

**Kecskeméti Főiskola
Tanítóképző Főiskolai Kar
Alapismereti és Szak módszertani Intézet**

**Személyiségfejlesztő foglalkozássorozat az óvodában -
pszichodráma elemek és mesekezdemenyezés**

**Készítette: Rózsa Szabina
Óvodapedagógus szak
BA képzés**

**Témavezető: Fehér Éva
tanársegéd**

Kecskemét, 2014

Eredetiségi nyilatkozat

Kijelentem, hogy ez a pályamű teljes terjedelmében és minden eredményét tekintve a saját munkám, és nem tartalmaz olyan anyagot, amelyet már máshol tudományos munkaként (főiskolai, egyetemi szakdolgozat stb.) benyújtottam vagy valaki más benyújtott. Kijelentem, hogy hűen és pontosan idéztem a forrásaimat, minden esetben hivatkoztam a felhasznált könyvekre, folyóiratokra, kiadatlan kéziratokra, az Internetről letöltött anyagokra és a téma szempontjából meghatározó szóbeli segítségre.

Kecskemét, 2014. április 25.

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETŐ	5
I. Az óvodás korra jellemző általános kognitív és 6	6
metakognitív tulajdonságok	6
I.1. Az óvodáskorú gyermek gondolkodása és a világhoz való viszonya	8
I.1.1 Centálás, egocentrizmus, asszimiláció, szinkretizmus	8
I.1.2. Gyermekközpontúság, gyermekmitológia, gyermeki etimológia,	9
Prekauzális következtetések, finalizmus	9
I.1.3. Általános orientáció, animizmus, artificializmus, gyermeki	11
realizmus, szituatív gondolkodás	11
I.2. Dolgozik a fantázia és a képzelet.....	11
I.3. Az érzelmek világa.....	13
II. A magyarázatok és a mesék összeérnek	14
II.1. A könyvvel való ismerkedés	15
II.2. Mese a pszichológia szemüvegén keresztül	16
II.3. A meséről általában.....	17
II. 4. Az óvodások legkedveltebb mesetípusai	18
II. 5. Amik a népmesén kívül esnek.....	20
II.6. Mesekezdvelés motívumai.....	21
II.7. Miért jó nyelvi és lélektani közeg a mese?	22
II.8. Még több mesélési funkció.....	23
II.9. Mesélés és mesehallgatás.....	24
III. Játék a nap minden percében.....	26
III.1. Játékköröm, szerepjáték	26
III.2. A játéktevékenység fejlődése és jellemzői.....	28
III.3. A játék és a dráma kapcsolata.....	29
IV. Drámajátékok szerepe	30
V. A klasszikus pszichodráma ismérvei	33
V.I. Mit kell tudni a pszichodrámáról?	33
V.1.1. Amit a pszichodráma foglalkozás magába foglal	34
V.2. Miért és milyen technikákkal alkalmazzuk a	35
gyermekpszichodrámat?.....	35
V.2.1. A gyermekpszichodráma foglalkozások menete	37
V.2.2. A szimbólumok és a csoport fontossága	39
V.2.3. Mesék a pszichodrámban	40
VI. Önálló kutatómunka és módszertani kísérlet	42
VI.1. Előljáróban a foglalkozásokról	42
VI.2. A foglalkozások menete	43
VI.3. A biztonságot nyújtó pontok.....	45
VI.4. A 10 foglalkozás egyben, magyarázattal kiegészítve	46

VI.5. Meseválasztás kritériumai	47
VI.6. A kérdések fontossága	48
VI.7. Módszertani kutatás eredményei	48
VII. Következtetés, záró gondolatok.....	49

BEVEZETŐ

Pályaművem középpontjában egy olyan személyiségfejlesztő foglalkozássorozat áll, amelynek alapjait tudatosan a pszichodráából vett elemek és a drámapedagógia gyakorlatai és játéakai adták. Ez a szakterület, elég összetett, hiszen egyenértékkel érinti a pszichológiát, a pedagógiát és a drámapedagógiát. Ezzel a témával külföldi (német, francia, angol) és hazai szakirodalom egyaránt foglalkozik, Morenótól kezdve mind a mai napig. Ezzel szemben a gyermekpszichodrááról nagyon kevés leírást lehet találni mind nemzetközi, mind magyar viszonylatban. Magyarországon például egyedül Kende B. Hanna foglalkozik mélyebben ezzel a témával.

Óvodapedagógus hallgatóként a fent említett három szakterülettel egyaránt találkoztam. Az általános pszichológián túl megismertem a fejlődépszichológiát és annak területeit, a pedagógiai pszichológiát, pszicholingvisztikát, differenciált-és személyiséglélektant. A pedagógián belül megismerkedtem a különböző pedagógiai elméletekkel, alapmetódusokkal, didaktikai feladatokkal, módszertani ismereteimet nevelési területenként bővíthettem főiskolai képzési időm alatt. Külön, több féléves speciális kollégiumon belül pedig gyakorlatba ágyazottan sajátítottam el a drámapedagógiához kapcsolható tanítási színház és drámaelméleteket, színházpedagógiát, a drámapedagógiát, és a drámajáték foglalkozások típusait, azok vezetési és tervezési módjait. Mindegyik szakterület közel áll személyes beállítottságomhoz, így a pszichodráma első pillanattól kezdve felkeltette az érdeklődésemet. Gyakorlataim során több féléven keresztül óvodás korú gyermekek közt mozogtam, ezért elsősorban az ő életkori sajátosságaikra alapozva szerettem volna egy olyan foglalkozási módot kipróbálni, mely a pszichodráma lényeges elemein keresztül személyiségfejlesztő hatással bírhat. Kende Hanna írásai, amelyek elindítottak a téma elméleti útján, csak az iskoláskorú gyermekekre terjedtek ki, tehát mondhatni ez a járatlan pedagógiai ösvény indított el engem másfél évvel ezelőtt, és motivált arra, hogy ezzel a témával foglalkozzak.

Ennek fényében fogalmazódott meg kutatási kérdésköröm is: vajon miért nem született erről a témakörrel bővebb irodalom? Óvodások körében használhatók-e a pszichodráma egyes elemei? Ha nem, akkor mi lehet ennek az oka? De ha igen, akkor milyen technikákkal és módszerekkel valósulhat ez meg? Mennyiben különbözhet az óvodás korú gyermekekkel ez a munkamódszer attól, amit az iskolásokkal végeztek a szakemberek? Ezen túl pedig, milyen hatásai, eredményei lehetnek a foglalkozásoknak?

Hipotéziseim, a fenti kérdéskörökhöz igazítva a következőképpen fogalmazódtak meg:

I. Főhipotézis

A pszichodráma elemei használhatók az óvodás korú gyermekek között.

I.1. Alhipotézis

Működőképességéhez egyaránt hozzájárulnak a klasszikus és a gyermekpszichodráma közös elemei és fázisai.

