



II.  
Interdiszciplináris  
Doktorandusz  
Konferencia  
**2013**

Pécs május 15-17.

**KONFERENCIAKÖTET**  
**CONFERENCE BOOK**



**II. INTERDISZCIPLINÁRIS DOKTORANDUSZ  
KONFERENCIA 2013**

**2<sup>nd</sup> INTERDISCIPLINARY DOCTORAL  
CONFERENCE 2013**

**2014  
PÉCS**



**Felelős kiadó**

Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat

**Szerkesztette**

Dr. Szabó István

Pécs, 2014.

**ISBN 978-963-642-598-2**

Minden jog fenntartva. A kiadvány szerzői jogvédelem alatt áll.  
A kiadványt, illetve annak részleteit másolni, reprodukálni, adatrögzítő rendszerben tárolni  
bármilyen formában vagy eszközzel – elektronikus vagy más módon – a kiadó és a szerzők  
írásbeli engedélye nélkül tilos.

Tisztelt Olvasó!

A Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzatának (a továbbiakban PTE DOK) jelen kiadványa nem kisebb feladatra vállalkozik, minthogy – a tavalyi évhez hasonlóan – összefoglalja és szervezeten, tudományterületek szerint csoportosítva megjelenítse és széles körben megismertesse az Olvasókkal az annuálisan megrendezésre kerülő Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencián prezentált tudományos műveket.

Célkitűzésünk volt, hogy a kimagasló tudományos előadások prezentálásán túlmenően konferenciánk megfelelő felületet biztosítson a fiatal, de ambiciózus doktorandusz hallgatók számára arra, hogy a jelenkor szakmai vezetőivel és ismert kutatóival konzultálhassanak, tudományos eredményeiket megvitathassák. Az esemény alatt és azt követően kapott pozitív visszajelzések és a széleskörű elégedettség ismeretében örömmel jelentem, hogy célunkat elértük, melynek ékes bizonyítékeként szolgál jelen kötetünk.

A PTE DOK elnökségének nevében szeretnék köszönetet mondani minden olyan személynek, akik nélkül ezen tudományos találkozó nem jöhetett volna létre. Köszönet illeti továbbá oktató (vagy már nyugalmazott) előadóinkat és lektorainkat, hogy idejüket és energiájukat nem kímélve elfogadták invitálásunkat és magas szintű előadásukkal illetve magas szintű szakmai hozzáértésükkel hozzájárultak a konferencia és jelen konferenciakötet létrejöttéhez. Szeretnénk továbbá köszönetet mondani minden doktorandusznak és kutatónak a részvételért, akik prezentációjukon túlmenően közleményükkel is emelték az esemény színvonalát. További jó és eredményekben gazdag munkát kívánunk! Találkozzunk jövőre is!

Pécs, 2014. 08. 06.

A Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzatának elnöksége

## TARTALOM

### ÁLLAM- ÉS JOGTUDOMÁNY

Current issues in criminal law as a measure of last resort (ultima ratio) <i>Erzsébet, Amberg, dr. jur.</i>	11
A munkaerő-kölcsönzés és intézmény-rendszerének változása a jogharmonizációt követően Magyarországon <i>Békési László</i>	25
A magyar környezeti jog dilemmái <i>Dr. Börcsök Tamás</i>	43
A szerződésellenes használat kérdése a haszonkölcsönnél a római jogban és az új Ptk.-ban <i>Dr. Csoknya Tünde Éva</i>	57
A prospektusfelelősségről <i>Dr. Halász Vendel; Dr. Kecskés András PhD</i>	67
A kommunista hatalomváltás Csehszlovákiában: politikai provokációk és perek 1945 és 1950 között <i>Jančár Mónika</i>	87
Árfolyam-stabilizáció az IPO során <i>Dr. Kecskés András PhD</i>	95
A goodwill, és a jó hírnév egyes kérdései a franchise kapcsolatokban <i>Dr. Mátyás Melinda</i>	109
Bayesi interdiszciplináris párhuzamok a műszaki, a klinikai és a kriminalisztikai kivizsgálásokban <i>Orbán József</i>	119
Az adófelfüggesztés szerepe a jövedéki adójogban <i>dr. Potoczki Zoltán</i>	133
A vámmentességek az Európai Unióban <i>dr. Szendi Antal</i>	143
Valószínűség a büntetőeljárásban <i>Dr. Várdai Viktória Jáde</i>	153

### BÖLCSÉSZETTUDOMÁNY

The Use of ICT in Conservatory Education <i>Buzás Zsuzsa</i>	169
A vállalatok és a tér kölcsönhatásának elemzése tekintettel a kiválóság kultúra terjedésére <i>Bükiné Foki Ariel</i>	179
Az ifjúsági misszió innovatív módja Németországban: a Jugendkirche-Projekt <i>Mgr. Erdélyi Anita</i>	193

