bagoly: Cseréljünk! Hazaszaladok, elhozom a kedvenc játékomat, Farkas, te is hozz valamilyen játékot! A tisztáson találkozunk! (Mindenkinek van egy-egy játék) Farkas, odaadom neked az én játékomat, légy szíves, add ide azt, ami nálad van! Cseréljünk! (Gyakorlás közben használják a "cseréljünk" kifejezést is.)

egyezkedés

Bagoly: Mit szólnál ahhoz, ha közösen játszánánk a kisautóddal? Te gurítod nekem, én gurítom neked. Jó?

osztzkodás (akkor alkalmazzuk, ha a vitás helyzetet más módon nem tudtuk rendezni)

Bagoly: Hozok egy kosár játékot és elosztom igazságosan háromfelé. Mivel én osztottam a játékokat, így én nem választhatok. Róka, te válassz először, utána a Farkas. Enyém az a kupac, ami marad. (Gyakorlás közben használják az "én osztottam, most nem választhatok" kifejezést is.)

30. Velem nem játszik senki

Cél: A csoportalakítás, a csoportba kerülés módjainak modellezése, megoldási alternatívák felkínálása, jó gyakorlat megerősítése.

Felkészítés, ráhangolás: Az óvodai csoportban a kisebb csoportok alakulásakor megjelennek a problémák is, melyek heves érzelmi reakciókkal járnak. A probléma megoldását bábbal segítjük. A gyakorlat előzménye a Baglyos mese.

Életkor, létszám: 4–5 év, nézőként a teljes csoport.

Eszköz: 2-3 tetszőleges ujjbáb.

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek választanak ujjbábokat a pedagógusnak. A pedagógus alternatívákat ajánl fel, segíti a gyerekeket abban, hogy megoldják az adott problémát. A pedagógus a mese címéhez igazodva rövid párbeszédet kezdeményez, melyben a történetet irányítja.

Bábozni fogunk. A minimese címe: Velem nem játszik senki. A történetet a kérdésekkel irányítjuk a következőképpen (II.1 fejezet 2. ábrája): (1) megfogalmazzuk a problémát, (2) megoldási módokat keresünk, (3) azokat értékeljük, (4) döntést hozunk, (5) megvalósítjuk.

Cica: Szervusz, Nyuszi! Miért vagy ilyen bánatos? Miért lógatod az orrod? Mi történt?

Nyuszi: Nem játszik velem senki. (1. megfogalmazzuk a problémát).

Cica: Úgy látom, szomorú vagy emiatt. Találjuk ki, mit lehetne tenni azért, hogy játszának veled. (2. megoldási módokat keresünk) Mi lenne, ha répát vinnél nekik, annak biztosan örülnének.

Nyuszi: Sajnos mind megettem reggelire, nem maradt egy sem. Inkább beáruolom őket a Bagolynak, hogy nem játszanak velem.

Cica: Az nem lesz jó, ...az nem lesz jó. Még a végén megharagszanak rád. Nem szép dolog az árulkodás. Találj ki egy új játékot, olyat, amibe ők is szívesen bekapcsolódnak. (A párbeszédet úgy alakítjuk, hogy az alternatívákat a bábokkal folytatott párbeszédben megvitatjuk) (3. értékeljük a megoldási módokat).

Nyuszi: Mutassam meg nekik a titkos ösvényt?

Cica: Van titkos ösvény az erdőben? Arra én is kíváncsi vagyok.

Nyuszi: Keressük meg a többiekkel, és gyere, fussunk, megmutatom mindenkinek. (4. döntést hozunk) (5. megvalósítjuk)

A jó gyakorlat bemutatása után a történetet lezárjuk. A szereplők együtt indulnak megkeresni a titkos ösvényt.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A bizonytalan gyerekekkel többször ismételtessük el a megoldásra vonatkozó mondatsémákat. A mesék mindig pozitív megoldással érjenek véget. Érdemes a történet megbeszélésénél a gyakran elutasított és a

gyakran elutasító gyerekeket megkérdezni, de semmiképpen nem szabad nekik jelezni, hogy miért kíváncsi a pedagógus éppen az ő véleményükre.

Variáció: A gyerekek is választhatnak maguknak ujjbábót, és ezekkel – ezek szerepébe bújva – segíthetik a pedagógus által megszemélyesített bábokat. Fontos arra törekedni, hogy a gyerekek pozitív tulajdonságokkal rendelkező szerepet vegyenek fel.

31. Nem leszek a barátod!

Cél: A kiközösítés, kizárás nyomán keletkezett érzelmek feldolgozása, a csoportban maradás és a visszakerülés módjainak modellezése, megoldási alternatívák felkínálása, jó gyakorlat megerősítése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy a csoportból való kiesés és kizárás nyomán keletkeznek problémák, rossz érzés alakul ki bennünk. A probléma megoldását bábbal segítjük. Előzménye a gyakorlatnak a Baglyos mese.

Életkor, létszám: 4–5 év, nézőként a teljes csoport.

Eszköz: 3-4, tetszőleges ujjbáb (pl. Nyuszi, Malac, Kutya és Egér).

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A pedagógus négy bábbal játszik. A pedagógus egyik bábja lesz az, aki kizár, a másik, akit kizárnak a közös tevékenységből, a többi a kizárt segítségére siet. A gyerekeknek megoldást kell találniuk erre a helyzetre.

Bábozni fogunk. A minimese címe: Nem leszek a barátod! Rövid megbeszélés arról, hogy a pedagógus bábjai közül melyik lesz az, aki a többi szereplő közül eggyel nem akar játszani. A történetet rövid párbeszédekkel irányítja a pedagógus. A pozitív szereplők segítsék a többieket a problémamegoldásban (II.1 fejezet 2. ábrája): (1) megfogalmazzuk a problémát, (2) megoldási módokat keresünk, (3) azokat értékeljük, (4) döntést hozunk, (5) megvalósítjuk.

Kutya: Ki jön velem bújócskázni? Nyuszi, te leszel a hunyó, Egérke meg én elbújunk. Malacka, veled nem játszunk. Neked én nem leszek a barátod! (A többiekhez fordul.) Zárjuk ki! Ne játsszunk vele!

Egér: Jó, én sem leszek Malacka barátja, bújjunk el előle! Elfutnak. Te, Kutya, miért nem játszunk Malackával?

Kutya: Mert mindig lökdösődik és túl hangosan visít. (1. megfogalmazzuk a problémát).

Egér: Ez elég nagy baj. Ha mégis a közelünkbe kerül, mit csináljunk vele?

Kutya: Lökjük bele a sárba! Visítsunk a fülébe! Mondjuk meg az anyukájának!

Egér: Szóljunk neki, hogy óvatosabban közlekedjen, zavar bennünket a lökdösődés. Mondjuk meg neki, hogy a visító hely a hegy tetején van. Csak ott visíthat.

Meghallgatjuk a gyerekek ötleteit. (2. megoldási módokat keresünk.) Minden javaslatot vitassunk meg jó alapon. (3. értékeljük a megoldási módokat).

Egér: Bújócskázni sokkal jobb, ha többen vagyunk. Mit gondoltok, beengedjük Malackát a játékba? (4. döntést hozunk) Menj, Nyuszi, beszélj Malackával! Mondd el neki, hogyan viselkedjen! (5. megvalósítjuk)

A problémamegoldás bemutatása után a történetet lezárjuk. A szereplők elindulnak együtt az erdőbe bújócskázni.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A történetet humorral oldjuk, mert erős érzelmeket válthat ki. A gyakorlat végén kérdezzük meg a kizárt bábót, hogyan érezte magát, amikor a többiek nem játszottak vele, és nem tudta, miért nem barátkoznak vele. Fontos volt-e számára, hogy a többiek elmondják neki, hogy mi az, ami zavarja őket? Miért? Érdemes

a történet megbeszélésénél a gyakran kizáró gyerekeket megkérdezni, de semmiképpen nem szabad nekik jelezni, hogy miért kíváncsi a pedagógus éppen az ő véleményükre.

Variáció: A gyerekek is választhatnak maguknak ujjbábót, és ezekkel – ezek szerepébe bújva – segíthetik a pedagógus által megszemélyesített bábokat. Fontos arra törekedni, hogy a gyerekek pozitív tulajdonságokkal rendelkező szerepet vegyenek fel.

32. A verekedős kiséger

Cél: Az agresszív viselkedés kívülről láttatása, a problémakezelés csoportban elfogadott módozataira mintaadás. A problémahelyzetek során keletkezett érzelmek felismerésének, kifejezésének, szabályozásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: A gyakorlat előzménye a Baglyos mese. A gyakorlatot akkor végezzük, ha a csoportban gyakoriak a verekedések, az erőszakos problémakezelések. A gyerekek válasszanak három ujjbábót. A pedagógus segítségével megbeszéljük azok főbb tulajdonságait. A pedagógus egyik bábja a Kiséger, a másik például a Béka, ő irányítja a többi bábót.

Életkor, létszám: 4–5 év, nézőként a teljes csoport.

Eszköz: Három, tetszőleges ujjbáb (pl. Kutya, Béka, Oroszlán, Kiséger).

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A pedagógus játszik a bábokkal. A gyerekeknek megoldást kell találniuk közösen erre a helyzetre.

Bábozni fogunk. A minimese címe: A verekedős kiséger.

Egér: Játsszunk futóversenyt!

Többiek: Jó játsszunk! De azt hogy' kell?

Egér: Úgy, hogy átfutunk a túloldalra, de csak akkor indulhatunk, amikor a szél megbillenti a bajszomat. Aki a leghamarabb odaér, az a győztes! Rajta! Futnak, de az egér nem hagyja, hogy a béka megelőzze. Amikor meg akarja előzni, odaüt neki.

Béka: Ez nem jó játék, inkább ugráljuk a pocsolyába!

Egér: Ráléptél a lábamra kutya! Én is rálépek a tiédre! – Őt is megveri.

Kutya: Ez nem jó játék, játsszunk szimatolósat!

Egér: Nekemjöttél, Oroszlán! Ezért megfizetsz! – Őt is megveri.

A történetet rövid párbeszédekkel irányítja a pedagógus. A pozitív szereplő segítse a többieket a problémamegoldásban (II.1 fejezet 2. ábrája): (1) megfogalmazzuk a problémát, (2) megoldási módokat keresünk, (3) azokat értékeljük, (4) döntést hozunk, (5) megvalósítjuk.

Béka: Ez a kiséger verekedős! Mindannyian sírtunk miatta! (1. a probléma megfogalmazása) Mit gondoltok, mit tegyünk? (2. megoldási módokat keresünk, minden javaslatot megvitatunk, 3. azokat értékeljük)

- Mi is verjük meg! – Az nem jó, ebből csak még több sírás lesz.*
- Zavarjuk haza a Kiségeret! – Sokkal jobb játszani úgy, ha többen vagyunk!*
- Mondjuk meg az anyukájának! – Olyan messze laknak, és nem férünk be ennyien az egérlyukba.*
- Szóljunk a macskának, hogy kergesse meg! – Ne, ő mégis csak a barátunk, nem tehetünk vele ilyet.*
- Tanítsuk meg arra, ha valami nem tetszik neki, hogyan mondja meg nekünk! A verekedésért pedig kérjen bocsánatot!*

Többiek: Ez a megoldás! (4. döntést hozunk)

Mondjuk el neki! (5. megvalósítás)

- A versenyeket sportszerűen játsszuk, a győztesnek gratulálunk.*

- *Ha valaki a lábadra lép, szólj neki, biztosan bocsánatot kér.*
- *Játék közben előfordul, hogy véletlenül meglöknék. Ez nem jelenti azt, hogy bántanak.*
- *Ha fájdalmat okozol a többieknek, kérj bocsánatot! A kezed simogatásra való!*

A problémamegoldás bemutatása után a történetet lezárjuk. A szereplők elindulnak haza.