I.2. Alhipotézis

Sikertelenségének okai a pszichodráma olyan elemeiben keresendők, amik nem alkalmazkodnak az óvodás korú gyermek életkori sajátosságaihoz.

II. Főhipotézis

Az óvodapedagógus személyisége és szakmai felkészültsége elegendő ahhoz, hogy az óvodás korú gyermekek között olyan fejlesztő hatású foglalkozásokat összeállítson és megvalósítson, melyekben helyet kapnak az önismereti játékok és a pszichodráma elemek.

III. Főhipotézis

A pszichodráma egyes elemei lélektanilag hatással vannak az óvodás korú gyermekekre.

III.1. Alhipotézis

A személyiségfejlesztő foglalkozások által változás idézhető elő az óvodás korú gyermekek személyiségében, viselkedésükben és értékrendjükben.

III.2. Alhipotézis

Az óvodás korú gyermekek a személyiségfejlesztő foglalkozások rejtett üzeneteit ki tudják mondani és azokat saját életükre tudják vonatkoztatni.

Azért, hogy kérdéseimre és hipotéziseimre választ kapjak, egyértelmű volt számomra, hogy gyermekek között, személyesen kell kipróbálnom a pszichodráma módszereit, elemeit, természetesen figyelembe véve életkorukat, lelkiállapotukat, és a csoportból kiindulva szükség esetén módosítani az ütemezést vagy a célhoz vezető utat. Konzulensem, illetve egy külső szakember (pszichológus, aki drámapedagógus) támogatásával egy 10 foglalkozásos tervet készítettem el, amit egy kisebb fős óvodai csoportban kivitelezhettem, és ez által gyűjthettem tapasztalatokat. Ennek bővebb leírását dolgozatom utolsó részében lehet olvasni.

Mielőtt azonban rátérnék a kutatási folyamat ismertetésére, szeretnék teljesebb adni dolgozatomban az óvodás korú gyermekek kognitív fejlődéséről. Az első fejezetben a pszichológia nézőpontjából ismerkedünk meg a gyermekkori sajátosságokkal, melyeknek fontos szerepe lesz a későbbiekre nézve a képzelet és a fantázia területein. Ezt követően a gyermekvilághoz legközelebb álló dologról, a meséről adok, a témához illeszkedő mélységben, egy átfogó képet. A mesék szorosan kapcsolódnak és illeszkednek a gyermek gondolkodásmódjához, valamint kutatásomban is kiemelt szerepet kaptak. A harmadik fejezet a gyermek játékát mutatja be, ami nem csak a gyermekek mindennapi tevékenységeként és tanulási folyamataként jelenik meg, hanem összefüggésben áll a drámajátékokkal is, amit a negyed fejezet mutat be. Az utolsó fejezet tér ki a klasszikus értelemben vett pszichodráma, ezen belül pedig a gyermekpszichodráma tartalmi jegyeire, sajátosságaira, amelyre én is építettem a kutatásomba belekerülő foglalkozásokat.

I. Az óvodás korra jellemző általános kognitív és metakognitív tulajdonságok

Az óvodás kor időtartama 3-6 éves korig tart. A csecsemő- és kisgyermekkorhoz képest a testi gyarapodásuk lelassul. Évenként kb. 4-5 cm-t nőnek, súlyuk pedig 1,5-2 kg-al gyarapodik. Ebben az időszakban történik az első alakváltozás, a kisgyermekkori forma harmonikusabb formája jelenik meg, végtagjaik a törzshöz képest hosszabbak lesznek. (Tóth, 2001) Az óvodás korú gyermeknek nagy a mozgásigénye, motorikus tevékenységei során sokat izog-mozog, játszik, fut,

mászik, és ezek fejlesztik a csont-és izomrendszer működésének összerendezettségét. Mozgásai fokozatosan összehangolódnak.

Günter és Hans 1980 könyvében azt olvashatjuk, hogy a gyermek cselekvésében két motívumnak van nagy jelentősége. Az egyik az utánzás, amikor átveszi szüleinek és testvéreinek szokásait, magatartásmódjait. Mérei és Binét (1975) szerint ennek az utánzásnak nagy szerepe van a belső szabályozórendszer kialakulásában és a képzelet mozgósítására utal. A gyermek a 3. életévtől kezdve viselkedésmódokat vesz át a környezetében élőkől. Ennek oka a feszültség oldása és csökkentése. Ha például az anyuka távol van, akkor a gyermek felveszi a cipőjét és úgy jár, mint ahogy a szeretett személy szokott, ezzel csökkentve azt a rossz érzést, amit a távolét okoz számára. Ezen kívül az indulatok megnyugtatóra is szolgálnak. Ha például egy fiú bátyját utánazza a labdapattogatás közben, kissé olyaná válik, mint testvére és a rivalizálás csökkenhet, mert nem lehet valakit nem szeretni, aki hasonló hozzá. Fontos megjegyezni, hogy a hasonulás és az utánzás révén, a szokások és a vélemények belsővé válhatnak, interiorizálódhatnak. Például a 2 éves Eszter levesz egy könyvet a könyvespolcra és mászni kezd vele, ezt apja tiltással akadályozza meg. Eszter eltanulja apjától a tiltást és az ahhoz tartozó gesztust, hanghordozást együttvéve. Először játéknak fogja fel, majd folyamatosan belsővé válik számára ez a viselkedésmód, később pedig a hűgát is ugyanígy tanítja. A gyermek cselekvésére visszatérve a másik fontos motívum az önállóságra való törekvés. Ez Geréb szerint a szülői segítség visszautasításával, a felnőtt tiltásainak megtagadásával, szembeszegülésével jár. (Geréb, 1998.)

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes kifejtik (1975), hogy a gyermek 2 éves korig feltérképezi saját testét, kialakítja magában a testvázlatot, amely segítségével irányítani tudja viselkedését. 3 éves korban használni kezdi az „én” kifejezést és rájön arra, hogy amit csinál, annak ő az okozója. Folyamatosan önállóbbá válik, a gyermek a felismert én-élményt gyakorolja, a felnőtt viszont ezt sokszor akaratoságnak értelmezi. Kívülről úgy tűnik, mintha függetlenedni akarna a gyermek, pedig nagyon is szüksége van a kötődésre, a gondoskodásra. Ezek szerint a dacreakciókat 3-5 éves korban az önállósodás, az „én vagyok, tehát én csinálom” viselkedés okozza. Geréb (1998) szerint a dac egy múló jelenség, a helyesen nevelt gyermekeknél eltűnik. Ennek leküzdésében és elkerülésében az óvodának, mint a játékos, örömteli tevékenységek színterének jelentős szerepe van.