A nyelvi sokszínőség új formái – a kutatás új kihívásai <i>Heltai Borbála Éva</i>	201
Autizmus spektrum zavarral élő és tipikus fejlődésmenetű gyermekek tárgyi játékának összehasonlító vizsgálata <i>Kékes Szabó Marietta; Szalkai Anna; Szokolszky Ágnes</i>	215
A játékban rejlő erő. A gyermek játéktevékenységének fejlődést támogató hatásai <i>Kékes Szabó Marietta</i>	229
A temetés, temetési szertartás, lélekhit (Kelenyei példa) <i>Mgr. Koncz Klaudia</i>	239
A Jobbik-jelenség: magyar fiatalok a jobboldali radikalizmus útján <i>Kovács Tamás</i>	251
A demokratikus tömegkezelés alapelvei <i>Less Ferenc</i>	263
Kelet népe Nyugaton Utazási irodalom és kultúrakritika a magyar művelődéstörténetben <i>Németh Ákos</i>	273
Jelenlét Petri György „politikai költészetében” <i>Pataky Adrienn</i>	287
„Volt egy álmom múlt éjjel...” – Narratív szerkezet Alain Robbe-Grillet <i>A szép fogolynő</i> és David Lynch <i>Lost Highway</i> – <i>Útvesztőben</i> című filmjében <i>Prax Levente</i>	307
Ez volt a Forrás. A kisebbségi önrendelkezésért vívott harc előzménye Kárpátalján <i>Bayerné Sipos Mónika</i>	315
Internacionalizmus és posztkolonializmus. Multikulturalitás az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójának fényképanyagában <i>Somogyvári Lajos</i>	325
A pályaorientáció a regionális különbségei. Merre tovább felsőoktatás? <i>dr. Suhajda Csilla Judit</i>	337
Az egyéni és közösségi éneklés a református liturgiában A hagyomány és megújulás lehetősége <i>Süll Kinga</i>	351
Az Európai Unió felsőoktatás politikáját alakító tényezők <i>dr. Szabó Andrea</i>	357
The historiography of Roman religious studies in Apulum <i>Szabó Csaba</i>	365
Egy fiú gyermekkorra az 1940-es években Csehszlovákia déli falujában – esettanulmány <i>Tóth Zsuzsanna Napsugár</i>	379
Adalékok a belmisszió történetéhez a Komáromi Református Egyházmegyében 1918-1945 között <i>Mgr. Tömösközi Ferenc</i>	387

A The Impact of the Russo-Japanese War on the Young Turk Movement between 1905 and 1908 from the Viewpoint of the Hungarian Political Elite <i>Dr. Várnai Gergely</i>	409
--	-----

## EGÉSZSZÉG- ÉS ORVOSTUDOMÁNY

Attitudes to dietary practice of children with regular sporting activity <i>Kata Füge; Pongrác Ács, PhD; László Rátgéber; Mária Figler, PhD, MD</i>	419
Yarrowia törzsek izolálása húsokról és rendszertani azonosításuk <i>Nagy Edina Szandra</i>	427
Az idegsejtek komplex funkcionális sajátosságai az orbitofrontalis kéregben <i>Dr. Szabó István; Dr. Nagy Bernadett; Csetényi Bettina; Hormay Edina; Bajnok Góré Márk; Prof. Dr. Karádi Zoltán</i>	435

## KÖZGAZDASÁG- ÉS GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNY

A gyógy- és termáلتurizmus helyzete 2000-től napjainkig Nyugat-Dunántúlon és Dél-Dunántúlon <i>Bozóti András</i>	447
Adaptív pénzügyi piacok és a gazdasági teljesítmény – magyar példa <i>Czelleng Ádám</i>	457
A közösségi energiapolitika helyzete és kihívásai - a megújuló energiaforrások alkalmazásának lehetőségei <i>Haffner Tamás</i>	473
A megújuló energiaforrások értékelésekor használt műszaki és gazdasági mutatók <i>Hartung Katalin</i>	491
Inventory management and competitiveness: a quality-based approach <i>Hauck Zsuzsanna</i>	509
Issues and solution in obtaining regional data for renewable systems A calculation method for estimation of the regional electricity demand pattern <i>Viktor Kiss</i>	517
Dél-Dunántúli régió ipari versenyképességének helyzete, sajátosságai és lehetőségei <i>Kovács Szilárd</i>	523
Interkulturalitás angol, német és magyar nyelvű reklámokban <i>Lócsi Dóra</i>	535
Megoldási alternatíva a fenntartható vállalat problémamegoldó folyamatának informatikai támogatására <i>Nagy Tamás</i>	545
Egy bankfiók szervezeti kultúrájának elemzése <i>Posza Alexandra</i>	557
Business Presentations – Culture does matter <i>Pozdena Emese</i>	575
Versenyképesség és stratégia a Toyota termelési rendszerében <i>Rideg András</i>	585



---

A munkaelégedettségrel kapcsolatos Sipos-modell a DPR alapján <i>Sipos Norbert</i>	593
A marketing felelősségének értelmezése a gyerekeknek szóló reklámok <i>Szakó Tímea</i>	605
Helyi termelés és értékesítés a Sellyei kistérségben <i>Weber Erika</i>	619
<b>MŰSZAKI- ÉS ÉPÍTÉSTUDOMÁNY</b>	
The south tower of the Strasbourg Cathedral and the drawings of Hans Hammer <i>Bereczki Zoltán</i>	633
Termék-szolgáltatás rendszerek elemzése <i>Csортán Beáta Zsuzsanna; Dr. Horák Péter</i>	647
Javaslatok az ittas gépjárművezetés eredményesebb megelőzésére <i>Kiss Diána Sarolta</i>	657
Folyószabályozás hatása a tájhasználatra <i>Valánszki István</i>	667
<b>TERMÉSZETTUDOMÁNY</b>	
A magyar honvédség hulladékgazdálkodása korunk kihívásai közepette <i>Bársony Róbert</i>	683
Járműfelhasználás optimalizálási lehetőségek <i>Fáskerty Péter József</i>	695
Tanulmányok egy délkelet-ázsiai bodobács (Rhyparochromidae) genuszon <i>Varga Katinka; Kondorosy Előd</i>	707

# A játékban rejlő erő. A gyermek játéktevékenységének fejlődést támogató hatásai

Kékes Szabó Marietta

SZTE BTK Pszichológiai Intézet és Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Szeged  
[kszmarietta@gmail.com](mailto:kszmarietta@gmail.com)