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Ha vannak az óvodai csoportban előforduló tipikus esetek, amelyeket agresszióval kezelnek a gyerekek, akkor a mese történetét úgy szőjük, hogy ezekre a helyzetekre mutatunk pozitív megoldási mintát. A pedagógus fogalmazza meg a bábjaival a negatív és a pozitív érzelmeket. Mutasson példát arra, hogy felismeri mások érzelmeit és szabályozza saját érzelmeit. Érdemes a történet megbeszélésénél a gyakran agresszíven viselkedő gyerekeket megkérdezni, de semmiképpen nem szabad nekik jelezni, hogy miért kíváncsi a pedagógus éppen az ő véleményükre.

Variáció: A gyerekek is választhatnak maguknak ujjbábót, és ezekkel – ezek szerepébe bújva – segíthetik a pedagógus által megszemélyesített bábokat. Fontos arra törekedni, hogy a gyerekek pozitív tulajdonságokkal rendelkező szerepet vegyenek fel.

33. Csúfolódós mese

Cél: A verbális agresszió kívülről láttatása, a problémakezelés csoportban elfogadott módozataira mintaadás. A csúfolódás során keletkezett érzelmek felismerésének, kifejezésének és szabályozásának gyakorlása.

Felkészítés, ráhangolás: A gyakorlat előzménye a Baglyos mese. A gyerekek válasszanak bábokat maguknak és a pedagógusnak is. Aktívan vegyenek részt az előzetes megbeszélésben, válasszanak a szereplők közül valakit, aki csúfolja majd a társait, és javasoljanak csúfolódó mondatokat is.

Életkor, létszám: 5–6 év, nézőként a teljes csoport.

Eszköz: Három, tetszőleges ujjbáb (pl. Kacsa, Szarvas, Tigris).

Időtartam: 5–10 perc.

A gyakorlat menete: A pedagógus játszik a bábokkal, a gyerekeknek segíteni kell megoldást találni. A történetet rövid párbeszédekkel irányítja a pedagógus (II.1 fejezet 2. ábrája): (1) megfogalmazzuk a problémát, (2) megoldási módokat keresünk, (3) azokat értékeljük, (4) döntést hozunk, (5) megvalósítjuk.

Bábozni fogunk. A minimese címe: Csúfolódós mese.

Szarvas: Kacsa! Hol vagy? Játsszunk valamit?

Kacsa: Itt vagyok, de én veled nem játszom. Menj innen!

Szarvas: Na, légy szíves, játsszál velem!

Kacsa: Menj innen, csúnya a szarvad! Csúnya a szarvad! Csúnya a szarvad!

Szarvas: Csúnya a szarvam? Anyukám mindig azt mondja, hogy gyönyörű szarvam van.

Kacsa: Pedig csúnya, nekem elhiheted. Menj innen, ne is lássalak!

Szarvas: Ha a kacsa mondja, akkor biztosan igaz. Én vagyok a legcsúnyább ebben az erdőben. Szomorúan odébb megy és sírni kezd.

Tigris: Miért sírsz, Szarvas?

Szarvas: Kicsúfolt a kacsa. (1. probléma megfogalmazása) Nagyon szomorú vagyok miatta. Összezavarodtam. Nem tudom, kinek van igaza. Anyukám szerint szép vagyok, de a Kacsa most mindenkinek elmondja az erdőben, hogy csúnya vagyok. Nem játszik majd velem senki. Most mit csináljak?

Tigris: Ne sírj, nekem van pár ötletem. (2. megoldási módokat keresünk, 3. értékeljük azokat)

- *Megverhetnénk. Mi sokkal nagyobbak és erősebbek is vagyunk nála. De ez nem jó, mert*

nem szép dolog a verekedés, csak sírás a vége.

- *Mondjuk meg az anyukájának, majd az jól megbünteti. De nem szép dolog az árulkodás.*
- *Csúfoljuk ki mi is! Ám ez sem jó, nagyon rosszul érezné magát a csúfolás miatt.*
- *Beszéljünk vele, mondjuk el neki, hogyan érzed magad miatta.*

Szarvas: Jó, beszéljünk vele! (4. döntést hozunk)

Tigris: Gyere ide, Kacsa, beszélünk kell veled!

Kacsa: Itt vagyok, ragyogok!

Szarvas: Nagyon szomorú vagyok miattad, mert kicsúfoltál. Még sírtam is. Tigris vigasztalt meg.

Tigris: Azon gondolkodtunk, hogy mit tegyünk veled, hogy ez többé ne forduljon elő. Először meg akartunk verni, de verekedni csúnya dolog. Aztán azt gondoltuk, megmondunk az anyukádnak, és ő majd megbüntet. De aztán ezt is elvetettük, mert árulkodni csúnya dolog. Arra is gondoltunk, hogy kicsúfolunk mi is, de akkor most te is szörnyen éreznéd magad. Inkább beszélünk veled. (5. megvalósítjuk)

Szarvas: Nagyon megbántottál, rosszul érzem magam miattad. Nem tudom, kinek higgyek, anyukámnak vagy neked. Félek, hogy mindenkinek elmondod, hogy csúnya vagyok, és nem lesz egy barátom sem miattad. Miért csúfoltál?

Kacsa: Megzavartál, nem akartam veled játszani, éppen gondolkodtam.

Szarvas: Akkor miért nem ezt mondtad? Visszajöttem volna később. Szóval nincs is bajod a szarvammal?

Kacsa: Persze, hogy nincs, de nem tudtam mást kitalálni, hogy egyedül hagyj.

Szarvas: De megkönnyebbültem! Legközelebb szólj, mit szeretnél. Most már van kedved velünk játszani?

Kacsa: Öt perc múlva legyetek a tisztáson, addigra végzek a gondolkodással! Ott találkozunk! Sziasztok!

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A csúfolódás csoportban előforduló formáit érdemes beleszöni a történetbe, melyekre szülessenek pozitív megoldási minták. Mutasson példát arra is a pedagógus, hogy felismeri mások érzelmeit és szabályozza saját érzelmeit. Érdemes a csoportban előforduló csúfolódások okait előzetesen feltárni beszélgetéssel (oka lehet például tolerancia hiánya, problémamegoldó minta hiánya, rejtett vagy nyílt agresszió, önbizalomhiány vagy saját pozícióját próbálja erősíteni). A történetet a kiváltó ok mentén irányítsuk, a problémamegoldás során erre kínáljunk megoldási lehetőséget. Érdemes a történet megbeszélésénél a gyakran csúfolódó gyerekeket megkérdezni, de semmiképpen nem szabad nekik jelezni, hogy miért kíváncsi a pedagógus éppen az ő véleményükre.

34–37. Zsákmesék

A zsákmese olyan mesealkotási technika, amely során a gyerekek egy zsákból véletlenszerűen kiválasztott tárgy vagy kép segítségével alkotnak önállóan vagy kis segítséggel mesét. Jelen esetben a társas problémát ábrázoló képet és a lehetséges megoldási módokat (segítőkártyákat) találnak a zsákban. A segítőkártyák lehetnek rajzok vagy rövid mondatok, melyeket a pedagógus olvas fel. Az általunk kidolgozott gyakorlatokat 6–8 éves gyerekeknek ajánljuk, amikor már elegendő eszköz van a birtokukban: ismerik a csoportjukban előforduló problémákat, gyakorolták a probléma megfogalmazását, ismernek több megoldási módot, tudják azokat értékelni, képesek döntést hozni és azt önállóan vagy kevés segítséggel megvalósítani. A technika alkalmas páros és csoportos feladatvégzésre egyaránt.

Forrás: Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* (játék: Befejezetlen történetek). Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #127106550

34. Ez az enyém, add vissza!

Cél: A tárgyak tulajdonlása körüli viták rendezésének gyakorlása. A probléma elvonatkoztatása, verbális megfogalmazása, az érzelmek kifejezése. Kreatív történetalkotás és együttműködés fejlesztése. Közös mesealkotás pedagógus segítségével kép alapján.

Felkészítés, ráhangolás: Mesezsák megtöltése képekkel úgy, hogy a belekerülő képeket előzetesen közösen értelmezzük (pl. melyik jellemző melyik félre vonatkozik). A segítőkártyák értelmezése, majd azokat az asztalra helyezzük lefordítva. A gyakorlat előzménye az ezzel kapcsolatos minimese.

Életkor, létszám: 6–8 év, teljes csoport.

Eszköz: Zsák, benne az 1. problémacsoport (tulajdonlás, elvétel) képei, az asztalon lefordítva a megoldást segítő kártyák.

Képek: (1) nem adja oda a játékot, (2) elveszi más játékát, (3) nem mutatja meg, ami nála van, (4) erőszakkal elveszi a tárgyat.

Segítőkártyák:

(1) visszautasítani (pl. Most nem tudom odaadni az autót, még játszom vele.),

(2) kívánni, aztán megkapni (pl. Ha már nem játszol, kérlek, add nekem ezt az autót!),

(3) játékok és tevékenységek sorrendjének felállítása (pl. Először Pisti játszik, majd Zoli, azután Tibike következik.),

(4) csere (pl. Cseréljünk! Add nekem a piros autót, én adom neked a zöldet.),

(5) egyezkedés (pl. Én is az autókkal szeretnék játszani. Mikor adod ide az autót?),

(6) osztozkodás, egyenlő részesedés (pl. Osszuk szét az autókat, mindenkinek legyen három!),

(7) érzelmek azonosítása, kifejezése (pl. Örülnék neki, ha visszaadná az autómat.),

(8) saját érzelmek, gondolatok kontrollálása (pl. Én is nagyon szeretném ezt az autót, de megvárom, amíg ideadod.)

Időtartam: 15–25 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek az asztal köré ülnek. A pedagógus irányításával, segítségével a zsákból kihúzott kép alapján közösen alkotnak egy mesét. A mese tetőpontján megállnak és segítőkártyát húznak. A megoldást ennek megfelelően alakítják.

Zsákmesét mondunk ma. Ki kell találnunk a szereplők nevét és azt is, mi okozta a képen látható problémát. Előbb azt meséljük el, mi történt azelőtt, mielőtt a képen szereplő esemény bekövetkezett volna, az lesz a mese eleje. A mesét én kezdem, és aki szeretné folytatni, az

*jelentkezzen, átadom neki a képet. Amíg a kép a kezében van, addig őt hallgatjuk. Ha van ötletek, úgy jelezzétek, hogy felemelitek a kezeteket. A mesélő ekkor átadja a képet és a mesét más folytathatja. Zita, húzz egy képet a zsákból, erről szól majd a mese. Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy... A mese tetőpontján megállunk, az asztalon található kártyák közül egyet felfordítunk, és a segítőkártya alapján kerekítjük tovább a történetet. Készülhet egy-egy meséhez többféle befejezés is. Végül a mesét lezárjuk: *Itt a vége, fuss el véle!**

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A pedagógus kérdéseivel, egy-egy továbbblendítő mondattal segítse a történet megszületését. Mivel a gyerekek aktív résztvevői a történetalkotásnak, a beszédfejelem okozhat gondot. Előre fektessük le a szabályokat, mikor ki szólalhat meg.