Fontos szót ejteni a gyermek figyelméről is. Tóth Ibolya (2001) azt írja, hogy általában az óvodások figyelme önkéntelen. Ahhoz, hogy egy gyermek hosszabb ideig fenn tudja a figyelmét tartani, folyamatos motivációra van szüksége. Egy 3-4 éves gyermek 5-10 percig képes tartósan figyelni, egy 5-6 éves gyermek már 15-20 percig. A figyelem megosztása nagyon gyenge ebben az életkorban, folyamatosan reagálnak az újabb és újabb ingerekre, így figyelmük is ennek megfelelően vándorol, azaz fluktuál. Ugyanakkor pedagógusként azzal, hogy új és életszerű témába kapcsoljuk a gyermekeket, aktivizáljuk őket és érzelmeikre is hatunk, segíthetünk nekik figyelmük fenntartásában.

A figyelemhez szorosan köthető az emlékezet. Geréb (1998) azt mondja, hogy az óvodáskor elején a spontán, önkéntelen emlékezetnek köszönhetően élmények és benyomások maradnak meg leginkább. A 3-4 éves gyermek felidézés helyett inkább felismeri a körülötte történt eseményeket, főleg ha azok sokszor ismétlődnek térben és időben egyaránt. Az gyermek emlékezetét eleinte a cselekvés határozza meg. Amikor már a szóbeli megnevezésekre és

tartalmakra is kezd emlékezni, azt mondjuk, hogy az emlékezete verbalizálódik. Általános törvényszerűség, hogy a mozgással egybekötött mondókák és ritmusos versek nagyon könnyen megragadnak az emlékezetükbe, míg a sima szavakat vagy képeken mutatott tárgyakat nehezebben tudják visszaidézni. Az 5 évesek emlékezetébe már tetten érhető a szándékosság. Amellett hogy emlékezetük terjedelme növekszik, megerősödik a szavakban való emlékezet is.

A gyermek kognitív fejlődéséhez hozzátartozik a gondolkodás, amivel szorosan összefügg, mit képzel el a világról, hogyan viszonyul hozzá, hogyan érti meg a környezetét. A gyermek ilyenfajta jellegzetességeiről a következő fejezet szól. (Geréb, 1998)

1.1. Az óvodáskorú gyermek gondolkodása és a világhoz való viszonya

Az óvodás korú gyermekek gondolkodását vizsgálva általánosságban azt mondhatjuk, hogy ez az az időszak, amikor kibontakoznak a pszichikus funkciók, a magatartás- és élménymódok. Ilyenkor nagyon gyakoriak a miért kérdések, találkozhatunk tipikusan erre az életkorra jellemző látásmódokkal és azt is tapasztalhatjuk, hogy óvodáskor végére tanul meg a gyermek különbséget tenni a valóság és a képzelet világa között. Ezen tényeket nézzük meg közelebbről is.

1.1.1 Centálás, egocentrizmus, asszimiláció, szinkretizmus

Jean Piaget svájci pszichológus, aki gyermekek kognitív képességeit vizsgálta (Cole, 1997), a 2-6 éves kort a konkrét műveletek előtti szakasznak nevezte el. Véleménye szerint ennek az életkornak az egyik fő sajátossága az, hogy a gyermek gondolkodásában egy konkrét, kiugró dologra összpontosít és képtelen egyszerre több szempontot is figyelembe venni. Ezt „centrálásnak” nevezte el a svájci pszichológus. E tényt Mérei és Binét (1975) is megerősítik, Piaget kísérletei alapján. Kifejtik, hogy ha a felnőtt egy helyzetet mérlegel, akkor egy időben, több szempontot is figyelembe vesz, ellentétben a gyermekkel. Ha például két agyaggolyó közül az egyiket a szeme láttára lapítjuk szét, mégis azt fogja mondani, hogy a golyóban több agyag van. A szélesség és a hosszúság két szempontját nem tudja egyszerre figyelembe venni, gondolkodásuk támpontok szerint halad.

Ezt követően Piaget (Cole, 1997) háromhegy kísérletével rámutatott arra, hogy a gyermek más emberek nézőpontjából nem tud gondolkodni. A világot az „ego”-ján keresztül szemléli, saját magára összpontosít, ezért is nevezik ezt a látásmódot egocentrizmusnak. Kádár Annamária (2013) annyit fűz hozzá az én központúsághoz, hogy a gyermek ilyenkor azt hiszi, mindenki úgy látja a világot, mint ő. Úgy vélekedik, hogy a hétköznapi dolgok is az ő szükségleteinek megfelelően alakulnak. Folyamatosan gyakorolja az önérvényesítést, ami a fentebb kifejtett dacreakciókhoz vezet. Geréb szerint (1998) ilyenkor a gyermek nem tud még szociálisan kellőképpen alkalmazkodni. De ide kapcsolja még az asszimilációt is, amelynek definíciója, hogy a gyermek a valósághoz való alkalmazkodás helyett, saját, kialakult sémájához igazítja az újonnan észlelt jelenségeket, összefüggéseket.

Geréb (1998) megállapításai szerint az óvodások gondolkodásának legfőbb jellemzője a konkrét szemlélethez kötöttség. Ezt azzal magyarázza, hogy a gyermek a közvetlenül észlelt tárgyak, jelenségek és azok kapcsolatai alapján gondolkodik, oldja meg a feladatokat, érti meg a helyzeteket. Kádár Annamária (2013) ezt azzal egészíti ki, hogy a világ tárgyai, eseményei képi szimbólumok formájában rögzülnek a gyermekben. Mivel még nem tud általánosságban

gondolkodni, ezért az asztal szó egy konkrét, a gyermek által ismert asztalt fog jelenteni. Kádár Annamária hozzáteszi, hogy gondolkodásuk intuitív, mivel anyagát a konkrét élmények és az észlelt, megtapasztalt jelenségek biztosítják. Nagyon gyakori az élménysűrítés: az élmény és az érzelem összekapcsolása.

Ez a gyermeklélektan (Mérei, Binét 1975) szerint a szinkretikus sémák által valósulhat meg, melyben nagy szerepet játszik a fantázia is. A gyermek eleven fantáziavilágának köszönhetően a megszokott dolgok egészen izgalmassá, különlegessé válhatnak. Günter és Hans szerint az alkotó fantáziának köszönhetően fordul elő az, hogy a gyermek sok esetben nem tudja az elképzelt képeket és a valóságot megkülönböztetni, mert számára a kettő teljesen összemosódik. Például ha egy óvoda a kirándulásról hazatérve elmeséli, hogy mindenkinek jutott egy egész tepsi sütemény, akkor nem hazudik, csupán érzelmeinek megfelelően a valóságot felnagyítja. Azt fejezi ki vele, hogy nagyon finom volt a sütemény és a kiránduláson is jól érezte magát. Ennek kapcsán a gyermeklélektanban ezt olvashatjuk: „Ebben az életkorban a gyerekek gondolkodásában nagyon sok a helyzetek és élmények sűrítéséből visszamaradt tartalom. Az átélések maradványaiban sokféle anyag sűrűsödik. Érzékek: íz, szag, hang, tapintási és mozgásélmények, s elsősorban képek.” (Mérei-Binét; 1975: 87.) Ezek következtében fordulhat elő az, hogy a történetnek egy részlete az egész esemény fölé kerekedik, megváltoztatva ezzel a jelentést. Ezt a szemléletmódot nevezi a gyermeklélektan szinkretikusnak, azaz összekevertnek, összevegyítettnek.