## I. Bevezetés

A játék funkcionális értéke a fejlődéslélektan egyik örökzöld kérdésköre, amelyre a klasszikusok különböző válaszokat fogalmaztak meg. Freud (1920) úgy vélte, hogy a játék terápiás funkcióval bír: ennek a mechanizmusnak a segítségével a gyermek korábbi traumatikus élményeket dolgoz fel. Dewey (1909/2011) szerint a játék lényege a mentális és szociális felkészülés a felnőtt korra. Montessori (1930) szerint a gyermek dolga a játék, amelynek során érzékelésében és képzeletében önirányítottan fedezheti fel a világot. Bruner (1972) a játék fő funkciójának a társadalmi rutinok rizikó-mentes begyakorlását tartotta, Piaget (1928) az intellektuális fejlődés, Vygotsky (1966) pedig a szociális fejlődés feltételét látták benne. Mérei és Binét (1970) szerint a játék során látott minták követése, utánzása vagy kiegészítése a gyermek képzeletének mozgósítása révén történik meg, s a realitás és fikció kettőségének, az illúzió élményének megtapasztalása a megkönnyebbülés ígérését hordozza. Miközben ezek az egymással összeegyeztethető funkciók továbbra is szerepelnek a szakirodalomban, a modern összehasonlító kutatások elsősorban a játék adaptív jellegét és evolúciós előnyeit hangsúlyozzák (ALCOCK 2005), illetve a játéktevékenység neurokognitív hátterének feltárására irányulnak (LISLE 2006).

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a klasszikus megközelítések milyen módon vannak jelen a játéktevékenységre vonatkozó mai vizsgálatokban. Az újabb kutatási eredmények megerősítik a játék szociális- és intellektuális kompetenciát támogató funkcióit. A játéktevékenység agyi hátterének vizsgálata állatok esetében azt mutatja, hogy az involvált kéreg alatti- és kérgi struktúrák olyan moduláló mechanizmust jelentenek, amely növeli a specifikus tapasztalatszerzés hatását és kihat a játék során közvetlenül nem érintett agyi struktúrák fejlődésére is. Ennek megfelelően szociálisan kompetensebbek azok a felnőtt egyedek, amelyek fiatal korukban játéktevékenységet folytattak (PELLIS – PELLIS – BELL 2010). Újabb kutatások szerint a percepció, kogníció és a motoros működés egymással direkt összeköttetésben állnak. Ennek következtében a játékcelextív több mint mozgásos élmény, mert általa a testérzet és érzelmi-, indulati környezet dimenziói is megnyilvánulhatnak és begyakorlásra kerülhetnek (BAUER 2010). A gyermek a megfelelő cselextív minták elsajátításával, tárgyhasználati konvenciók megértésével és végzésével lép be a társadalom által elfogadott közös gyakorlat rendszerébe (WILLIAMS – COSTALL 2000). A játék kognitív működésre gyakorolt hatása így számos területen megragadható: a gyermek „mintha játék” tevékenysége fontos serkentője a perspektivikus- és a későbbi absztrakt gondolkodásnak, ami a magasabb szintű kognitív folyamatokat támogatja, miként – a társas készségek fejlődése mellett – a nyelvi kompetencia alakulásával is nyilvánvaló összefüggést mutat (BERGEN 2002). A mai kutatások bőséges támogatást adnak ahhoz a klasszikusok által is hangoztatott belátáshoz,

mely szerint a játék komplex emberi tevékenység, amely nélkülözhetetlen az egészséges egyedfejlődéshez.

### **II. A játéktevékenység definíciója és felfogásának történeti változásai**

#### II/1. A játék fogalma

A kisgyermekek mindennapjaiban a játék centrális elemként áll, noha a gyermekkorra és a játéktevékenységre vonatkozó szakirodalmi források mindössze két évszázados múltra tekintenek vissza. A felvilágosodás kora tekinthető ugyanis a „gyermekkor felfedezésének”. Rousseau „Emil, avagy a nevelésről” írott könyve sarokkő volt a témában (BENEDEK 2005). Ezen „kopernikuszi fordulat” új alapokra helyezte a pedagógusi teendőket: a gyermekkor megélése, a nevelési folyamatban a gyermek középpontba állítása és megismerése, a racionalitással szemben az érzelmeken keresztül való ráhatás immár fokozott jelentőségre tettek szert. A hagyományos pedagógia követői által képviselt felfogás ellenében Rousseau a gyermekkor tiszteletben tartása mellett foglalt állást, melyben a gyermeki játék, ösztönélet és pozitív élmények mély megélése az oktató-nevelő támogatásával válhatott valósággá (PUKÁNSZKY – NÉMETH 1994). A későbbiekben minden pszichológiai irányzat kidolgozta bár a maga játékról alkotott felfogását, azok mégsem tekinthetők önálló teóriáknak, hiszen inkább csak érintőlegesen tárgyalták a játéknak az egyén életében elfoglalt helyét, jelentőségét. De vajon miben is áll a játék szerepe? A motoros-, kognitív-, emocionális készségeik fejlődése, a társakkal való interakciós formák és kultúra nagyrészt játékos cselekvéseken keresztül valósulnak meg. A társas normákat, szabályokat és értékeket a gyermek a játék által, indirekt formában tanulja meg. Ez pedig segítséget jelent a felnövekvő gyermek számára, hogy a társadalomban elfoglalt helyét is megtalálja (SCHWARTZMAN 1978/1982).

Noha a játék fogalmával gyakran egységes konstrukcióként találkozunk a szakirodalomban, valójában az egyes megközelítések és elméletek a játék egymástól igen eltérő elemeit hangsúlyozzák, illetve más-más értelmezési lehetőségét kínálják ennek a tevékenységnek. Így például Bateson (1972) a különböző társas események keretein belül megvalósuló ún. játék emberi viszonyulásokban, színlelésben, kiejtésben és egyéb metakommunikatív jelzésekben való megnyilvánulásait emelte ki. Fromberg (1992) a játék önként vállalt, aktív, örömteli, szimbolikus, jelentéssel bíró, szabályok által meghatározott, valamint az epizódikus gondolkodást és cselekvést indukáló jegyeire világított rá. Roopnarine és Johnson (1993) azonban a jelenség értelmezéséhez az egyén szocioökonomiai státuszának, illetve a kultúrák közti eltérések szerepének bevonását is javasolták, mely tényezők a játék megjelenésében eltéréseket predisponálhatnak.