Variáció: A közösen alkotott meséhez készíthetnek a gyerekek síkbábokat is, és a történetet bábparaván mögött újra feldolgozhatják pedagógus jelenléte mellett.

35. Nem játszom veled!

Cél: A csoportba kerülés, a kizárás, a csoportalakítás körüli viták rendezésének gyakorlása. A probléma elvonatkoztatása, verbális megfogalmazása, az érzelmek kifejezése. Kreatív történetalkotás és együttműködés fejlesztése. Közös mesealkotás párokban vagy csoportmunkával kép alapján.

Felkészítés, ráhangolás: Mesezsák megtöltése képekkel és segítőkárttyákkal úgy, hogy a képeket és a kártyákat előzetesen közösen értelmezzük (pl. melyik jellemző melyik félre vonatkozik). A gyakorlat előzménye az ezzel kapcsolatos minimese.

Életkor, létszám: 6–8 év, párokban vagy kisebb csoportokban.

Eszköz: Zsák, benne az 2. problémacsoport (elutasítás, kizárás, ellenszegülés) képei és a megoldást segítő kártyák.

Képek: (1) nem akar valakivel játszani, elutasítja, (2) kizárja társát a játékból, elküldi, (3) függőségi viszonyban (amikor közösen kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna.

Segítőkárttyák:

- (1) egyezkedésről való kommunikáció (pl. Én is veled szeretnék játszani! Mikor állhatok be a játékba?),
- (2) közös, új vonzó cél meghatározása (pl. Játsszunk együtt, inkább bújócskázunk!),
- (3) új, maga által kezdeményezett csoport szervezése (pl. Ki játszik velem cirkuszos?),
- (4) másokkal, más csoport tagjaival játszik tovább (pl. Akkor inkább Annával játszom tovább!),
- (5) önállóan játszik (pl. Elmegyek homokozni!),
- (6) segítséget kér felnőtől (pl. Zsuzsa néni, légy szíves, segíts! Annáék nem játszanak velem.),
- (7) érzelmek azonosítása, kifejezése (pl. Haragszom Timire, mert nem akar velem játszani.),
- (8) saját érzelmek, gondolatok kontrollálása (pl. Most szeretnék veletek játszani, de megvárom amíg beengedtek.).

Időtartam: 15–25 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek párokba vagy csoportokba rendeződnek. A csoportalkotás formái: irányított módon (a pedagógus válogatja össze a csoport tagjait), véletlenszerűen (pl. színes tárgyak segítségével: gyöngyök, kirakók, LEGO-darabok), szimpátia alapján (a gyerekek maguk alkotnak 4-5 fős csoportokat). A csoportok húznak a mesezsákból egy-egy képet és egy-egy megoldást segítő kártyát. Ezek segítségével alkotnak közösen történetet. Cél az, hogy minél érdekesebb, ötletesebb történetet alkossanak, figyeljenek egymásra, jussanak

közös nevezőre, megegyezzenek, és ha vita alakul ki, azt megbeszéljék. A történetet úgy kell alakítaniuk, hogy a megoldást segítő kártyát is beépítik a mesébe.

Zsákmesét mondunk ma. Minden csoport húz majd egy képet a zsákból, a képen szereplőkről szól majd a meséjük. A képen egy fontos eseményt láthattok, ami körülbelül a mese közepén történik. A mese elejét nektek kell kitalálnotok, mutassátok be a szereplőket, adjatok nekik nevet, találjátok ki, mi történt velük előzőleg. Ezután szőjétek a mesébe a képen látható eseményt és találjatok megoldást a mese befejezéséhez. A megoldás a segítőkárttyákon van. Azért, hogy igazi mese legyen, használjátok az „Egyszer volt, hol nem volt” kezdést és az “Itt a vége, fuss el véle” befejezést. Tizenöt percig tanácskozhattok (megmutatjuk a faliórán, mikor jár le az idő), ezután minden csoport elmeséli a meséjét a többieknek.”

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A pedagógus folyamatosan segítse a csoportok munkáját, ösztönözze a gyerekeket arra, hogy a már begyakorolt nyelvi formákat használják, és mondják ki a probléma során keletkezett érzelmeket. Valamennyi csoportba kerüljön olyan gyerek, akinek gazdag a szókincse, élénk a fantáziája.

Variációk:

(1) A gyakorlatot csak a segítőkárttyákkal is játszhatjuk, ebben az esetben a zsákból kihúzott megoldáshoz találnak ki a gyerekek előzményeket. Cserélhetik is a kártyáikat, és kitalálhatnak egy-egy meséhez többféle befejezést.

(2) Készíthetnek a gyerekek maguk is képeket a mese szereplőiről, eseményeiről. Ezt összefűzhetik mesekönyvnek. Iskolások leírhatják a saját meséjüket, készíthetnek képregényt.

36. Ne bánts!

Cél: A verbális és a fizikai bántalmazással, rongálással kapcsolatos helyzetek rendezésének gyakorlása. A probléma elvonatkoztatása, verbális megfogalmazása, az érzelmek kifejezése. Kreatív történetalkotás és együttműködés fejlesztése. Közös mesealkotás párokban vagy csoportmunkával kép alapján.

Felkészítés, ráhangolás: Mesezsák megtöltése képekkel és segítőkárttyákkal úgy, hogy a képeket és a kártyákat előzetesen közösen értelmezzük (pl. melyik jellemző melyik félre vonatkozik). A gyakorlat előzménye az ezzel kapcsolatos minimese.

Életkor, létszám: 6–8 év, párokban vagy kisebb csoportokban.

Eszköz: Zsák, benne a 3. problémacsoport (kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás) képei és a megoldást segítő kártyák.

Képek: (1) kiabál társaival, felnőttel, (2) megüt valakit, (3) verekszik, (4) megrongálja a játékokat vagy mások játékát.

Segítőkárttyák:

(1) agresszió nem viszonzása (pl. Ha bánt valaki, hátrateszem a kezem, hogy ne üssek vissza.),

(2) vigasztalás, segítségnyújtás (pl. Nagyon fáj? Gyere, megsimogatlak!),

(3) a helyzet elhagyása (pl. Elkerülöm Zsombit, mert most veszekszik.),

(4) segítségkérés társtól, felnőttől (pl. Segíts, Boti, Zsombi bántani akar!),

(5) bocsánatkérés (pl. Bocsánatot kérek, amiért bántottalak!),

(6) figyelmeztetés a normákra, csoportszabályokra (pl. Pisti, nem bánthatod Dórit!),

(7) érzelmek azonosítása, kifejezése (pl. Látom, hogy szomorú vagy! Mi a baj?),

(8) saját érzelmek, gondolatok kontrollálása (pl. Haragszom rád, Luca, többet ne bánts, légy szíves!).

Időtartam: 15–25 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek párokba vagy csoportokba rendeződnek. A csoportalkotás formái: irányított módon (a pedagógus válogatja össze a csoport tagjait), véletlenszerűen (pl. színes tárgyak segítségével: gyöngyök, kirakók, LEGO-darabok), szimpátia alapján (a gyerekek maguk alkotnak 4-5 fős csoportokat). A csoportok húznak a mesezsákból egy-egy képet és egy-egy megoldást segítő kártyát. Ezek segítségével alkotnak közösen történetet. Cél az, hogy minél érdekesebb, ötletesebb történetet hozzanak létre, figyeljenek egymásra, jussanak közös nevezőre, megegyezzenek, és ha vita alakul ki, azt megbeszéljék. A történetet úgy kell alakítaniuk, hogy a megoldást segítő kártyát is beépítik a mesébe.

Zsákmesét mondunk ma. Minden csoport húz majd egy képet a zsákból, a rajzon szereplőkről szól majd a meséjük. A képen egy fontos eseményt láthattok, ami körülbelül a mese közepén történik. A mese elejét nektek kell kitalálnotok, mutassátok be a szereplőket, adjatok nekik nevet, találjátok ki, mi történt velük előzőleg. Ezután szőjétek a mesébe a képen látható eseményt és találjatok megoldást a mese befejezéséhez. A megoldás a segítőkártyákon van. Azért, hogy igazi mese legyen, használjátok az „Egyszer volt, hol nem volt” kezdést és az “Itt a vége, fuss el véle” befejezést. Tizenöt percig tanácskozhattok (megmutatjuk a faliórán, mikor jár le az idő), ezután minden csoport elmeséli a meséjét a többieknek.”

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A pedagógus folyamatosan segítse a csoportok munkáját, ösztönözze a gyerekeket arra, hogy a már begyakorolt nyelvi formákat használják, és mondják ki a probléma során keletkezett érzelmeket. Valamennyi csoportba kerüljön olyan gyerek, akinek gazdag a szókincse, élénk a fantáziája.

Variációk:

(1) A gyakorlatot csak a segítőkártyákkal is játszhatjuk, ebben az esetben a zsákból kihúzott megoldáshoz találnak ki a gyerekek előzményeket. Cserélhetik is a kártyáikat, és kitalálhatnak egy-egy meséhez többféle befejezést.

(2) Készíthetnek a gyerekek maguk is képeket a mese szereplőiről, eseményeiről. Ezt összefűzhetik mesekönyvnek. Iskolások leírhatják a saját meséjüket, készíthetnek képregényt

37. Ne csúfolódj!

Cél: A verbális és a fizikai bántalmazással, rongálással kapcsolatos helyzetek rendezésének gyakorlása. A probléma elvonatkoztatása, verbális megfogalmazása, az érzelmek kifejezése. Kreatív történetalkotás és együttműködés fejlesztése. Közös mesealkotás párokban vagy csoportmunkával kép alapján.

Felkészítés, ráhangolás: Mesezsák megtöltése képekkel és segítőkártyákkal úgy, hogy a képeket és a kártyákat előzetesen közösen értelmezzük (pl. melyik jellemző melyik félre vonatkozik). A gyakorlat előzménye az ezzel kapcsolatos minimese.

Életkor, létszám: 6–8 év, párokban vagy kisebb csoportokban.

Eszköz: Zsák, benne a 4. problémacsoport (csúfolás, pizskálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás) képei és a megoldást segítő kártyák.

Képek: (1) csúfolódik, (2) pizskálja társát, (3) zavar másokat játék közben, (4) csúnyán beszél, (4) árulkodik társainak, (5) árulkodik felnőtteknek.

Segítőkártyák:

(1) probléma kommunikálása a másik felé (pl. Ne csúfolj engem!),

(2) visszakérdezés, hogy miért teszi a másik azt, amit (pl. Miért mondd nekem, hogy buta vagyok?),

(3) segítségkérés társtól, felnőttől (pl. Kati csúfol, Ildikó néni, segíts!),

(4) bocsánatkérés (pl. Ne haragudj, hogy csúfoltalak!),

- (5) figyelmeztetés a normákra, csoportszabályokra (pl. Nem mondhatsz a másokra csúnyát!),
- (7) érzelmek azonosítása, kifejezése (pl. Rossz nekem, ha azt mondod, buta vagyok!),
- (8) saját érzelmek, gondolatok kontrollálása (pl. Nem tetszik Kati rajza, de nem mondom neki, hogy csúnya.).