Ezt megerősíti Geréb is (1998), aki azt állítja, hogy a gyermek 3-6 éves korában eljut az értelmi szinkretizmus fokára. Kádár Annamária (2013) pedig kihangsúlyozza, hogy ilyenkor a gyermek számára bármi, bármivel összekapcsolható. A részt és az egészet pontatlanul értelmezi, a számára lényeges és fontos dolgok mentén helyezi el a világot.

I.1.2. Gyermekközpontúság, gyermekmitológia, gyermeki etimológia, Prekauzális következtetések, finalizmus

Az óvoda kor az az időszak, amikor a gyermek próbálja a körülötte lévő világot megérteni, minden iránt érdeklődik, gyakran előkerülnek a „miért” kérdések. Ezért is nevezi Geréb (1998) ezt az időszakot a második kérdező korszaknak. A gyermek motivációja az ok-okozati összefüggések iránti nagy kíváncsiságból fakad. Az 5-6 éves már nagyjából reális ismeretekkel rendelkezik az őt körülvevő világról, de a gondolkodás folyamatosan részt vesz annak kialakításában. Ekkor még fogalmai szemléletesek és képszerűek, dinamikus és szubjektív jellegűek. Meghatározásai célmeghatározások, szerintük a tej innivaló, az eső pedig arra való, hogy öntözze a kertet. A gyermek képes helyes, igaz ítéleteket hozni, de csak előző ismeretei alapján, maga tapasztalati körében. (pl.: észreveszi, ha a lónak szarvat rajzolnak) Képes a különböző viszonylatok megfordítására, azaz a reverzibilitásra, valamint helyes ítéletet hozni a felfogható viszonylatokról. Ítéletnek mondjuk az ismeretek és a fogalmak összekapcsolását, egymásra vonatkoztatását. A gyermek a megismerés során különböző gondolati műveleteket végez: analizál, szintetizál, különbséget tesz, észreveszi az általánost, törekszik a lényeges megismerésre, ítéletet alkot, következtet. Az így szerzett ismereteknek van néhány sajátos jellemzője. Ilyen a gyermekközpontúság, gyermekmitológia és a gyermeki etimológia. Ezeket a jellemzőket Mérei és Binét (1975) torzításoknak mondják és részletesebben is kifejtik. A gyermekmitológia alapja, hogy a mitológiák által torzul a gyermek világnézete, olykor saját magával is ellentmondásokba keveredik, ám ez nem zavarja. Ide tartoznak a Téliapóról, Jézuskáról

a kialakult „mendék” (azért kell jónak lenni, hogy a Jézuska ne írjon fel a fekete könyvébe.). Kádár Annamária (2013) a gyermekmitológiáról így ír: a gyermek a mítoszt és a valóságot próbálja egybegyúrni. Például azt gondolja, hogy a Mikulás adott anyának pénzt, hogy megvegye az ajándékom. A gyermekközpontúság, ahogy a neve is utal rá, a gyermeket teszi középpontba. (Mérei-Binét, 1975) Tehát, az óvodás ilyenkor azt gondolja, hogy a felnőttek azért dolgoznak, hogy legyen a gyerekeknek ennivalójuk, ruhájuk stb. A gyermeki etimológia, más néven önkényes jelentésadás abban áll, hogy ha valaminek a gyermek nem tudja az értelmét, akkor maga rendeli hozzá az általa ismert, tapasztalt dolgokhoz. Például az élesztő olyan szer, ami a halottat kelti életre (Geréb is ezt a hasonlatot hozza). De ugyanígy jellemző erre a korosztályra, hogy a végletes ellentéteket kiemelik. Az évszakok közül a télre és a nyárra teszik a hangsúlyt, valamint ezen a logikán alapult az is, amikor egy kisfiú az apukáját megkérdezte, hogy legfinomabb húsa az oroszlánnak van-e. Abból indult ki, hogy a legnagyobb állat az oroszlán, tehát annak lehet a legfinomabb a húsa. Ebben az életkorban Mérei és Binét szerint fontos a szülő és a nevelő feladata, mert a nagyóvodásnak ugyan már számos ismerete van a világról mégis láthatóan ismereteit eltorzító elemek is átszövik. A természeti törvényekkel még nincsenek tisztában, az átélt élmények pedig sokszor befolyásolják az így is labilis tudásukat.

Visszatérve a gyermek kérdező korszakára, Mérei és Binét hozzáteszik, hogy láthatóan nagyobb a gyermek magyarázatigénye, mint ismeretanyaga. Mindennek tudni akarja a miértjét, hogyanját stb. Olyan dolgokra is kiterjed figyelme, amit nem tapasztalhatott még meg. A gyermek a maga módján mindent meg tud magyarázni, az ismertet használja fel az ismeretlen megmagyarázására. Piaget (Cole, 1997) ennek kapcsán beszél a prekauzális következtetésekről. Azt állítja, hogy a gyermek összekeveri az ok-okozati összefüggéseket, transzduktív módon gondolkodik, ami azt jelenti, hogy az egyes esetből következtet a másikra. Geréb (1998) is megerősíti, hogy a gyermekek nem képesek a logikus gondolkodásra, mert következtetéseik nem deduktívek (általánostól az egyes felé halad) vagy induktívek (egyesről az általános felé halad), hanem ahogy Piaget tapasztalta, transzduktívek, így nem jutnak el az általánosításhoz. Mérei és Binét kiegészítik ezt azzal, hogy az óvodások ítéletei között fennálló ellentmondások kialakulásához a fent említett centrálás is hozzásegít, mely szerint a gyermek a helyzeteket egymástól függetlenül mérlegeli. Kádár Annamária hozzáteszi, hogy következtetéseik hasonlóság alapján születnek. Ha például azt hallja, hogy a madár örült, amikor magot kapott, édesanyját is maggal fogja legközelebb kínálni.

A Kádár (2013) azzal folytatja, hogy a gyermek gondolkodása a látott dolgokhoz igazodik, az őt körülvevő világról szóló magyarázatai sajátosak és szubjektívek, amelyekben a cél és az ok gyakran helyet cserélnek egymással. Ezt a gondolkodásmódot Kádár Annamária finalizmusnak nevezte meg. Ezt Geréb úgy fejtette ki, hogy a cél-okság elve alapján a gyermek minden jelenségnek okát annak céljában keresi. Például azt mondja a gyermek, hogy azért van éjszaka, hogy aludhassunk, vagy azért esik a hó, hogy szánkózhassunk. Mérei és Binét is hasonlóképpen fogalmaztak, viszont a definíciót kiegészítették azzal, hogy felnőtteknél is ugyanígy megjelenhet ez a gondolkodásmód. Ez akkor érhető tetten, amikor valaki kijelenti, hogy azért vannak természeti csapások, hogy a rosszak bűnhődjenek. Láthatóan, a gyermekhez hasonlóan az embert teszik középpontba.