Mitchell és Mason (1948) úgy vélték, a gyermek akkor kezd játékba, ha energiái felhalmozódnak, s ezen többletnak a „kifújása” áll az egyén törekvésének középpontjában. Álláspontjukkal szemben Lazarus (1883) a játék rekreációs szerepét emelte ki, amely a gyermek magasabb energiaszintre lépését támogatja. Groos (1898) intrinzik-gyakorlat elmélete a felnőttkorban szükséges készségek elsajátításának eszközt látta a játékban, míg Hall (1906) rekapitulációs elmélete a játék egyedfejlődést támogató hatását emelte ki. Emellett azonban a játék - annak biztonságot nyújtó kereteivel - a felgyülemlett érzések levezetésére is alkalmat teremt (CLAPARÉDE 1911), illetve – a színlelt cselekvéseken keresztül - transzformációs lehetőségeket biztosít a gyermek számára (SCHWARTZMAN 1978/1982).

A játékkal kapcsolatos elméletek széles spektrumán egyaránt találkozhatunk annak univerzális- és humán specifikus voltáról szóló elképzelésekkel. Az utóbbiak végpontjaként a játék tisztán mentális folyamatként való leírásait találjuk (BENEDEK

2005). A következő fejezetben a játék azon elméleteit tekintem át, amelyek talán a legismertebbek a tudományterületen, illetve gondolatviláguk különösen nagy hatással volt a későbbi teoretikusokra, ezzel meghatározva az empirikus vizsgálatok fókuszát, illetve főbb hangsúlyait.

## II/2. A játék funkcionális értékére vonatkozó klasszikus megközelítések

Milyen klasszikus válaszok születtek tehát a játék funkcionális értékének meghatározására? A játék pszichoanalitikus megközelítése Freud (1920) munkásságán nyugszik, aki úgy vélte, hogy a játék terápiás funkcióval bír: ennek a mechanizmusnak a segítségével a gyermek segítséget kap az érzelmi megküzdésben, illetve korábbi traumatikus élményeket dolgoz fel. A gyermek ilyenkor játékában az őt ért negatív eseményt kényszeresen ismétli/ ismételteti, hogy ezáltal a kapcsolódó arousal-szint csökkenése következzen be és az eredeti, stabil állapot helyreállítása megtörténjen. Waelder (1933) később ezen bázison továbbhaladva a játék pszichoanalitikus elméletét még inkább explicit formában írta le. Eszerint a gyermek mintha játékában próbálja megérteni és kontroll alá vonni erőteljes érzelmeit, a negatív tapasztalatok, s az élmények adott rendben történő ismétlésével azokat mind kiszámíthatóbb történésekké formálni, továbbá ezen próbálkozások révén megoldásokat találni a rendezetlen konfliktusokra.

Dewey (1909/2011) a játék lényegét a felnőtt korra történő felkészülésben vélte felismerni annak mind mentális-, mind pedig társas vonatkozásaiban. A gyermek által látott példák (tevékenységek és azok kivitelezésének módjai) ugyanis válaszra ösztönöznek. Így a modellként álló személy egyfajta „transzparens médiuma” az ismeretekhez való hozzáférésnek, mely folyamatban a felnőtt személyisége is jelentős hatású tényezőként áll. Hiszen a gyermek a közvetlen interperszonális kapcsolatokon keresztül válik képessé az ismeretek elsajátítására, mellyel összefüggésben elengedhetetlen a fiatal teljes körű szükségleteinek (zene, tánc, játék), továbbá egyéni sajátosságainak (érdeklődésének, fizikai-, mentális-, szociális- és spirituális fejlődésének) feltárása, s ezzel együtt a gyermeki lét lényegének és valódi értékének belátása. Mindezek támogatására pedig a természetes mozgásos tevékenységeknek teret kell engedni, valamint játékos formában biztosítani a gyermek spontán, harmonikus és sokoldalú – elsősorban szociális kapcsolatokon keresztül megvalósuló - tapasztalatszerzését, miáltal a társas szinten jelentős cselekvésformák értelmét a fiatal megismerheti, illetve azokat elsajátíthatja (NOVACK 1960/2005).

Montessori (1930) szerint a gyermek dolga a játék, amelynek során érzékelésében és képzeletében önirányítottan fedezheti fel a világot. Az így végzett játék azonban szervezett formában kell megvalósuljon, hiszen – a céltalan játék ellenében – ez biztosítja a jól kontrollált mozgás és precíz tárgyhasználat elsajátítását, valamint alkalmas a figyelmi funkciók fejlesztésére. Ezzel összefüggésben pedig a természetben, közösségben végzett sportjátékokat vélte a morális- és szociális fejlődés valódi katalizátorainak. Módszerének ismertetőjében leírta, hogy a nevelő által felkínált játékokból jó, ha a gyermek maga választ, s manipulál azokkal. Az utánzással szemben, mely a külvilághoz kötné az egyént, inkább a belső választásból fakadó, a fiatal vágyainak kielégítésére szolgáló tárgyhasználatra kell orientálni a figyelmet, miként a gyermek természeténél fogva is elmélyül az ezen eszközökkel való tevékenységében. A gyakorlati lehetőség, az ifjú intraperszonális világának cselekvéssorban való manifesztációja, s ezeken keresztül a gyermeket ért külső ingerek fejlesztő hatása tehát csak idővel válnak célorientált megnyilvánulásokká (miként ezt a beszéd korai fejlődése során a hangok, szótagok, szavak ismétlése kapcsán is tapasztalhatjuk). Az ösztönös cselekvések így - a környezettel folytatott aktív interakció által mediáltan és az érzékelési funkciók fejlesztésével - a

pszichés működés szilárd bázisává lesznek, ami a későbbi absztrakt gondolkodás feltételeként áll. Miben megragadható tehát a nevelő felelőssége ezen ismeretszerzési folyamatban? „A gyerek hasonló az örökshöz, aki nem tudja, mennyit érnek kincsei, és várja, hogy egy szakértő felbecsülje, jegyzékbe foglalja, besorolja, hogy azután teljes egészében használni tudja örökségét” (MONTESSORI 2011, 94. oldal).