Időtartam: 15–25 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek párokba vagy csoportokba rendeződnek. A csoportalkotás formái: irányított módon (a pedagógus válogatja össze a csoport tagjait), véletlenszerűen (pl. színes tárgyak segítségével: gyöngyök, kirakók, LEGO-darabok), szimpátia alapján (a gyerekek maguk alkotnak 4-5 fős csoportokat). A csoportok húznak a mesezsákból egy-egy képet és egy-egy megoldást segítő kártyát. Ezek segítségével alkotnak közösen történetet. Cél az, hogy minél érdekesebb, ötletesebb történetet alkossanak, figyeljenek egymásra, jussanak közös nevezőre, megegyezzenek, és ha vita alakul ki, azt megbeszéljék. A történetet úgy kell alakítaniuk, hogy a megoldást segítő kártyát is beépítik a mesébe.

Zsákmesét mondunk ma. Minden csoport húz majd egy képet a zsákból, a képen szereplőkről szól majd a meséjük. A képen egy fontos eseményt láthattok, ami körülbelül a mese közepén történik. A mese elejét nektek kell kitalálnotok, mutassátok be a szereplőket, adjatok nekik nevet, találjátok ki, mi történt velük előzőleg. Ezután szőjétek a mesébe a képen látható eseményt és találjátok megoldást a mese befejezéséhez. A megoldás a segítőkártyákon van. Azért, hogy igazi mese legyen, használjátok az „Egyszer volt, hol nem volt” kezdést és az “Itt a vége, fuss el véle” befejezést. Tizenöt percig tanácskozhattok (megmutatjuk a faliórán, mikor jár le az idő), ezután minden csoport elmeséli a meséjét a többieknek.”

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: A pedagógus folyamatosan segítse a csoportok munkáját, ösztönözze a gyerekeket arra, hogy a már begyakorolt nyelvi formákat használják, és mondják ki a probléma során keletkezett érzelmeket. Valamennyi csoportba kerüljön olyan gyerek, akinek gazdag a szókincse, élénk a fantáziája.

Variációk:

- (1) A gyakorlatot csak a segítőkártyákkal is játszhatjuk, ebben az esetben a zsákból kihúzott megoldáshoz találunk ki a gyerekek előzményeket. Cserélhetik is a kártyáikat, és kitalálhatnak egy-egy meséhez többféle befejezést.
- (2) Készíthetnek a gyerekek maguk is képeket a mese szereplőiről, eseményeiről. Ezt összefűzhetik mesekönyvnek. Iskolások leírhatják a saját meséjüket, készíthetnek képregényt.

38. Feldolgozó beszélgetés napi eseményekhez

Cél: A probléma megfogalmazásának, kommunikálásának gyakorlása, megvalósítási tervek megbeszélése, empátiafejlesztés. Az érzelmek, gondolatok és tettek közötti kapcsolat megértése.

Felkészítés, ráhangolás: Az oldott, nyugodt légkör megteremtése után beszélgetést kezdeményezünk arról, hogy milyen társas probléma és annak megoldása jelentett nehézséget a csoporttársaik számára. Az irányítás során a feltáró beszélgetésről szóló fejezet (I.3.2 és I.3.2.1) kérdéstípusait használjuk.

Életkor, létszám: 6–8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10–15 perc.

A gyakorlat menete: Beszélgetőkört szervezünk olyan problémahelyzetről, amit a gyerekek átéltek, megfigyeltek a csoportjukban. A gyerekeket körbe ültetjük. Röviden elmondjuk a megtörtént problémával kapcsolatos megfigyelésünket. A gyerekek véleményét kérve okfeltáró beszélgetést folytatunk, amit kérdésekkel segítünk.

Mit gondoltok, mi történhetett? Hogyan érezték ettől magukat a gyerekek? Véleményetek szerint mi okozta a problémát? Ki tapasztalt már hasonlót? Milyen megoldási módot ismertek? Mit javasolnátok annak, aki hasonló helyzetbe kerül?

Kipróbáltuk! Tapasztalataink és amire érdemes odafigyelni: Abban az esetben volt sikeres a beszélgetés, amikor a gyerekeket ért sérelem erős negatív érzéseket váltott ki belőlük és nem működött az önálló problémamegoldás. Fontos, hogy ne nevezzük meg az érintett gyerekeket.

Forrás: Saját fejlesztés.

ILLUSZTRÁCIÓ: FOTOLIA #99197088

Zárszó

„*Tudtok-e újat mutatni?*” – kérdezte tőlünk, e kötet szerzőitől egy pedagógus, aki kevésbé hisz az ilyen típusú fejlesztésben. Bízunk benne, hogy tudunk, elsősorban a tudatosítással, a tudatos fejlesztéssel kapcsolatban. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy pontos kép alakuljon ki a pedagógusokban a gyerekek problémáiról, problémamegoldásáról, tudják, hogy az egyes gyakorlatokat, játékokat miért, minek a változása érdekében használják. Ehhez járulnak hozzá a problémáról és a problémamegoldásról szóló, elméleti háttérrel és eszközöket bemutató fejezetek.

Fontos, hogy a gyakorlatok, játékok alkalmazása a gyerekek egyéni fejlődési üteméhez igazodjon, az alaposan megtervezett nevelési folyamat szerves része legyen. Használatuk csak akkor lehet hosszú távon hatékony, eredményes és sikeres, ha azokat a megfelelő folyamatrészben alkalmazzák. Ehhez egyrészt fontos figyelembe venni az életkori és egyéni kognitív, szociális, erkölcsi és érzelmi sajátosságokat, másrészt azt, hogy a fejlesztés egyik kiemelt módja a mintaadás, vagyis akár problémaazonosításról, akár megoldási módokról van szó, alapvetően szükséges pozitív példák nyújtása a pedagógus részéről. Ezt követi a gyakoroltatás, aminek ideje, helye és gyakorisága az egyéni fejlődéstől függ, azt kell, hogy kövesse. A gyakoroltatás elmaradhatatlan kiegészítője az ok-okozati összefüggések azonosítása és magyarázata, a teljes helyzet és a szereplők érzéseinek, gondolatainak, viselkedésének elemzése, ezek összefüggéseinek értelmezése.

A hétköznapi munkában sokszor a „rutin” a legnagyobb úr. A megszokott teendők, a hagyományos reakciók – az ismerősség megnyugtató hatása miatt – sokszor akkor is fennmaradnak, ha már tudjuk róluk, hogy nem használnak vagy talán még ártanak is. A kötetben bemutatott szemlélet és gyakorlat komoly szemléletbeli és viselkedésbeli változást is követel az óvodapedagógusoktól. A szokásos hétköznapi megfigyelés helyett a tudományos igényű, kódolási szempontokon alapuló ismételt megfigyelések bevezetése kezdetben jelentős többletfigyelmet, időt és energiát igényel. Hasonlóképpen, a játékok kiválasztása, egy új gyakorlat kipróbálása is kimozdítja a pedagógust a megszokott rutinból. Valószínű, hogy kezdetben az új gyakorlatok (megfigyelések, játékok) bevezetése nem tűnik majd hatékonynak, sőt még kissé nehezkesebbé is teszi a munkát. Ezért fontos, hogy a pedagógus tudatosan tartson ki az új módszerek mellett, és kellő türelemmel forduljon ebben a fejlődési folyamatban önmaga felé is. A siker vélhetően nem marad el, csupán nem azonnal jelentkezik.

A tudatosabb megfigyelések és foglalkozástervezések egy idő múlva ugyanúgy megszokottá válnak majd, mint a jelenlegi gyakorlat, de amíg ez kialakul, az időt és kitartást igényel. Ebben az első, nehezebb időszakban jó, ha az óvodapedagógusok egymást is támogatják, és ha van rá lehetőségük, igénybe veszik az óvodapszichológus segítségét is, aki szintén ismeri a kötet által kínált programot, és bizonyára azt is tudja, hogy a változások ritkán hoznak azonnali eredményt. Kötetünk javaslatait tehát nem jelentenek azonnali megoldást az óvodapedagógusok mindennapjait erősen nehezítő helyzetekre. Sokkal inkább egy fejlődési utat kínálnak az érdeklődő és nyitott pedagógusok számára egy tudatosabb fejlesztőmunka elkezdése felé, ami bizonyosan meghozza gyümölcsét.

Mellékletek

I. Problémakezelés

NÉV:	ÉLETKOR (méréskor):	;	;	;	-
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL (GYAKRAN: ! RITKÁN: + SZINTE SOHA: -)					Megjegyzés
ÉSZLELÉS, REAKCIÓ					
Tőle veszik el					
Nem foglalkozik a helyzettel, keres más elfoglaltságot.					
Foglalkozik a problémával:					
- megkéri a társát, hogy adja vissza, amit elvett tőle	()	()	()	()	()
- negatív érzéseit fejezi ki a társa felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()	()	()
- negatív érzéseit fejezi ki a pedagógus felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()	()	()
- erőszakkal vissza akarja szerezni az elvett játékot, tárgyat	()	()	()	()	()
- egy társának panaszkodik	()	()	()	()	()
- megkéri egy társát, hogy szerezze vissza neki	()	()	()	()	()
- szól a pedagógusnak, hogy bajban van	()	()	()	()	()
Ő mástól					
Az elvett játékkal, tárggyal foglalkozik, azzal nem, hogy mit tett.					
Ha az, akitől elvette a játékot, negatív érzéseit fejezi ki felé (pl. sír, dühös, kiabál):					
- nem reagál rá, kilép a helyzetből	()	()	()	()	()
- arra kéri a társát, hogy hagyja abba, ne legyen ilyen vele	()	()	()	()	()
- ő is kifejezi negatív érzéseit, viszonyozza	()	()	()	()	()
- elkezd verekedni.	()	()	()	()	()
Ha az elvétel helytelenségére figyelmezteti a pedagógus:					
- visszaadja és más játék után néz	()	()	()	()	()
- alkudozni kezd, hogy most ő akar játszani vele és majd később visszaadja	()	()	()	()	()
- közli, hogy nem akarja visszaadni	()	()	()	()	()
- nem akarja visszaadni, negatív érzéseit kifejezi	()	()	()	()	()
MEGFOGALMAZÁS, KOMMUNIKÁLÁS					
Tőle veszik el					
Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetről.					
Magától nem tudja elmondani, hogy mi a problémája, mi történt vele pontosan.					
A pedagógus kérdéseire:					
- nem reagál, nem akar beszélni a problémáról	()	()	()	()	()
- meg tudja nevezni, ki és mit vett el tőle,	()	()	()	()	()
- és a probléma elmondását átszövik negatív érzéseivel, például sír, dühös,	()	()	()	()	()
- önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki, például <i>Ez nekem nem jó!</i>	()	()	()	()	()
- meg tudja mondani, mi történt vele, részletesen elmondja, ki mit vett el tőle,	()	()	()	()	()
- és érzéseiről is beszél	()	()	()	()	()
Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:					
- elmondja, hogy mi történt vele, amit erős negatív érzélem szó át	()	()	()	()	()
- elmondja, hogy mi történt vele, közben kevésbé fejezi ki negatív érzelmeit	()	()	()	()	()
- nem minősíti a másik viselkedését	()	()	()	()	()
- minősíti a másik viselkedését	()	()	()	()	()
- elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen	()	()	()	()	()