I.1.3. Általános orientáció, animizmus, artificializmus, gyermeki realizmus, szituatív gondolkodás

Az óvodáskorú gyermek gondolkodását illetően a pszichológia további fontos fogalmakkal, definíciókkal találkozhat, amiről szólni kell.

Általános orientációnak nevezik azt, amikor a gyermek az élettelen dolgokat, tárgyakat, természeti jelenségeket az élőkre jellemző tulajdonságokkal ruházza fel. Például azt mondja, hogy a ceruzának fájhat, ha hegyezik. Ehhez szorosan köthető fogalom amit, már Geréb (1998) és Kádár Annamária (2013) is kifejt, az animizmus. Másképp megelevenítő gondolkodásnak mondhatjuk, ugyanis az élettelen tárgy megelevenedik, sokszor emberi arculatot nyer. Így lehet az, hogy a csillagok, a felhő és a nap mennek az égen. Ez a fajta gondolkodásmód a primitív törzskéhez hasonló, megelevenítő, mivel a gyermek szándékot tulajdonít az adott tárgyaknak, jelenségeknek és ezzel saját érző lényét vetíti rá a külvilágra.

Az artificializmus is egy központi fogalom, amit minden pszichológus hasonlóképpen magyaráz. Jellegzetessége, hogy a gyermek a természeti jelenségeket emberi tevékenység eredményének hiszi. Például azt mondja, hogy valaki beszínezte az eget vagy az ember hordta össze a hegyeket, vizes néni töltötte meg a csapokat vízzel, hogy tudjanak folyni. A gyermeki realizmusról pedig egyszerűen úgy fogalmazott, hogy a látott és álmodott, valamint az átélt képek a gyermeknél egybefolynak. Mérei és Binét azt írják erről a gondolkodási magatartásról, hogy azért alakul ki, mert a gyermeknek nincs meg az az ismerete, hogy a valóságnak vannak objektív és szubjektív elemei, így a kettőt egyeneműnek tekinti.

A gyermekek esetében beszélhetünk az úgynevezett szituatív gondolkodásról is. Wallon és Rubinstein (Mérei-Binét, 1975) határozták meg ezt a fogalmat. Szerintük a gyermek mindig a számukra legérdekesebb szituációból indulnak ki. Ezt egy példán keresztül egyszerűbb szemléltetni: „Mama, te ember vagy?”-„Igen, ember vagyok.”-„Hát én?”-„Te is ember vagy!” - „Mama, és ha a kutyát megnyírjuk, hátul csizmát adunk rá, elől meg kesztyűt....nem, nem, az nem ember.” (Mérei-Binét 1975: 92) Az alaphelyzetet variálják, módosítják és mérlegelik, hogy meddig azonos a kiinduló helyzettel. Végül eljutnak odáig, hogy a helyzetet vagy maga a tárgy akkor is azonos önmagával, ha bizonyos tulajdonságai módosulnak, variálódnak.

Az előbbieken kifejtett, a gyermek gondolkodására jellemző tulajdonságok ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy érdemben tudjunk velük együttműködni. Ez a tudás segít, ha nem is teljesen a gyermek fejével gondolkodni, de mindenképpen vele együtt. Hiszen pedagógiai módszereink, a foglalkozások menete és az abban megjelenő apró momentumokat mind úgy lesznek sikeresek és érik el hatásukat, ha azokat teljes mértékben a gyermekhez igazítjuk.

I.2. Dolgozik a fantázia és a képzelet

A képzelet legtipikusabb formái a mese és a játék (Geréb, 1998). A játékban a cselekvéshez és az észleléshez csatlakozik a képzelet munkája és az a szerepe, hogy a játékban szereplő eszközöket, tárgyakat kiszínezzék. A beszéd elsajátítása pedig segítséget nyújt abban, hogy a gyermek képzelete a mese által fejlődjön, szárnyaljon.

Geréb (1998) azt mondja, hogy akkor beszélhetünk a gyermeket illetően képzeletről, ha a valóság belső képek formájában megjelenik a tudatban és ezekkel képes is lesz belső tevékenységet folytatni. A gyermek képzelete nagyon élénk, folyamatosan csapong és az úgynevezett belső képek is nagy mennyiségben törnek elő. Mivel a gyermek a valóságot még nem ismeri olyan jól, ezért érzelmei, vágyai és kívánságai teljesítésének helyszínéként a képzeletet választja. Életükben nagy szerepe van a fantáziának is. Boldizsár Ildikó (2010) megjegyzi a meseterápiával kapcsolatban, hogy tudatosítani kell: a képzelet és a fantázia két külön fogalom. Hegel választotta szét ezeket a fogalmakat, miszerint a képzelet reprodukív, a fantázia pedig alkotó jellegű. Például képzelet segítségével olyan dolgokat tudunk elképzelni, amelyeket már ismerünk, egy csokor tulipánt mondjuk. A fantázia viszont meg tudja teremteni azt is, ami még soha nem volt és nem is létezett. A fantázia segítségével megteremthetők olyan világok, amelyek a mindennapi életben nem érzékelhetők.

Geréb (1998) kijelentéséhez visszatérve, azt olvashatjuk, hogy a képzelet fejlődésében a beszéd elsajátítása minőségi változást eredményez. (Itt szeretnék visszautalni arra, amit dolgozatomban bevezetőjében már leírtam.) Ebből kifolyólag óvodáskorban gyakran találkozhatunk fantáziahazugságokkal, amelyekben a gyermek a valóságról szerzett tudását, benyomásait tévesen egészíti ki. Kádár Annamária (2013) úgy fogalmaz, hogy a fantáziahazugság a valóság és a képzelet összeolvadása és körülbelül 4 éves kor körül tetőzik. Ha például a gyermek rosszat tesz, és azt mondja nem ő volt, nem csak velünk szeretné elhitetni, hanem a gyermek saját maga is elhiszi és szeretné semmissé tenni a történetet. Tóth Ibolya (2001) hozzáteszi, hogy az így kreált történetek irrealitásáról tudati kontroll hiányában nem bizonyosodnak meg, így egyértelműen nem a félrevezetés szándéka vezérli őket, ezért is helytelen ilyen esetekben a büntetés.