A kognitív játékelméletek már sokkal szélesebb körben váltak ismertté és alkalmazottá a koragyermekkorral foglalkozó szakemberek körében. Piaget (1928) az intellektuális fejlődésben látta a játék fő funkcióját. Elméletében a fejlődés a veleszületett- és környezeti tényezők folyamatos interakciója nyomán alakul. A kognitív fejlődés eszerint bizonyos állomásokon halad keresztül, amelyek a gyermek gondolkodásának és viselkedésének változatos megnyilvánulásait determinálják. Ezek háttérben pedig általában egy-egy bizonyos mentális-logikai struktúra áll. Így a fejlődési szintek eltérő struktúrával vagy mentális műveletekkel rendelkeznek, amelyek a gyermek és környezet közti interakcióknak csupán bizonyos lehetőségét engedik az adott fejlődési szakaszban (MILLER 2011). Az érzékszervi mozgásos sémáktól így a gyermek játéka a képi szimbólumok világán keresztül vezet el a szabályok használatáig és azok fogalmi kifejeződéséig. A játékban a hasonítás (asszimiláció) és idomulás (akkomodáció) egyensúlya el-eltolódik, a gyermek fejlődésével viszont ez a harmónia mindinkább megvalósulhat (BALOGH 1991). Vagyis a cselekvés, mint mozgásos élmény immár fokozott jelentőségre tesz szert, melyen keresztül a gyermek kognitív fejlődése is megvalósulhat.

### II/3. A kultúrtörténeti perspektíva és a játék nyújtotta „illuzórikus szabadság”

Bruner (1972) a játékban kellemes, spontán és önkéntes tevékenységet látott. A játék eszerint az információszerzés eszköze, valamint a környezetből származó tapasztalatokhoz való hozzáférés lehetőségét nyújtja a gyermek számára. Ezek az ismeretek és élmények idővel jól alkalmazható, flexibilis tudás birtokába juttatják az egyént. A játék során a gyermek olyan viselkedéskombinációkat próbálhat ki, melyekre a való életben nem nyílna lehetősége. Az így szerzett tapasztalatok pedig a későbbi tanulás bázisát képezik, hiszen a különböző szubrutinok begyakorlása egyúttal a későbbi, megfigyeléses tanuláshoz is alapjául szolgál. Továbbá a kisgyermek szelektív módon viszonyulnak ezen élményekhez, a maguk készségrepertoárjába illeszkedő tevékenységekre fokozott figyelmet fordítva. A játék hiánya tehát ezen szubrutinok elsajátításának lehetőségétől fosztaná meg a gyermeket, melyek a cselekvőkészség magasabb szintjeihez vezethetnek el.

A játék egyéb komponensei a tanulási folyamatot befolyásolják. A szociális játék így a társadalmi rutinok rizikó-mentes elsajátításának lehetőségét nyújtja a gyermek számára. Ez alapján pedig egyfajta kommunikációs rendszerként is tekinthető, amelyben a viselkedések üzenethordozó szerepet képviselnek. Mindezek alapján pedig azt mondhatjuk, hogy a játék, mint a megfelelő társas kommunikáció eszköze áll (BRUNER 1972).

Vygotsky (1966) a játékban – immár átfogóbban értelmezve annak társas életben betöltött szerepét - a szociális fejlődés feltételét látta. Öröksége a társas-, kulturális- és történeti kontextus megértésének szükségességére világít rá, mely az egyén működésmódját meghatározza. Perspektívája azon kultúrtörténeti kontextust helyezi tehát előtérbe, amely a szociális kapcsolatok, közösségi értékek és múltbeli tapasztalatok alakításáért felelős, így alapját képezi az ember által szocializációs közegében elsajátítandó ismereteknek. Az elméletalkotó szerint a játék a fogalmi gondolkodás tudatos megvalósítására nyit teret, hiszen a játék által meghatározott kontextus egyidejűleg teremti meg a mindennapok- és elvont fogalmak kontextusát, ezáltal megnyitva az utat a fogalmi

gondolkodás irányába. Így a hétköznapokban észrevétlen maradt dolgok a játékban viselkedési szabályokká válnak, s a játékban kifejezésre jutva, gyakorolva, idővel a gyermek természetes viselkedésszabályjába beépülhetnek. Összességében tehát a gyermek fejlődése a játéktevékenységen keresztül valósul meg (FLEER 2009).

### III. A mozgásos élményen túl

Az egyed környezetében folytatott tárgyi játéka – mint láttuk – közvetlen társas hatások által is meghatározott. De miként befolyásolja a szociális környezet a játéktevékenységet, illetve milyen kutatások zajlottak ehhez kapcsolódóan az elmúlt évtizedekben? Nem emberszabású majmok esetében az összetett eszközhasználati készségek elsajátításával összefüggésben azt figyelték meg a kutatók, hogy az nem csupán a megfigyeléses tanulás által befolyásolt, hanem arra a jelen lévő társak is hatással vannak (BRUNER 1972). Emberek esetében a gyermek számára biztonságot nyújtó személy szerepe kevésbé nyilvánul meg nyílt tanításban vagy játéklehetőségek biztosításában, azok inkább megnyugtatják a gyermeket, így ő folyamatos részvételt tanúsíthat a játéktevékenységben. Például egy vizsgálatban múzeumi szobát rendeztek be a kutatók, s azt találták, hogy azon gyermekek, akiknél felnőtt gondozójuk jelen volt, sokkal változatosabb játékot és felfedező tevékenységet folytattak, mint azon társaik, akik egyedül voltak, avagy kortársaik vették csak körül őket (DIAMOND 1988).