- megkéri a társát, hogy ne legyenek vele ilyenek	()	()	()
- negatív érzéseit fejezi ki a társa felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()
- negatív érzéseit fejezi ki a pedagógus felé, például sír, dühös, kiabál	()	()	()
- ugyanazt mondja társának, mint amit neki mondtak, például <i>Te sem játszatsz velem! Nem leszel a barátom!</i>	()	()	()
- szól egy társának, neki panaszkodik	()	()	()
- szól a pedagógusnak, hogy bajban van	()	()	()
Ő mást	()	()	()
Az elutasítást, kizárást, ellenszegülést követően nem vesz tudomást arról, hogy megbántotta társát.	()	()	()
Ha az, akit elutasított, elküldött, negatív érzéseit fejezi ki felé:	()	()	()
- nem reagál rá, elhagyja a helyzetet	()	()	()
- arra kéri, ne legyen ilyen vele	()	()	()
- ő is kifejezi negatív érzéseit, viszonyozza	()	()	()
- elkezd verekedni	()	()	()
Ha a közös tevékenységet, a másik befogadását kéri a pedagógus:	()	()	()
- odahívja az elutasított társat, meg akar felelni a kérésnek	()	()	()
- bocsánatot kér a társától, odahívja, hogy játszanak együtt	()	()	()
- a kérés ellenére fenntartja a társa iránti negatív viszonyulását	()	()	()
- kilép a helyzetből, elmegy onnan	()	()	()
MEGFOGALMAZÁS, KOMMUNIKÁLÁS			
Őt	()	()	()
Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetről.	()	()	()
Magától nem tudja elmondani, hogy mi a problémája, mi történt vele pontosan.	()	()	()
A pedagógus kérdéseire:	()	()	()
- nem reagál, nem akar beszélni a problémáról	()	()	()
- meg tudja nevezni, ki utasította el, zárták ki,	()	()	()
- és a probléma elmondását átszövik negatív érzései, például sír, dühös,	()	()	()
- önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki, például <i>Én is akarok velük játszani!</i>	()	()	()
- meg tudja mondani, mi történt vele, részletesen elmondja, ki utasította el, hol történt,	()	()	()
- és érzéseiről is beszél	()	()	()
Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:	()	()	()
- elmondja, hogy mi történt vele, amit erős negatív érzélem szó át	()	()	()
- elmondja, hogy mi történt vele, amit kevésbé szövik át érzelmi szálak	()	()	()
- nem minősíti a másik viselkedését	()	()	()
- minősíti a másik viselkedését	()	()	()
- elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen	()	()	()
Ő mást	()	()	()
Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetről.	()	()	()
Magától nem tudja elmondani, hogy mit csinált pontosan.	()	()	()
A pedagógus kérdéseire:	()	()	()
- nem reagál, nem akar beszélni a problémáról	()	()	()
- meg tudja nevezni, kivel mit tett,	()	()	()
- és a probléma elmondását átszövik negatív érzései, például dühös,	()	()	()
- önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki, például <i>Nem akarok vele játszani!</i>	()	()	()
- meg tudja mondani, mi történt, részletesen elmondja, mit tett,	()	()	()
- és érzéseiről is beszél	()	()	()

<p>Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elmondja, hogy kivel mit tett, amit erős negatív érzelem sző át - elmondja, hogy kivel mit tett, közben kevésbé fejezi ki negatív érzelmeit - elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen - elmondja, hogy kivel mit tett és bocsánatot kér a pedagógustól - elmondja, hogy mit tett és megígéri, hogy máskor ilyet nem tesz 	()	()	()	
<p>VISZONYULÁS</p> <p>Őt Viselkedéséből az látszik, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saját erőfeszítés nélkül akarja a helyzetet megoldani, más oldja meg - tenni akar valamit azért, hogy helyzete jobbra forduljon, konstruktív lépéseket tesz - tenni akar valamit, hogy helyzete jobbra forduljon, társa számára negatív lépéseket tesz - nem tudja beleélni magát a másik helyzetébe - bele tudja élni magát a másik helyzetébe <p>A vele való beszélgetés alapján:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úgy gondolja, hogy meg tudja oldani a problémáját - úgy gondolja, hogy nem tudja megoldani a problémáját - megnyugszik, ha pozitívan alakul helyzete - még akkor is nyugtalan marad, ha pozitívan változik helyzete <p>Ő mást Viselkedéséből az látszik, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saját erőfeszítés nélkül akarja a helyzetet megoldani, más oldja meg - tenni akar valamit, hogy helyzete megváltozzon - bele tudja élni magát a másik helyzetébe - nem tudja beleélni magát a másik helyzetébe <p>A vele való beszélgetés alapján:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úgy gondolja, hogy meg tudja oldani a problémát - úgy gondolja, hogy nem tudja megoldani a problémát - érdeklődik a másik érzelmi állapota felől - kíváncsi, mit gondol a másik - megnyugszik, miután megoldódott a helyzet - még akkor is nyugtalan marad, ha pozitívan változik helyzete 	()	()	()	
<p>KIABÁLÁS, ÜTÉS, VEREKEDÉS, TÖNKRETÉTEL/MEGRONGÁLÁS (GYAKRAN: ! RITKÁN: + SZINTE SOHA: -)</p>				Megjegyzés
<p>ÉSZLELÉS, REAKCIÓ</p> <p>Ő Nem foglalkozik a helyzettel, elmegy onnan. Foglalkozik a problémával:</p> <ul style="list-style-type: none"> - megkéri a társát, hogy ne kiabáljon, üssön, tegye tönkre a játékát - negatív érzéseit fejezi ki társa felé, például sír, dühös - negatív érzéseit fejezi ki a pedagógus felé, például sír, dühös, kiabál - ugyanazt csinálja, mint amit vele csináltak, például visszakiabál, visszaüt, ő is megrongál valamit - szól egy társának, neki panaszodik - szól a pedagógusnak, hogy bajban van <p>Vele A kiabálást, ütést, verekedést, rongálást követően nem foglalkozik a helyzettel.</p>	()	()	()	

Amennyiben az, akit bántott vagy akinek a játékát megrongálta, negatív érzéseit fejezi ki felé:	()	()	()	
- nem foglalkozik vele, elmegy onnan	()	()	()	
- arra kéri, ne legyen ilyen vele	()	()	()	
- ő is hasonló negatív választ ad, negatív érzéseit fejezi ki	()	()	()	
- elkezd verekedni	()	()	()	
Ha bocsánatkérésre szólítja fel a pedagógus:	()	()	()	
- megteszi, bocsánatot kér a társától	()	()	()	
- nem kér bocsánatot, továbbra is mérges	()	()	()	
- nem kér bocsánatot, elmegy onnan, kilép a helyzetből	()	()	()	
MEGFOGALMAZÁS, KOMMUNIKÁLÁS				
Ő				
Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetről.	()	()	()	
Magától nem tudja elmondani, hogy mi a problémája, mi történt vele pontosan.	()	()	()	
A pedagógus kérdéseire:				
- nem reagál, nem akar beszélni a problémáról	()	()	()	
- meg tudja nevezni, ki mit tett vele,	()	()	()	
- és a probléma elmondását átszövik negatív érzései,	()	()	()	
- önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki, például <i>Ez nekem fáj!</i>	()	()	()	
- meg tudja mondani, mi történt vele, részletesen elmondja, ki mit tett vele,	()	()	()	
- és érzéseiről is beszél.	()	()	()	
Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:				
- elmondja, hogy mi történt vele, amit erős érzélem szó át	()	()	()	
- elmondja, hogy mi történt vele, amit kevésbé szőnek át érzelmi szálak	()	()	()	
- nem minősíti a másik viselkedését	()	()	()	
- minősíti a másik viselkedését	()	()	()	
- elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen	()	()	()	
Vele				
Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetről.	()	()	()	
Magától nem tudja elmondani, hogy mit csinált pontosan.	()	()	()	
A pedagógus kérdéseire:				
- nem reagál, nem akar beszélni a problémáról	()	()	()	
- meg tudja nevezni, kivel mit tett,	()	()	()	
- és a probléma elmondását átszövik negatív érzései, például dühös,	()	()	()	
- önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki	()	()	()	
- meg tudja mondani, mi történt, részletesen elmondja, mit tett,	()	()	()	
- és érzéseiről is beszél	()	()	()	
Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:				
- elmondja, hogy kivel mit tett, amit erős negatív érzélem szó át	()	()	()	
- elmondja, hogy kivel mit tett, közben kevésbé fejezi ki negatív érzelmeit	()	()	()	
- elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen	()	()	()	
- elmondja, hogy kivel mit tett és bocsánatot kér a pedagógustól	()	()	()	
- elmondja, hogy mit tett és megígéri, hogy máskor nem tesz ilyet	()	()	()	
VISZONYULÁS				
Ő				
Viselkedéséből az látszik, hogy:	()	()	()	
- saját erőfeszítés nélkül akarja a helyzetet megoldani, más oldja meg	()	()	()	
- tenni akar valamit azért, hogy helyzete jobbra forduljon, konstruktív lépéseket tesz	()	()	()	

<ul style="list-style-type: none"> - és a probléma elmondását átszövik negatív érzései, - önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki, például <i>Ez nekem nem jó!</i> - meg tudja mondani, mi történt vele, részletesen elmondja, ki mit tett vele, - és érzéseiről is beszél 	()	()	()	
<ul style="list-style-type: none"> - elmondja, hogy mi történt vele, amit erős érzélem szö át - elmondja, hogy mi történt vele, amit kevésbé szönek át érzelmi szálak - nem minősíti a másik viselkedését - minősíti a másik viselkedését - elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen 	()	()	()	
<p>Ő mást</p> <p>Nem akar beszélni a problémáról, problémás helyzetéről.</p> <p>Magától nem tudja elmondani, hogy mit csinált pontosan.</p> <p>A pedagógus kérdéseire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nem reagál, nem akar beszélni a problémáról - meg tudja mondani, mit tett, - és a probléma elmondását átszövik negatív érzései, például dühös, - önmaga kellemetlen helyzetét emeli ki - meg tudja mondani, mi történt, részletesen elmondja, mit tett, - és érzéseiről is beszél 	()	()	()	
<p>Kezdeményezi a pedagógussal való beszélgetést:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elmondja, hogy kivel mit tett, amit erős negatív érzélem szö át - elmondja, hogy kivel mit tett, közben kevésbé fejezi ki negatív érzelmeit - elmondja a problémáját és tanácsot kér, hogy mit tegyen - elmondja, hogy kivel mit tett és bocsánatot kér a pedagógustól - elmondja, hogy mit tett és megígéri, hogy máskor nem tesz ilyet 	()	()	()	
<p>VISZONYULÁS</p> <p>Őt</p> <p>Viselkedéséből az látszik, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saját erőfeszítés nélkül akarja a helyzetet megoldani, más oldja meg - tenni akar valamit azért, hogy helyzete jobbra forduljon, konstruktív lépéseket tesz - tenni akar valamit, hogy helyzete jobbra forduljon, társa számára negatív lépéseket tesz - nem tudja beleélni magát a másik helyzetébe - bele tudja élni magát a másik helyzetébe <p>A vele való beszélgetés alapján:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úgy gondolja, hogy meg tudja oldani a problémáját - úgy gondolja, hogy nem tudja megoldani a problémáját - megnyugszik, ha pozitívan alakul helyzete - még akkor is nyugtalan marad, ha pozitívan változik helyzete 	()	()	()	
<p>Ő mást</p> <p>Viselkedéséből az látszik, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saját erőfeszítés nélkül akarja a helyzetet megoldani, más oldja meg - tenni akar valamit, hogy helyzete megváltozzon - bele tudja élni magát a másik helyzetébe - nem tudja beleélni magát a másik helyzetébe <p>A vele való beszélgetés alapján:</p> <ul style="list-style-type: none"> - úgy gondolja, hogy meg tudja oldani a problémát 	()	()	()	