Kádár Annamária (2013) szerint a gyermek egyrészt a valóságban él, ahol sok mindent nem ért, de próbál képet alkotni arról, amit érzékel. Másrészt egy varázsbírodalomban is él, ahol birtokolhatja vágyait és feldolgozhatja frusztrációit, feszültségeit. Mi is felnőtteként ugyanezt tesszük, amikor a jövőt tervezgetjük, ábrándozunk, fantáziálunk, esetleg egy régi emlékképet idézünk elő. Álmunk során is dolgozunk belső képekkel. Freud (Méri, Binét, 1975) a belső vizualitással kapcsolatban beszél az álomról. Szerinte a legbelsőbb vágyak, amiket elfojtunk magunkba, a tudaton kívül rekednek és álmunkba térnek vissza. Visszaemlékezés során a vágyak jelképekbe vannak foglalva, átdolgozott anyagnak mondhatók. Mivel közősek a hagyományaink, lehetnek azonos jelképeink is az álmon belül. Például a barlang sokaknak védelmet, menedéket nyújtó helyként funkcionál, a kígyó pedig félelmet generál az emberbe. Az álomban megjelenő sűrítés is az elfojtott, kellemetlen érzelmek egy elhárítási módja lehet, ha például 3 erős kudarcélményét sűrűsödik össze egyetlen álmoképbe. Freud szerint az álomanyag legtöbbször a kielégítetlen vágyak beteljesedése. Ugyan az álom nem közvetlenül tartozik a témához, de a híres pszichológus gondolatai jelen esetben a teljesség kedve miatt kerültek bele.

A belső képekhez visszatérve fontos fogalom az elaboráció (Kádár, 2013). Így nevezik a belső képek elkészítésének folyamatát. Ebben a folyamatban „emlékezetünkben, tudat alatt tárolt információk, érzelmi feszültségek egészséges és eredményes feldolgozása” (Kádár, 2013:51) történik. A gyermeknél belső képkészítés során rögzülnek a valóságban látott, hallott, érzékelt dolgok, majd ezután pozitív vagy negatív érzelmi töltettel párosulnak. A belső képalkotás lehet fantáziálás is, de ugyanakkor lehet imagináció, más néven a képzelet tudatos használata is.

(Hamvas Béla szerint (Kádár, 2013) az imagináció az a hely, ahol a test, a lélek és a szellem találkozik.) Magunk is tapasztalhatjuk, hogy amit rendszeresen elképzelünk, az egy idő után valósággá válik. („be lehet vonzani”). A képzeletünket használjuk fel, hogy alkotni tudjunk olyat, amit szeretnénk és képes arra, hogy befolyásolja az immunrendszer működését is, amennyiben hiszünk benne. (Kádár, 2013)

A belső képek érzelmekkel kötik össze a gondolatokat. De az emócióknak nem csak a képzelet irányításában van nagy szerepük.

1.3. Az érzelmek világa

A gyermek gondolkodásával kapcsolatban már szóba kerültek némiképp az érzelmek, de Geréb György (1998) bővebben is kifejti az ezzel kapcsolatos tudnivalókat.

Azt írja, hogy a gyermek életében szinte uralkodnak a különböző érzelmek. Mindent ebből indítanak ki és nagyban meghatározzák viselkedését és magatartását is. 3 és 5 éves kor között az érzelmek gyorsan változnak, egyik pillanatról a másikra a végletekbe mehetnek át, sírásból nevetésbe. A düh, mint affektusszerű érzelm, ebben az életkorban a legerőteljesebb, ezt az időszakot dackorszaknak is hívják. A gyermek nem tudja kellőképpen érzelmeit sem kezelni, sem leplezni, sem fékezni. Az emóciók 5 éves kortól kezdve válnak tartósabbakká, 6 éves korra pedig egy részüket el tudja rejteni, és megtanulja fegyelmezni magát. Ez az iskolaérettség egyik fontos kritériuma is.

Egy másik fontos érzelm, amit a 3-5 éves gyermekekre nézve meg kell említenünk, a félelem. Óvodáskorban ez az érzelm növekszik. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a gyermek értelme folyamatosan fejlődik, egyre több ismerettel rendelkezik. Például egy kisgyermek nem fél a kígyótól, egy óvoda viszont már igen, mert tud a kígyómarás veszélyeiről. A félelmet egy kondicionált érzelmnek mondhatjuk és az is megfigyelhető, hogy különböző életkorokban más-más ingerek váltanak ki félelmet a gyermekből. 2-4 éves kor között például általában növekszik a képzeleti képtől, sötétségtől, kigúnyolástól, egyedüllétől, álomtól, haláltól, rablóktól való félelem, 4 éves kor után viszont ilyen tekintetben csökkenés tapasztalható. (Geréb, 1998)

Az óvodások életében az öröm is meghatározó érzelmnek mondható. Affektusszerűen, egyre fokozatosabban nyilvánul meg. A 3-4 éves gyermek örömét úgy fejezi ki, hogy kiabál, sikít, nevet, ugrál, de 6 éves kor felé haladva ezek az örömezőrzelmek belsővé válnak, interiorizálódnak. A kisebb gyermekek kitörő örömet éreznek egy tárgy iránt is, míg a nagyobbak inkább a felnőttek irányába mutatnak ragaszkodást és szeretetet. Ez utóbbi is meghatározó emóció a gyermek életében, aminek fejlődésénél fontos szerepe van a családban látott mintának. A nagycsoportosoknál felfedezhetők már a specifikusabb érzelmek első jelei is: az erkölcsi, esztétikai, intellektuális érzelmek. Az állandó differenciálódás, a tartósság növekedése, a labilitás csökkenése, új tartalmakhoz való kapcsolódás, szociális kapcsolatok kiteljesedése és az érzelmek felett való uralkodás fokozódása mind azt mutatják, hogy mennyire fejlődik a gyermek érzelmi világa.

A gyermek érzelmei és a képzelet szoros összefüggésben állnak a mesékkel.

II. A magyarázatok és a mesék összeérnek

A gyermek magyarázatai nagyban eltérnek a felnőtt gondolkodásától és sok szakember szerint ez a kapcsolatba hozható azzal, hogy a mesék világa a kicsikhez még sokkal közelebb áll, mint felnőtt emberhez.

A gyermek magyarázataival kapcsolatban például Kádár Annamária (2013) ultrajelenségnek nevezi azt, amikor a gyermek olyan jelenségeket próbál megérteni, amelyekről nincs közvetlen tapasztalata. A meg nem értett dolgokat a gyermek ugyanúgy megmagyarázza, mint a hétköznapi dolgokat, mivel gondolkodás láncszemszerű és képes olyan tényeket, eseményeket is összekapcsolni, amelyek között nincsenek összefüggések. Ehhez szorosan köthető Günter és Hans (1980) vizsgálata, ami a gyermek kérdéseiből kiindulva a magyarázatokra terjedt ki. Azt fedezték fel, hogy a környezet jelenségeivel kapcsolatban feltett kérdéseknél az óvodáskorúak megelégednek csupán a célra vonatkozó felvilágosítással, a cél tisztázásával.