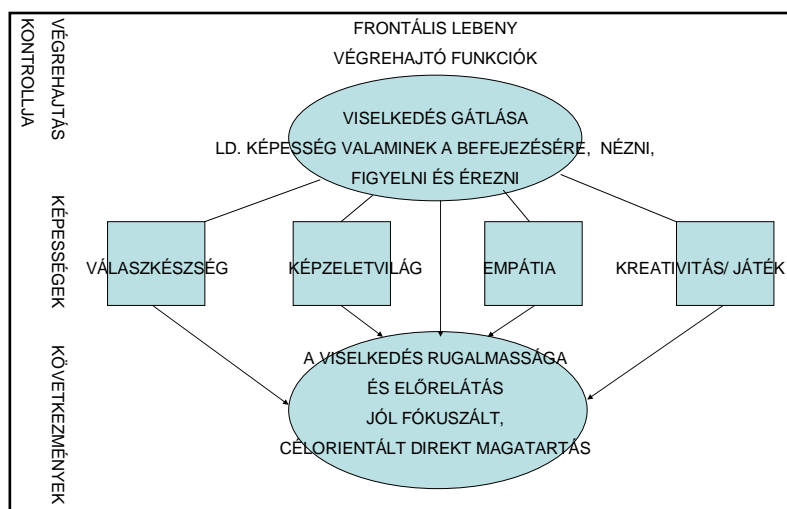
Emellett azonban számos kutatás bizonyítja a játék kognitív fejlődésre vonatkozó jótékony hatását. Az 1970-es és 1980-as években elsősorban a problémamegoldás oldaláról, a komplex tanulással összefüggésben - tekintették a tárgyhasználat és ahhoz kapcsolódó játék gyermek életében betöltött szerepét. Így például Danky és Silverman (1973) 4-6 éves gyermekek három csoportjának játékát hasonlították össze, ahol (1) bizonyos tárgyakkal manipulálhattak a résztvevők (2) az előbbi csoport számára is rendelkezésre álló eszközök és annak tagjainak látványa utánzásra kínáltak lehetőséget, valamint (3) a szett elemei csupán vizuális ingerként voltak a gyermekek részére biztosítottak, míg azokkal direkt formán kapcsolatba nem kerülhettek a személyek (tehát saját aktivitáson alapuló tapasztalatszerzésre ezen csoport esetén nem nyílt mód a szett tárgyainak kézbevétele megelőzően). Az eredmények a flexibilis gondolkodás előmozdítását (nem szokványos/ konvencionális eszközekezelést) és kreatív tárgyhasználatot leginkább az első csoportnál igazolták, ezzel bizonyítva a változatos eszközökkel megvalósult manipulációs tevékenység során generálódott asszociációkat, melyeknek illusztratív megnyilvánulása lehet a gyermek mintha játéka (DIAMOND 1988), illetve az abba bevont tárgyak használatának sajátosságai.

De nem csupán a gyermekek, hanem a felnőttek magatartása is megannyi játékos elemet tartalmaz ld. pl. sport, szexuális viselkedés, szerencsejátékok! Hiszen maga a játék több mint néhány cselekvéssor (re)produkciója: az egyén olyan különös állapotáról van szó, mely változatos képességek feltárására, fejlesztésére, mind pontosabb kidolgozására és tesztelésre teremt alkalmat, s mindezt szabad formában és az individuum képzeletének erejéből végrehajtva. A játékos elemek pedig egyfelől a különböző tanulási folyamatok bázisát képező tapasztalataink, másfelől pedig az ismeretsajátításhoz szükséges mentális állapot (a stressz alacsony szintje) létrehozásában is komoly jelentőséggel bírnak (APTER – KERR 1991; DIAMOND 1988).

Noha a játékon keresztül az ember tehát igazoltan új utakra (megoldási lehetőségek, stratégiák) lelhet a változó környezethez való alkalmazkodás és problémák megoldásának tekintetében, ezen képesség fejlődése mégsem feltétlenül mutatkozik ilyen egyértelműen (FAGAN 1982; DIAMOND 1988). Míg például az emberek egy része inkább bal agyfélteke-domináns, s így inkább preferálja az auditív ingereket („női agy”), addig a

másik része jobb agyfélteke-domináns, melyből adódóan a kinesztetikus- és téri ingerek megragadása megy könnyebben számukra („férfi agy”). Ennek kapcsán szokás az autizmus spektrum zavart (ASD) úgy is leírni, mint az ún. szélsőséges férfi agy reprezentánsát (LISLE 2006).

Panksepp (2007) – noha maga patkányokkal végezte kísérleteit – a játék társas viselkedést befolyásoló, valamint önkontrollra gyakorolt hatásáról számolt be. Eszerint a játéktevékenységben részt vett egyedek csökkent hiperaktivitást, könnyebben előmozdítható viselkedésgátlást és célingerre irányított figyelmet tanúsítottak, mely tényezők támogatása az ADHD-s gyermekek esetében is jelentős kihívásként áll a tanulási- és szociális készségek formálása terén. A játékban szerzett tapasztalatok szerepét a szerző az alábbiakban összegzi, ezzel a speciális tevékenység életünkben betöltött helyét is keretbe foglalva (1. ábra):



1. ábra: A frontál lebeny funkciók és a játék magatartásunkat szabályozó szerepét bemutató egyszerűsített modell (PANKSEPP 2007. nyomán)