- úgy gondolja, hogy nem tudja megoldani a problémát	()	()	()	
- érdeklődik a másik érzelmi állapota felől	()	()	()	
- kíváncsi, mit gondol a másik	()	()	()	
- megnyugszik, miután megoldódott a helyzet	()	()	()	
- még akkor is nyugtalan marad, ha pozitívan változik helyzete	()	()	()	

II. Problémaazonosítás

II/a Kéthetes megfigyelés

NÉV:		ÉLETKOR (méréskor):			
Sorszám	Probléma(helyzet)	Nem fordul elő (-)	Előfordul (+)	Hányszor (darabszám)	Megjegyzés
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL					
1.	Nem adja oda másnak a játékot, amivel játszik.				
2.	Egy társa nem adja neki oda a játékot, amit kér tőle.				
3.	Kéri egy társa, hogy mutasson meg neki valamit, de ő nem akarja.				
4.	Kéri, hogy mutasson meg neki egy társa valamit, de a társa ezt nem teszi.				
5.	Szó nélkül elveszi más játékát, tárgyát.				
6.	Elveszi tőle egy társa a játékot, tárgyat, amivel éppen játszik.				
7.	Erőszakkal elveszi a játékot a társától annak ellenére, hogy a társ nem akarja odaadni				
8.	Erőszakkal elveszi tőle egy társa a játékot annak ellenére, hogy ő nem akarja odaadni.				
ELUTASÍTÁS, KIZÁRÁS, ELLENSZEGÜLÉS					
9.	Nem akar valakivel játszani, elutasítja.				
10.	Nem akar senkivel játszani, teljes elutasítás.				
11.	Vele nem akar valaki játszani, elutasítja őt.				
12.	Kizárja társát a játékból, elküldi.				
13.	Őt zárja ki egy társa a játékból, elküldi.				
14.	Társa kérését nem teljesíti.				
15.	Kér valamit társától, aki azt nem teszi meg.				
16.	Függőségi viszonyban (közös kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna.				
17.	Függőségi viszonyban (közös kell valamit csinálni) nem teszi azt a társa, amit a közös munka megkívánna.				
KIABÁLÁS, ÜTÉS, VEREKEDÉS, TÖNKRETÉTEL/MEGRONGÁLÁS					
18.	Kiabál társával.				
19.	Vele kiabál egy társa.				
20.	Kiabál a pedagógussal, dajkával.				
21.	Kiabál a szülővel (óvodában).				
22.	A szülő kiabál vele (óvodában).				
23.	Megüti egy társát.				
24.	Őt üti meg egy társa.				
25.	Megüti a szülőt (óvodában).				

26.	A szülő üti meg őt (óvodában).				
27.	Megüti a pedagógust, dajkát.				
28.	Tönkretesz, megrongál valamit, ami nem az övé (egy társa által használt eszközt a játék során).				
29.	Tönkretesz egy társa valamit, ami az övé (egy általa használt eszközt a játék során).				
CSÚFOLÁS, PISZKÁLÓDÁS, ZAVARÁS, „CSÚNYA BESZÉD/CSELEKEDET”, ÁRULKODÁS					
30.	Csúfolja egy társát.				
31.	Őt csúfolja egy társa.				
32.	Megfenyegeti egy társát (mit fog vele tenni, ha...).				
33.	Őt fenyegeti meg egy társa (mit fog vele tenni, ha...).				
34.	Piszkálódik egy társával (hecceli, nem hagyja békén).				
35.	Őt piszkálja egy társa (hecceli, nem hagyja békén).				
36.	Nem hagy mást játszani, szándékosan zavarja.				
37.	Őt nem hagyja szándékosan játszani egy társa, zavarja.				
38.	„Csúnyát” mond egy társára.				
39.	Rá mond valamelyik társa „csúnyát”.				
40.	„Csúnyát” mond a pedagógusra, dajkára.				
41.	„Csúnyát” mond a szülőre (óvodában).				
42.	Leköpi egy társát.				
43.	Őt köpi le egy társa.				
44.	Árulkodik társára a pedagógusnak, dajkának.				
45.	Árulkodik társára saját szülőjének (óvodában).				
46.	Árulkodik társára annak szülőjének (óvodában).				
47.	Árulkodik rá egy társa a pedagógusnak, dajkának.				
48.	Árulkodik rá egy társa saját szülőjének (óvodában).				
49.	*				
50.	*				

Megjegyzés: szürke háttér: ő a forrás; fehér háttér: más a forrás; * új probléma, pedagógus vezeti fel a listára

II/b Egyhónapos megfigyelés

NÉV:		ÉLETKOR (méréskor):				
Sorszám	Probléma(helyzet)	Naponta többször (3 vagy több alkalommal)	Naponta 1-2 alkalommal	Hetente 2-3 alkalommal	Hetente egyszer	Szinte soha
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL						
1.	Nem adja oda másnak a játékot, amivel játszik.					
2.	Egy társa nem adja neki oda a játékot, amit kér tőle.					
3.	Kéri egy társa, hogy mutasson meg neki valamit, de ő nem akarja.					
4.	Kéri, hogy mutasson meg neki egy társa valamit, de a társa ezt nem teszi.					
5.	Szó nélkül elveszi más játékát, tárgyát.					
6.	Elveszi tőle egy társa a játékot, tárgyat, amivel éppen játszik.					
7.	Erőszakkal elveszi a játékot a társától annak ellenére, hogy a társ nem akarja odaadni					
8.	Erőszakkal elveszi tőle egy társa a játékot annak ellenére, hogy ő nem akarja odaadni.					
ELUTASÍTÁS, KIZÁRÁS, ELLENSZEGÜLÉS						
9.	Nem akar valakivel játszani, elutasítja.					
10.	Nem akar senkivel játszani, teljes elutasítás.					
11.	Vele nem akar valaki játszani, elutasítja őt.					
12.	Kizárja társát a játékból, elküldi.					
13.	Őt zárja ki egy társa a játékból, elküldi.					
14.	Társa kérését nem teljesíti.					
15.	Kér valamit társától, aki azt nem teszi meg.					
16.	Függőségi viszonyban (közösben kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna.					
17.	Függőségi viszonyban (közösben kell valamit csinálni) nem teszi azt a társa, amit a közös munka megkívánna.					
KIABÁLÁS, ÜTÉS, VEREKEDÉS, TÖNKRETÉTEL/MEGRONGÁLÁS						
18.	Kiabál társával.					
19.	Vele kiabál egy társa.					
20.	Kiabál a pedagógussal, dajkával.					
21.	Kiabál a szülővel (óvodában).					
22.	A szülő kiabál vele (óvodában).					
23.	Megüti egy társát.					
24.	Őt üti meg egy társa.					
25.	Megüti a szülőt (óvodában).					
26.	A szülő üti meg őt (óvodában).					
27.	Megüti a pedagógust, dajkát.					
28.	Tönkretesz, megrongál valamit, ami nem az övé (egy társa által használt eszközt a játék során).					

29.	Tönkretesz egy társa valamit, ami az övé (egy általa használt eszközt a játék során).					
CSÚFOLÁS, PISZKÁLÓDÁS, ZAVARÁS, „CSÚNYA BESZÉD/CSELEKEDET”, ÁRULKODÁS						
30.	Csúfolja egy társát.					
31.	Őt csúfolja egy társa.					
32.	Megfenyegeti egy társát (mit fog vele tenni, ha...).					
33.	Őt fenyegeti meg egy társa (mit fog vele tenni, ha...).					
34.	Piszkálódik egy társával (hecceli, nem hagyja békén).					
35.	Őt piszkálja egy társa (hecceli, nem hagyja békén).					
36.	Nem hagy mást játszani, szándékosan zavarja.					
37.	Őt nem hagyja szándékosan játszani egy társa, zavarja.					
38.	„Csúnyát” mond egy társára.					
39.	Rá mond valamelyik társa „csúnyát”.					
40.	„Csúnyát” mond a pedagógusra, dajkára.					
41.	„Csúnyát” mond a szülőre (óvodában).					
42.	Leköpi egy társát.					
43.	Őt köpi le egy társa.					
44.	Árulkodik társára a pedagógusnak, dajkának.					
45.	Árulkodik társára saját szülőjének (óvodában).					
46.	Árulkodik társára annak szülőjének (óvodában).					
47.	Árulkodik rá egy társa a pedagógusnak, dajkának.					
48.	Árulkodik rá egy társa saját szülőjének (óvodában).					
49.	*					
50.	*					

Megjegyzés: a cellákban + jellel regisztrálható az előfordulás jelzett gyakorisága; szürke háttér: ő a forrás; fehér háttér: más a forrás; * új probléma, pedagógus vezeti fel a listára

II/c Háromhónapos megfigyelés

NÉV:		ÉLETKOR (méréskor):				
Sorszám	Probléma(helyzet)	Hetente 3 vagy több alkalommal	Hetente 1-2 alkalommal	Kéthetente 2-3 alkalommal	Havonta 1-2 alkalommal	Havonta egyszer
TULAJDONLÁS, ELVÉTEL						
1.	Nem adja oda másnak a játékot, amivel játszik.					
2.	Egy társa nem adja neki oda a játékot, amit kér tőle.					
3.	Kéri egy társa, hogy mutasson meg neki valamit, de ő nem akarja.					
4.	Kéri, hogy mutasson meg neki egy társa valamit, de a társa ezt nem teszi.					
5.	Szó nélkül elveszi más játékát, tárgyát.					
6.	Elveszi tőle egy társa a játékot, tárgyat, amivel éppen játszik.					
7.	Erőszakkal elveszi a játékot a társától annak ellenére, hogy a társ nem akarja odaadni					
8.	Erőszakkal elveszi tőle egy társa a játékot annak ellenére, hogy ő nem akarja odaadni.					
ELUTASÍTÁS, KIZÁRÁS, ELLENSZEGÜLÉS						
9.	Nem akar valakivel játszani, elutasítja.					
10.	Nem akar senkivel játszani, teljes elutasítás.					
11.	Vele nem akar valaki játszani, elutasítja őt.					
12.	Kizárja társát a játékból, elküldi.					
13.	Őt zárja ki egy társa a játékból, elküldi.					
14.	Társa kérését nem teljesíti.					
15.	Kér valamit társától, aki azt nem teszi meg.					
16.	Függőségi viszonyban (közösben kell valamit csinálni) nem teszi azt, amit a közös munka megkívánna.					
17.	Függőségi viszonyban (közösben kell valamit csinálni) nem teszi azt a társa, amit a közös munka megkívánna.					
KIABÁLÁS, ÜTÉS, VEREKEDÉS, TÖNKRETÉTEL/MEGRONGÁLÁS						
18.	Kiabál társával.					
19.	Vele kiabál egy társa.					
20.	Kiabál a pedagógussal, dajkával.					
21.	Kiabál a szülővel (óvodában).					
22.	A szülő kiabál vele (óvodában).					
23.	Megüti egy társát.					
24.	Őt üti meg egy társa.					
25.	Megüti a szülőt (óvodában).					
26.	A szülő üti meg őt (óvodában).					
27.	Megüti a pedagógust, dajkát.					
28.	Tönkretesz, megrongál valamit, ami nem az övé (egy társa által használt eszközt a játék során).					
29.	Tönkretesz egy társa valamit, ami az övé (egy általa használt eszközt a játék során).					