Ezzel a gondolkodási magatartással rokonságba hozták a mágikus gondolkodást. Jellemzője, hogy a gyermek elfogadja a természetfeletti összefüggéseket, magyarázatokat, sokszor pedig ő maga is mesei motívumokkal színezi azt ki. (pl.: azért esik a hó, mert Holle anyó megrázta a párnáját). Geréb (1998) úgy fogalmazta ezt meg, hogy a gyermek ilyenkor az embert varázslónak tekint egy olyan világban, ahol a dolgok az emberi szándékok és varázsszavak szerint alakulnak, nem pedig ok-okozati kapcsolat szerint. Sőt, arról is szót ejt Geréb, hogy ezek a világképek ugyan megtalálhatók a gyermekek gondolkodásában, de mindegyikükre nem jellemző. Tehát nem tekinthetők a fejlődés törvényszerű jelenségeinek, kialakulásukban és megjelenésükben legfőképpen a felnőtt játssza a szerepet. Például ha a gyermek beveri a kezét az asztal sarkába, a szülő úgy vigasztalja, hogy dá-dá rossz asztal vagy. Ezzel megszemélyesíti az adott tárgyat és segíti a mágikus gondolkodás kialakulásában. Kádár Annamária (2013) hozzáteszi, hogy ilyenkor a gyermek azt hiszi a dolgok és a jelenségek között varázslatos oksági viszony van, és úgy véli, hogy ezeknek a valóságban nem létező kapcsolatoknak a felhasználásával irányítani is tudja a világot. (pl.: ha a járdaszegélyre nem lép, akkor teljesül a kívánsága) Az ő gondolkodásukban az ellentmondások is megférnek egymás mellett. Olyan kérdéseket fogalmaznak meg, amik a felnőttek fejében sem fordulnak meg. Saját elméleteket gyártanak, a hiányzó ismereteket pedig fantáziájuk segítségével pótolják. Ennek a gondolkodásmódnak egy sajátos logikája van, amit prelogikus gondolkodásnak neveztek el. A régebbi korokban, ahol hiedelmek és babonák vették körül az embereket, azt hitték, hogy magatartásukkal, cselekedeteikkel befolyásolhatják a környezeti viszonyokat. A gyermek gondolkodása is ilyen mágikus elemekre épül. Számukra nincs megmagyarázhatatlan dolog, az ismereteit alkalmazza az ismeretlenre is.

Ehhez kapcsolható az a megállapítás, (Geréb, 1998) hogy a gyermek sajátos világképet alakít ki magának, amelyben a hiányzó ismereteket meseszerű elemekkel pótolja ki. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes szerint (1975) ezek az elemek sokfélék lehetnek. Megtalálhatjuk bennük még a mítoszok maradványait is (óriások, szárnyas ló, kitett gyerek). Ezt Boldizsár Ildikó (2010) is megerősíti. A meseterápiával foglalkozó szakember a mítosz és a mese kapcsolatát kutatva a következő megállapításra jutott: „a mesék a szellemi törzsi kincstár szétgurult darabjai, a rítusról leszakadt részei.” (Boldizsár 2010:71) Véleménye szerint a mítoszok átalakultak: a mítoszok közösségért küzdő hőseit felváltották a mesék névtelen hősei, akik már nem népükért, hanem saját

boldogulásukért indultak útnak. Továbbá a mítosz helyhez és időhöz kötött eseményei határozatlan időben és térben játszódó eseményekké alakultak, az istenek, félistenek, királyfikká, szegény legényekké váltak. Viszont nagyon fontos, hogy a próbatételek és az életfeladatok nem változtak. A mesében szereplő hős is ugyanazokkal a kérdésekkel találja magát szembe, mint a mítoszok hőszai és ugyanazon rend betartásával győzhet csak. Szávai Géza szerint a mítosz is és a mese is ugyanúgy vágyakat fogalmaznak meg. De Antalfai Márta (2009/4) is egyetért azzal a ténnyel, hogy a kultúra gyökerei a mítoszok világából fakadnak és innen eredeztethető a mese is. Hozzáteszi, hogy a mese szimbólumokkal dolgozik, melyek „jelentése kimeríthetetlen, így megközelítése és értelmezhetősége is.” (2009/4: 29) A szimbólumok tulajdonképpen összekötik a tudatot a tudattalannal, az ismerőst az ismeretlennel, a külvilágot a belső lelki tartományokkal. Mivel körülöttünk változik az ismert és az ismeretlen, így a szimbólumok is mindig új üzeneteket hordoznak magukba.

Mérei és Binét (1975) kifejtik a gyermeklélektanban, hogy a gyerekek gondolkodását tekintve fontosak az úgynevezett népmesei motívumok. Ezek magukba foglalják a keresztény középkor vallásos büntudatának a kivetítéseit is (boszorkány, ördög). Olyan társadalmi tapasztalatokkal vannak átszőve és olyan elemeket, fordulatokat tartalmaznak, amelyek megfelelnek azoknak a gondolatoknak, indulati szemléleti vonásoknak, amelyek a lelki fejlődés korai szakaszaiban jellegzetesek. Ezekről bővebben a meséről szóló fejezetekben olvashatunk.

Látható, hogy a gyermek gondolkodásának több jellemzője is egyenes irányba mutat, a mesék világába. Nem is lehet véletlen, hogy ebben a közegben érzi magát a gyermek a legjobban, illetve biztonságban, és hogy miért hallgat szívesen meséket. Ezt a kognitív jellemzőt használtam fel én is a kutatásomban. Mielőtt kifejezetten rátérnénk a mesékre, fontos szót ejtenünk a könyvkultúráról is.

II.1. A könyvvel való ismerkedés

Kádár Annamária (2013) szerint ahhoz, hogy a gyermek helyesen tudja használni a könyveket, fontos a szülői minta is. Lényeges, hogy lássa a gyermek, hogy szülei könyvet vesznek a kezükbe, használják. Mérei és Binét (1975) könyvében olvashatjuk, hogy az a gyermek, aki beleszületik a könyvkultúrába, 2 éves kora körül már rendeltetésszerűen tudja használni a könyvet, tehát nem dobálja, szaggatja, hanem nézegeti. Zilahi Józsefné (1998) kiegészíti ezt a tényt azzal, hogy a kisgyermeknek először a könyvhöz kapcsolódó cselekedetek, viselkedésmódok tűnnek fel. Tehát, hogy a felnőtt lapozgatja, óvatosan bánt a könyvvel, sokáig nézeget egy-egy oldalt. A kétéves gyermek könyveként a tárgyképeskönyvet nevezi meg Zilahi Józsefné, Mérei-Binét pedig azt írják erről, hogy ebben a könyvben a gyermek felismeri a benne látható ábrákat, (amikkel a környezetében is találkozott már) és ez örömet okoz neki.