Végezetül pedig szólnunk kell a kognitív idegtudomány területén felismert, mind több kutatást generáló egységes neurális mechanizmus jelenlétéről: a tükörneuron rendszerről (MM, Mirror Mechanism). Ennek sejtjei olyan premotoros idegsejtek, melyek akkor is tüzelnek, ha végrehajtunk egy cselekvést és akkor is, ha azt észlelik, hogy azt valaki más megtette (RIZOLATTI – FABRI-DESTRO – CATTANEO 2009; FUCHS – SATTEL – HENNINGSEN 2010). De milyen szerephez jutnak a tükörneuronok a jelen tanulmány fókuszába állított játéktevékenység szempontjából? „A játék különféle interakciós stílusok begyakorlásának terét is nyújtja a gyermeknek, akinek ezáltal lehetősége nyílna rá, hogy megismerje és kipróbálja az érzelmi rezonancia modelljeit (BAUER 2010, 61. oldal). Különböző szerepeket, cselekvéseket és azokkal járó érzéseket élhet meg a gyermek, akár egy színházi előadás alkalmával. Testérzet, valamint érzelmi- és indulati környezet találkozására így egyaránt megvalósulhatnak a cselekvés élményében. Szerencsés tehát, hogyha a játékban mindkét dimenzió megnyilvánulására és begyakorlására sor kerülhet, miáltal a gyermek fejlettebb testbeszédre, fokozott ügyességre és gátlásainak hatékonyabb leküzdésére tehet szert. Továbbá a számunkra ismerős látvány fokozott neuronális aktivitást ébreszt az egyénben, így a rendszer tréningezettsége úgy tűnik, befolyásolja agyunk működését (<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>, 2012. szeptember 23), ezzel hatást gyakorolva bizonyos ingerek iránt mutatott nagyobb mértékű

érzékenységünkre, fogékonyságunkra. Hiszen ezen tükörneuron rendszer működése áll például empatikus viselkedésünk háttérében is, mely képességünk fejlődését tekintve is kiváló gyakorlótér lehet: a játék!

#### IV. Összefoglalás

Reflektív tapasztalataink, melyek életünk során elkísérnek bennünket, jól segítik a környezetünkhöz való mind sikeresebb adaptációt, mely fejlődési folyamatban testünk és szellemünk egymástól el nem választható létezőként, egységként állnak. Materialista és produkció-vezérelt világunk azonban hajlamos lehet az olyan tevékenységek jelentőségét elfelejteni, mint amilyen a játék (WENNER 2009), esetleg a gyermek azon cselekvéseként felfogni azt, mely az intézményi keretek között folyó szocializáció ún. strukturálatlan időtartamában valósul meg (ETHERINGTON 2012).

Az első életévek szerepe a különböző agyterületek szinaptikus hálózatának alakulására nézve fokozott. Ezen folyamatban pedig a játék kitüntetett helyet foglal el a gyermek életében, mint önmagáért való, örömteli cselekvés. Történeti áttekintésünkből is jól érzékelhető, hogy bár eltérő aspektusokból közelítették meg a különböző korok (szak)emberei a játékcselekvést és próbálták azt definiálni, annak jelentőségében alapvetően egyetértést mutattak.

A tudomány és technika fejlődése pedig új utakat nyitott a vizsgálatok módszertani tárházának bővítésére és a bizonyítékokon alapuló fejlesztő programok kidolgozására, miként eredményességük tesztelésére egyaránt. Az elmélet és gyakorlat, az absztrakt és a konkrét, tehát a gyermek bontakozó kognitív képességeinek hatékonyabb támogatására és a mind sikeresebb tanítási módszerek kidolgozásának érdekében összefonódtak. A tanulási folyamatok háttérében álló neuropszichológiai folyamatok feltárása ld. megismerés, emlékezet, motiváció és viselkedés pedig kedvezőbb kimenetelt ígér a képességek kibontakoztatására nézve (DIAMOND 1988). Ezáltal pedig a gyermek erősségeinek és gyengeségeinek felismerése célzottabb, a gyermek szükségleteit is nagyobb mértékben tekintetbe vevő fejlesztő programok kidolgozására teremthet alkalmat. Ehhez pedig a gyermeki lét alapvető tevékenységi formájaként álló játék(os elemek), általános- és egyéni belső késztetések és világ, valamint egyéb befolyásoló tényezők (pl. interperszonális hatások, tipikus- és atipikus viselkedésmintázatok) feltárása és megismerése nyújthatnak számunkra stabil támpontokat.



## V. Irodalomjegyzék

ALCOCK 2005 = ALCOCK, John: *Animal Behavior: An Evolutionary Approach*. 8th Edition. Sinauer Associates, Inc., Sunderland, 2005.

APTER – KERR 1991 = APTER, Michael J. – KERR, John H.: *The Nature, Function and Value of Play*. In John H. KERR – Michael J. APTER (Eds.): *Adult Play*. Swets and Zeitlinger, Amsterdam, 1991. 163-176.

BALOGH 1991 = BALOGH Tibor: *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.

BATESON 1972 = BATESON, Gregory: *Steps to an ecology of mind*. Ballantine, New York, 1972.

BAUER 2010 = BAUER, Joachim: *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Ursus Libris Kiadó, Budapest, 2010.

BENEDEK 2005 = BENEDEK László: *Játék és pszichoterápia*. KönyvFakasztó Kiadó, Budapest, 2005.

BERGEN 2002 = BERGEN, Doris: *The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development*. *Early Childhood Research & Practice*. 2002/4/1. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html> (Letöltve: 2013. január 18.)

BRUNER 1972 = BRUNER, Jerome S.: *The nature and uses of immaturity*. *American Psychologist*. 1972/27. 687-708

CLAPARÉDE 1911 = CLEPARÉDE, Édouard: *Psychologie de l'Enfant et Pedagogie Experimentale*. Longman, Green and Co., New York, 1911.