CSÚFOLÁS, PISZKÁLÓDÁS, ZAVARÁS, „CSÚNYA BESZÉD/CSELEKEDET”, ÁRULKODÁS						
30.	Csúfolja egy társát.					
31.	Őt csúfolja egy társa.					
32.	Megfenyegeti egy társát (mit fog vele tenni, ha...).					
33.	Őt fenyegeti meg egy társa (mit fog vele tenni, ha...).					
34.	Pizskálódik egy társával (hecceli, nem hagyja békén).					
35.	Őt pizskálja egy társa (hecceli, nem hagyja békén).					
36.	Nem hagy mást játszani, szándékosan zavarja.					
37.	Őt nem hagyja szándékosan játszani egy társa, zavarja.					
38.	„Csúnyát” mond egy társára.					
39.	Rá mond valamelyik társa „csúnyát”.					
40.	„Csúnyát” mond a pedagógusra, dajkára.					
41.	„Csúnyát” mond a szülőre (óvodában).					
42.	Leköpi egy társát.					
43.	Őt köpi le egy társa.					
44.	Árulkodik társára a pedagógusnak, dajkának.					
45.	Árulkodik társára saját szülőjének (óvodában).					
46.	Árulkodik társára annak szülőjének (óvodában).					
47.	Árulkodik rá egy társa a pedagógusnak, dajkának.					
48.	Árulkodik rá egy társa saját szülőjének (óvodában).					
49.	*					
50.	*					

Megjegyzés: a cellákban + jellel regisztrálható az előfordulás jelzett gyakorisága; szürke háttér: ő a forrás; fehér háttér: más a forrás; * új probléma, pedagógus vezeti fel a listára

III. Problémaelemző szempontsor

Név:

Életkor:

Probléma:

<i>Szempont</i>	<i>Jellemző és kibontása</i>
<i>1. Problémaforrás (Ki vagy mi a probléma forrása?)</i> 1.a a gyermek szüksége, célja, érdeke, tulajdonsága 1.b a másik gyermek szüksége, célja, érdeke, tulajdonsága 1.c környezet, helyzet, feladat	
<i>2. Megnyilvánulás (Miben nyilvánul meg a probléma?)</i> 2.a viselkedésben (pl. sír, segítséget kér, kilép a helyzetből, bánt másokat) 2.b gondolatok kifejezésében (negatív gondolatairól beszél) 2.c érzelmek kifejezésében (negatív érzéseiről beszél) 2.d együtt (2.a, 2.b, 2.c kombinációi)	
<i>3. Időbeliség (Mikori a probléma?)</i> 3.a jelenben zajlik 3.b múltban történt 3.c feltételezett, a jövőben lehetségesen bekövetkező	
<i>4. Gyakoriság (Milyen gyakran fordul elő adott időszakban?)</i> 4.a egyszer 4.b többször, ismétlődő 4.c közel állandóan	
<i>5. Következmény (Milyen mértékű következménnyel járhat a probléma?)</i> 5.a kismértékű 5.b közepes mértékű 5.c erős, jelentős	
<i>6. Orientáció (Hogyan viszonyul a problémához? Meg akarja oldani?)</i> 6.a negatívan, nem akarja megoldani 6.b pozitívan, meg akarja oldani 6.c nem tudja, bizonytalan	
<i>7. Kapcsolódás (Milyen viszonyban van ez a probléma más problémával?)</i> 7.a nincs kapcsolatban 7.b kismértékű 7.c jelentős kapcsolatban	
<i>8. Énhatékonyság (Bíz-e magában, abban, hogy meg tudja oldani?)</i> 8.a bíz magában: elmondása alapján úgy gondolja, meg tudja oldani 8.b nem bíz magában: elmondása alapján úgy gondolja, nem tudja megoldani 8.c elmondása alapján nem tudja, hogy meg tudja-e oldani 8.d nem állapítható meg egyértelműen	

IV. Problémanapló

Leírás

- *megfigyelések:* megfigyelési időszak, probléma/problémák, előfordulási gyakoriság(uk) kéthetes, havi és háromhavi bontásban, a problémák összefonódása

- *összefoglaló:* rövid összegzése a megfigyeltnek, kiemelve a lényegét

Fejlesztési célok és fejlesztés

(milyen lépéseket fog tenni/tett a pedagógus, kiket, milyen más szakembereket von be/vont be a folyamatba)

Reflexió

(eredményes volt-e a probléma kezelése, mi az, amin változtatni szükséges, kinek vagy kiknek a bevonása szükséges a továbbiakban)

V. A helyzetspecifikus problémamegoldás jellemzői

V/a (kizárja a játékból egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Nem engedi egy társad, hogy vele játszáj.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy megengedje, hogy játsz vele? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne csinálja ezt veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő sem engedné (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől megengedi, hogy játsz vele? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/b (piszkálja egy társad)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Piszkál téged egy társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne piszkáljon téged? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne piszkáljon téged? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		II.b Impulzív
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a piszkálást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő; a III.j esetében a megfelelő aláhúzendő

V/c (elveszi egy társa a játékát)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Egy társad elveszi tőled a játékot.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy visszaadja neked a játékot? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne csináljon veled ilyet? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		II.b Impulzív
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől visszaadja? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/d (nem hagyja egy társa játszani)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Nem hagy egy társad téged játszani.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy hagyjon téged játszani? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretném, hogy ne csináljon ilyet veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő sem hagyná őt (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől hagy téged játszani? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/e (megüti egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Egy társad megüt téged.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne üssön meg többet? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt vele III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne üssön téged? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		II.b Impulzív
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől többet nem üt meg? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendő

V/f (kiabál veled egy társad)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Kiabál veled az egyik társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne kiabáljon veled? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csinálja ezt veled III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne veled EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne kiabáljon veled? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		II.b Impulzív
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a kiabálást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő;
a III.j esetében a megfelelő aláhúzendő

V/g (csúfolja egy társa)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Csúfol téged az egyik társad.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne csúfoljon? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért csúfolja őt III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne csúfoljon? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j csúfolná ő is (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a csúfolást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkerülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társtól III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

V/h (árulkodik róla egy társa a pedagógusnak)

NÉV:	ÉLETKOR:	IDŐSZAK (év/hó):
HELYZET: Árulkodik rólad egy társad az óvó néninek/bácsinak.		
<i>I. Viszonyulás</i>	<i>II. Stílus</i>	<i>III. Mód</i>
I.a Nem foglalkozik az elmondott helyzettel, nem reagál rá.	Mit csinálsz azért, hogy ne árulkodjon? (ha hosszan hallgat, nem kell faggatni)	
I.b Foglalkozik az elmondott helyzettel, magától valamit mond rá.	II.a Racionális	III.a az látszik, hogy gondolkodik rajta III.b ki is mondja, hogy még nem tudja, de valamit csinálna III.c megkérdezné, hogy miért árulkodik III.d megkérné, hogy ne csináljon ilyet III.e egyezkedne vele EGYÉB:
Szeretnéd, hogy ne árulkodjon? I.c Igen. I.d Nem tudja. I.e Nem akarja megmondani. I.f Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as). EGYÉB:		III.f rossz érzéseiről kezdene beszélni III.g kiabálna III.h megütné III.i sírna III.j ő is árulkodna (viszonozná) EGYÉB:
Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abba hagyja az árulkodást? I.g Igen. I.h Nem. I.i Nem tudja. I.j Nem akarja megmondani. I.k Nem akar ezzel foglalkozni (ha ez, akkor nem kell a II-es és a III-as rész). EGYÉB:	II.c Elkertülő	III.k elmenne onnan III.l segítséget kérne egy társától III.m segítséget kérne egy pedagógustól III.n elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem elmenne onnan III.o elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne egy társától III.p elkezd valamilyen megoldást mondani, majd azt is mondja, hogy inkább mégse tenné, hanem segítséget kérne a pedagógustól EGYÉB:

Megjegyzés: minden esetben a megfelelő reakció jele bekarikázandó vagy az EGYÉB rész kitöltendő

VI. Problémamegoldás és érzelmek

Mókus, Medve, Róka és Nyuszi rajzversenyre készülnek

Egy történetet mondok most el neked *Mókusról, Medvéről, Rókáról és Nyusziról*, akik az erdei óvodában ovisok. A történetet részekre osztottam. Mindegyik résznél kérdéseket fogok feltenni, szeretném, ha ezekre válaszolnál. Jól figyelj, nagyon izgalmas mese!

Mókus, Medve, Róka és Nyuszi elhatározták, hogy közös rajzzal készülnek az óvodai rajzversenyre. Megbeszélték, hogy Mókus és Nyuszi az udvart rajzolja, Medve és Róka az óvodát. Hétfő délután el is kezdték a közös rajzot az oviban.

1. Milyenek voltak az állatok, amikor megbeszélték, hogy ki mit fog rajzolni?

Gyermek válasza:

Rajzolás közben Mókus azt mondta, hogy nem akar tovább Nyuszival rajzolni, mert Nyuszi nem rajzol szépen. Nyuszinak könnyes lett a szeme.

2. Milyen volt Mókus, amikor azt mondta, hogy nem akar tovább Nyuszival rajzolni?

Gyermek válasza:

3. Milyen volt Nyuszi, amikor könnyes lett a szeme?

Gyermek válasza:

Róka azt javasolta, hogy ő megrajzolja az udvart Nyuszival, Mókus pedig Medvével rajzolja az ovit.

4. Milyen volt Róka, amikor azt javasolta, hogy ő rajzol majd Nyuszival, Mókus pedig rajzoljon Medvével?

Gyermek válasza:

Rajzolás közben hirtelen Medve azt mondta, hogy ő mégsem akar rajzolni, mert már nem érdekli a rajzverseny. Róka kérte Medvét, hogy maradjon, de Medve nem akart. Medve gyorsan kiszaladt a csoportszobából.

5. Milyen volt Medve, amikor azt mondta, hogy nem akar már rajzolni?

Gyermek válasza:

6. Milyen volt Róka, amikor kérte Medvét, hogy maradjon velük és rajzoljon tovább?

Gyermek válasza:

7. Milyen volt Medve, amikor kiszaladt a csoportszobából?

Gyermek válasza:

A többiek még azon a napon befejezték a képet. A rajz olyan jól sikerült, hogy első helyezettek lettek a versenyen, az óvo néni nagyon megdicsérte őket. Egy többrészes festőkészletet kaptak, amiért ilyen szépen rajzoltak.

8. Milyenek voltak az állatok, amikor megtudták, hogy első lettek a versenyen?

Gyermek válasza:

Másnap az oviban újra találkoztak négyen. Medve azt mondta, hogy látta a képet, s nagyon tetszett neki. Megkérdezte tőlük, kaphat-e ős is a jutalomból, hiszen ő is rajzolt valamennyit.

9. Milyenek voltak az **állatok, amikor találkoztak Medvével?**

Gyermek válasza:

10. Milyen volt **Medve, amikor azt kérdezte, kaphat-e a jutalomból?**

Gyermek válasza:

Medve kérdésére Nyuszi a vállát vonogatta, Mókus pedig azonnal elszaladt. Róka azt mondta Medvének, hogy nem kérhet ilyet.

11. Milyen volt **Nyuszi, amikor Medve követelözésekor a vállát vonogatta?**

Gyermek válasza:

12. Milyen volt **Mókus, amikor Medve követelözésekor elszaladt?**

Gyermek válasza:

13. Milyen volt **Róka, amikor mondta Medvének, hogy nem kaphat a jutalomból?**

Gyermek válasza:

Irodalom

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. és Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. és Wright, J. C. (2001): Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1–8) 1–147.
- Asendorpf, J. B. (1992): Beyond stability: Predicting inter-individual differences in intra-individual change. *European Journal of Personality*, 6. 103–117.
- Bandura, A. (1981): Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In: Flavell, J. H. és Ross, L. (szerk.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge University Press, Cambridge. 200–239.
- Baron-Cohen, S. (2001): Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34. 174–183.
- Bates, J. E. (1989): Applications of temperament concepts. In: Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. és Rothbart, M. K. (szerk.): *Temperament in childhood*. Wiley, Chichester. 321–355.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4. 1.
- Bedell, J. R. és Lennox, S. S. (1997): *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Belsky, J. és Rovine, M. (1987): Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 787–795.
- Benedek László (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.
- Bíró Szilvia (2002): *A naiv pszichológiai „értelmezés” kezdetei: a racionális cselekvés elvének kísérleti vizsgálata csecsemőkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Borcsa Mária (2010): A média és a felső-háromszéki óvodások. In: *Kisgyermek, nagy problémák. 4–9 éves gyermekeket nevelő pedagógusok kézikönyve*. Raabe Kiadó és Tanácsadó Kft., Budapest.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. Hogarth, London.
- Caspi, A. (1998): Personality development across the life course. In: Damon, W. és Eisenberg, N. (szerk.): *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Wiley, New York. 311–388.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chess, S. és Thomas, A. (1999): *Goodness of Fit: Clinical Applications from Infancy Through Adult Life*. Psychology Press.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Conger, R. D. és Dogan, S. J. (2007): Social class and socialization in families. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of Socialization*. Guildford Press, New York. 433–460.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Davies, M. M. (1997): *Fake, fact, and fantasy, children’s interpretations of television reality*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G. és Wong, M. S. (2008): Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with Child Gender, Age, and Competence. *Social Development*, 17. 84–101.
- Dombeck, M. és Wells-Moran, J. (2006): *Coping Strategies and Defense Mechanisms: Mature Defenses*. Health Research News.
- F. Lassú Zsuzsa, Podráczky Judit, Galuber Anna, Perlusz Andrea és Marton Eszter (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–43.
- Fáyné Dombi Alice, Hódi Ágnes és Kiss Renáta (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1) 91–117.
- Feeney, B. C., Cassidy, J. és Ramos-Marcuse, F. (2008): The generalization of attachment representations to new social situations: predicting behavior during initial interactions with strangers. *Journal of Personal and Social Psychology*, 95(6) 1481–1498.

- Forgács József (1994): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Fraiberg, S. H. (2005): *Varázsos évek*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Frauenknecht, M. és Black, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2) 112–123.
- Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Gál Zita (2013): *A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.
- Gál Zita és Kasik László (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3) 189–213.
- Gál Zita és Kasik László (2015): A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4) 297–318.
- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Grossmann, K. E. és Grossmann, K. (1991): Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In: Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J. és Marris, P. (szerk.): *Attachment across the life cycle*. Tavistock/ Routledge, London/New York. 93–114.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. (2001): Affective social competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hastings, P. D. és Coplan, R. J. (1999): Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behavior with peers. In: Hastings, P. D. és Piotrowski, C. C. (szerk.): *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child-rearing and children's misbehavior*. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 86. 43–59.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H. és DeRose, L. M. (2005): The links between gender, inhibition, parental socialization, and the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51. 467–493.
- Hédervári-Heller Éva (2008): *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia*. Animula, Budapest.
- Hoffert, S. L. és Sandberg, J. F. (2001): How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family*, 63(2) 295–308.
- Hoffman, M. (1983): Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization. In: Higgins, E. T., Ruble, D. N. és Hartup, W. W. (szerk.): *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. Cambridge University Press, New York. 102–125.
- Huston, A. C., Wright, J. C. Marquis, J. és Green, S. B. (1999): How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35. 912–925.
- Hymel, S. és Asher, S. R. (1977): *Assessment and training of isolated children's social skills*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- Inántszy-Pap Judit és Máth János (2004): A szülőkhöz való kötődés és az óvodai társas kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 5–25.
- Jámbori Szilvia (2010): Család és iskola – a viselkedés környezeti meghatározói. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–133.
- Johnson, N. (2003): *Perspectives on education. Working in team*. Department of Education and Training, Victoria, Melbourne.
- Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kasik László és Gál Zita (2014): Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 29(9) 3–24.

- Kim, K. és Rohner, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33. 127–140.
- King, M. G. és Newnham, K. (2008): Attachment Disorder, Basic Trust and Educational Psychology. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 8. 27–35.
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Korsós Gizella (1997): A csodák kora. In: Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (1998): *Szemben a képernyővel*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kósa Éva (2005) A szocializáció elméleti kérdései. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kósa Éva (1993): *A gyermek és a média kapcsolata a szocializáció kontextusában*. Kandidátusi értekezés.
- Köznevelési törvény. www.nefmi.gov.hu/kozoktatás
- Kruglansky, A. (2005): *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kubey, R. és Csíkszentmihályi, M. (2002): Television addiction is no mere metaphor. *Scientific American*, 286. 74–83.
- La Freniere, P. J. és Sroufe, L. A. (1985): Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations among measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21. 56–66.
- Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford, New York.
- Maccoby, E. E. és Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (szerk.): *Handbook of child psychology*. 4. 1–103.
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2) 153–173.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2001): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mirmics Zsuzsanna (2006): *A személyiség építőkövei*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. http://astropapa58.gportal.hu/portal/astropapa58/upload/769193_1469532267_04338.pdf
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2000): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. és Brown, W. H. (2008): Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnell, S. R. (szerk.): *Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention*. Paul H. Brookes Publishing, Baltimore. 31–59.
- Oktatási Hivatal (2014): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez (Óvodai nevelés). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda.pdf
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (363/2012. [XII. 17.]
- Perlai Rezsóné (2014): *Az óvodáskor fejlesztőjátékai*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Perlusz Andrea, Marton Eszter, Galuber Anna, Podráczky Judit és F. Lassú Zsuzsa (2012): A szülőiskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 43–69.
- Perry, B. D. (2001): *Bonding and attachment in maltreated children: Consequences of emotional neglect in childhood*. Australian Institute of Social Relations.
- Petrogiannis, K. és Penderi, E. (2014): The quality of parent-teacher relationship scale in the kindergarten: a Greek study. *International Research in Education*. 2(1) 1–21.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. és Morrison, F. J. (2008): Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2) 365–397.

- Podráczy Judit és Hegedűs Judit (2012): Család és intézményes nevelés hazai kutatásokban. In: Podráczy Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 71–85.
- Pozsár Éva (2014): Szülői értekezlet újragombolva. In: *Kisgyermek, nagy problémák. 4–9 éves gyermekeket nevelő pedagógusok kézikönyve*. Raabe Kiadó és Tanácsadó Kft., Budapest.
- Raikes, H. A. és Thompson, R. A. (2008): Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 3. 319–344.
- Ranschburg Jenő (2002): *A világ megismerése óvodáskorban*. Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Rothbart, M. (1989): Temperament and development. In: Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. és Rothbart, M. K. (szerk.): *Temperament in childhood*. Wiley, New York.
- Rourke, M., Wozniak, R. és Cassidy, K. W. (1999): Preschoolers' peer conflict behavior depends on the identity of their partners. *Early Education and Child Development*, 10. 209–227.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. és Olsen, S. F. (2003): Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U. S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27. 74–86.
- Sallay Hedvig (2002): Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e s miként fejt ki hatását a Pygmalion-effektus? In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó, Budapest. 133–143.
- Seligman, M. E. P. (2008): *Autentikus életöröm. A teljes élet titka*. Laurus Kiadó, Budapest.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Oxford University Press, New York.
- Singleton, L. C. és Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69. 330–336.
- Smith, D. M. és Mackie, E. R. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sroufe, L. A. és Fleeson, J. (1986): Attachment and the construction of relationships. In: Hartup, W. W. és Rubin, Z. (szerk.): *Relationships and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 51–71.
- Stachó László és Molnár Bálint (2003): *Médiaerőszak: tények és mítoszok*. http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/
- Strough, J. és Keener, E. (2013): Interpersonal problem solving across the life span. In: Verhaeghen, P. és Hertzog, C. (szerk.): *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series.
- Szabó Éva (2006): *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva és Jagodics Balázs (2016): Erőforrások és követelmények – A tanári kiegészítő munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11) 3–15.
- Szabó Éva, N. Kollár Katalin és Hujber Tamásné (2015): A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja. http://iskpszi.elte.hu/wp-content/uploads/2015/02/Protokoll_iskolapszichologia_ovodapszichologia_2015.pdf
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tepeli, K. és Yılmaz, E. (2013): Social problem solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3(8) 581–592.
- Thompson, R. A. (1999): Early attachment and later development. In: Cassidy, J. és Shaver, P. R. (szerk.): *Handbook of attachment*. Guilford, New York. 265–286.
- Tóth Ildikó, Lakatos Krisztina és Gervai Judit (2007): Gender differences in children's responses to attachment story stems: True or artefacts? *ISSBD Bulletin*, 63.
- Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 4. 787–804.

- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60. 64–72.
- Új Budai Alma Mater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Óvoda – Játékgyűjtemény (2009)
http://ujalma.hu/wp-content/uploads/2012/01/jatekgyujtemeny_tanaroknak
- Vahedi, S., Farrakhi, F. és Farajian, F. (2012): Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3) 126–134.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2001, szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Webster-Stratton, C. (1988): Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6) 909–915.
- Webster-Stratton, C. (2011): *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. <file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf>
- Webster-Stratton, C. és Lindsay, W. D. (1999): Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1) 25–43.
- Winnicott, D. W. (1999): *Játás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.
- Zahn-Waxler, C. és Kochanska, G. (1990): The origins of guilt. In: Thompson, R. A. (szerk.): *The 36th annual Nebraska symposium on motivation: Socio-emotional development*. University of Nebraska Press: Lincoln. 183–257.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó, Budapest.