DANSKY – SILVERMAN 1973 = DANSKY, Jeffrey L. – SILVERMAN, Irwin W.: *Effects of Play on the Associative Fluency in Preschool-Aged Children*. *Developmental Psychology*, 1973/1. 38-43.

DEWEY 1909/2011 = DEWEY, John: *How we think*. <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> (Letöltés ideje: 2013. április 22.)

DIAMOND 1988 = DIAMOND, Judy: *Playing and Learning*. [http://astc.org/resource/education/learning\\_diamond.htm](http://astc.org/resource/education/learning_diamond.htm) (Letöltés ideje: 2013. május 4.)

ETHERINGTON 2012 = ETHERINGTON, Matthew: *Time to Play: The Difference Between Knowing and Showing*. In *Education*. 2012/2. 98-114.

FAGAN 1982 = FAGAN, Robert: *Evolutionary Issues in Development of Behavioral Flexibility*. *Perspectives in Ethology*. 1982/5. 365-383.

FLEER 2009 = FLEER, Marilyn: *A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities*. In Ingrid PRAMLING-SAMUELSSON – Marilyn FLEER (Eds.): *Play and Learning in Early Childhood Settings*. Springer Science+Business Media B. V., Dordrecht, 2009. 1-18.

FREUD 1920 = FREUD, Sigmund: *Beyond the Pleasure Principle*. The Hogarth Press, London, 1920.

FROMBERG 1992 = FROMBERG, Doris P.: *A review of research on play*. In Carol Seefeldt (Ed.): *The early childhood curriculum: A review of current research*. 2nd Edition. Teachers College Press, New York, 1992.

- FUCHS – SATTEL – HENNINGSEN 2010 = FUCHS, Thomas – SATTEL, Heribert C. – HENNINGSEN, Poul: The embodied Self. Dimensions, Coherence and Disorders. Schattauer Verlag, Stuttgart, 2010.
- GROOS 1898 = GROOS, Karl: The play of animals. D. Appleton and Co., New York, 1898.
- HALL 1906 = HALL, G. Stanley: Youth. D. Appleton and Co., New York, 1906.
- LAZARUS 1883 = LAZARUS, Moritz: Über die Reize des Spiels. F. Dümmler, Berlin, 1883.
- LISLE 2006 = LISLE, Angela M.: Cognitive Neuroscience in Education: Mapping neuro-cognitive processes and structures to learning styles, can it be done? <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157290.htm> (Letöltve: 2013. április 20.)
- MÉREI – BINET 1970 = MÉREI Ferenc – BINET Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest, 1970.
- MILLER 2011 = MILLER, Amy M.: The Cultural Organization of Parenting: Change and Stability of Behavior Patterns During Feeding and Social Play Across the First Year of Life. 2011. Parenting: Science and Practice. 2011/2/3. 241-272.
- MITCHELL – MASON 1948 = MITCHELL, Elmer D. – MASON, Bernard S.: Theory of Play. A. S. Barnes & Co, New York, 1948.
- MONTESSORI 1930 = MONTESSORI Mária: Módszerem kézikönyv. Kisdednevelés, Budapest, 1930.
- MONTESSORI 2011 = MONTESSORI Mária: A gyermek felfedezése. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest, 2011.
- NOVACK 1960/2005 = NOVACK, George: John Dewey's Theories of Education. <http://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x03.htm> (Letöltve: 2013. június 20.)
- PANKSEPP 2007 = PANKSEPP, Jaan: Can Play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2005/16. 57-66. [http://www.scholarpedia.org/article/ADHD\\_and\\_Play](http://www.scholarpedia.org/article/ADHD_and_Play) (Letöltve: 2013. május 4.)
- PELLIS – PELLIS – BELL 2010 = PELLIS, Sergio M. – PELLIS, Vivien C. – BELL, Heather C.: The function of play in the development of the social brain. American Journal of Play. 2010/2/3. 278-296.
- PIAGET 1928 = PIAGET, Jean: The Child's Conception of the World. Rowman & Littlefield, New York, 1928.
- PUKÁNSZKY – NÉMETH 1994 = PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 1994.
- RIZOLATTI – FABBRI-DESTRO – CATTANEO 2009 = RIZOLATTI, Giacomo – FABBRI-DESTRO, Maddalena – CATTANEO, Luigi: Mirror neurons and their clinical relevance. Nature Clinical Practice. Neurology. 2009/5/1. 24-34.
- ROOPNARINE – JOHNSON 1993 = ROOPNARINE, Jaipaul L. – JOHNSON, James L.: Approaches to early childhood education. 2nd Edition. Macmillan Publishing Company, New York, 1993.
- SCHWARTZMAN 1978/1982 = SCHWARTZMAN, Helen: Transformations: The Anthropology of Children's Play. Plenum, New York, 1978/1982.

Science Blogs, Auditory Mirror Neurons.  
<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/> (Letöltve: 2012. szeptember 23.)

VYGOTSKY 1966 = VYGOTSKY, Lev: Play and its role in the mental development of the child. Voprosy psikhologii. 1966/12/6. 62-76.

WAELDER 1933 = WAELDER, Robert: The psychoanalytic theory of play. Psychoanalytic Quarterly. 1933/2. 208-224.

WENNER 2009 = WENNER, Melinda: The serious need for play. Scientific American Mind. 2009/1. 23-29.

WILLIAMS – COSTALL 2000 = WILLIAM, Emma – COSTALL, Alan: Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social divide. In Paul M. GRAVES-BROWN (Ed.): Matter, Materiality and Modern Culture. Routledge Taylor & Francis Group, London, 2000.

**Kékes Szabó Marietta**, doktorandusz hallgató  
Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola  
6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.  
[kszmarietta@gmail.com](mailto:kszmarietta@gmail.com)