A következő lépcsőfok, amit szintén egybehangzóan kiemel Zilahi Józsefné is (1998), amikor 3 év körül azokat az ábrákat is felismeri, amikkel nem találkozott. A könyvek ábrái között nagyon kedveltek a házi- és vadállatok, szép virágok, bogarak, közlekedési eszközök, felnőttek tárgyai, apa, anya képei. A felnőttől megkérdezi a nevüket, így tanulja meg azokat. Ezekben az apró dolgokban ráismer arra, hogy ő tudja, mi annak a tárgynak a neve és ettől boldog lesz. Ez az úgynevezett ráismerési öröm, amely az én-tudat alakulásával is összefügg. Megtapasztalja, hogy énje elhatárolódik a külvilágtól és annak szemlélője is lehet. (Zilahi, 1998.) A 4. életévben a gyermek már történeteket tartalmazó könyveket is lapozgat. Megjegyzi azt a szöveget, amit a felnőtt egy adott képhez felolvas neki, és utána magának vagy másnak ugyanígy elmondja. Mérei

és Binét szerint egy pszichés funkció is közrejátszik ebben a folyamatban, ez pedig az antipáció. Ilyenkor a gyermek tudja mi fog következni, és ha ez is történik, akkor a világ a várakozásainak megfelelően alakul, biztonságban érzi magát benne.

Geréb György szerint (1998) a mesehallgatás és vele együtt az álmodozás is egy absztrakt jellegű tevékenység, előzménye a gondolkodásnak.

II.2. Mese a pszichológia szemüvegén keresztül

Nagyon sok tudományterület foglalkozott már a mesével, a hallgatóra gyakorolt hatásával és a benne foglalt dolgokkal. Most a pszichológia szakterületén keresztül kapunk bővebb információt a mesékkel kapcsolatban.

Geréb György (1998) azt mondja, hogy a mese rendelkezik egy sajátos struktúrával, egy kerek egész, etikai rendet magába foglaló világgal. Ezek mind a gyermek érzéseinek, vágyainak szolgálatában állnak. Úgy gondolta, hogy a beszéd elsajátítása mindenféleképpen szükséges ahhoz, hogy a gyermek képzelete a mese szárnyán szálljon és fejlődjék. Ugyanis az óvodás korú gyermek így tudja a hallott szavakat belső képekkel helyettesíteni. Boldizsár Ildikó (2010) meseterapeuta szerint a mesék kiélesítik képességünket, hogy észrevegyük a láthatatlant és halljuk meg a hallhatatlant és tapintsuk meg a tapinthatatlant. Az érzékszervek működése ezek által finomítható és összehangolható.

„A mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ” (Kádár, 2013: 43), amely megmozgatja a képzelőerőt. A világot ugyanolyan egyszerűnek és szélsőségesnek mutatja, mint amilyenek a gyermek megéli. A mesékben bármilyen vágy teljesülhet, és a benne foglalt csodák megkérdőjelezhetetlenek, feszültségteremtő- és levezető is egyben. Egy olyan optimista világnak, ahol minden lehetséges és a gyermek vágyai összhangban lehetnek egymással. Méreivel és Binétvel egybehangzóan mondja Kádár, hogy míg a játékban a gyermek úgy alakítja át a valóságot, hogy cselekszik, utánoz, a mese inkább passzív szerepet, képzeletbeli beleélést kíván meg a gyermektől, ahol a történeteket magában képzeletben el, rekonstruálja. Értelmével tudja, hogy a valóságban nem úgy működnek a dolgok, mint a mesében, mégis az elvárszolt tudatnak köszönhetően elfogadja a történeteket. Ezt nevezi a pszichológusnő mesei kettős tudatnak. Szerinte ez egyfajta utazás a valóság és az illúzió között, ahol a „tudat segíti a valóságból a fantáziába való átmenetet és onnan a valóságba való visszatérést” (Kádár, 2013: 46). Ez a szimultán kettős tudat középső- és nagycsoportban jelenik meg, de különbség lehet a gyermekek között e tekintetben. Megjegyezendő, hogy a mesébe való beleélés nem azért történik, mert a gyermek azt valóságnak tartja, hanem azokban az igazságokban hisz, amiket a mese közvetít számára. Ezért ügyelni kell arra, hogy soha ne olvassunk a gyerekeknek leegyszerűsített, rövidített meséket. A kettős tudat kialakulása előtt azért nem érdemes tündérmeséket mesélni a gyerekeknek, mert nincs türelmük végigvárni a mesében történő fordulatokat, így sok részt nem értenek belőle, a végén pedig a pozitív végkicsengés elmarad és ez belső feszültséget, szorongást válthat ki a gyermeknél.

Geréb (1998) a kettős tudatot a gyermeki képzelet természetének tartja, ahol a képzelet és a valóság közötti választóvonal lassan alakul ki. Azt írta, hogy a 3 éves még úgy hallgatja a mesét, hogy az valóság, a nagyobbak már felismerik, hogy a mese valósággal szembeni ellentmondás. A nyelvezet hozzásegít a mese különös világába való belépéshez, ahol az „egyszer volt, hol nem volt” kezdés az időben eltávolít minket, a végén pedig az „itt a vége fuss el véle” zárás visszavezet

minket a valóságba. Tóth Ibolya hozzáteszi, hogy a mesékben tapasztalt jelenségekben (pl.: kiscipó tényleg tud-e énekelni) akkor kezd kételkedni a gyermek, amikor valós ismeretei fokozatosan kezdenek bővülni. Így lassan a tudatban teljesen elkülönül a mese és a valóság.

Günter és Hans (1980) azt mondták, hogy a fantáziagazdagság miatt van az, hogy a gyermek olyan fogékony a mesékre. Ugyanis egyszerűen megfogalmazva és összefoglalva a fent említett tényeket, a mesében valóban megtörténhet a lehetetlen, az egyszerűség uralkodik bennük, a jó és a rossz elhatárolódik, a cselekmény érdekes, a nyelv pedig kifejező. Azonban hozzáteszik, hogy a gyermek gondolkodásában a mesemotívumok is szerepet játszanak. Erről a témáról bővebben a következő fejezetekben írtam.

II.3. A meséről általában

A legtöbb európai nyelvben etimológiailag a mese szó a mondani, elmondani igével hozható kapcsolatba: fabula-latin, tale-angol, conte-francia. (Nagy J, 2009) Ezzel kapcsolatban Voigt Vilmos (2009) megjegyzi, hogy ma már ezek az idegen nyelvű szavak a meséhez kapcsolódnak, régen viszont a jelentésük egyenlő volt a 'számolni' igével. Ezzel utaltak arra, hogy a mese tulajdonképpen előszámál, sorra vesz egy történetet, ahol minden jó, ha a vége jó. Megemlíti azt is, hogy a görögöknél a mai napig a mítosz a mese háttere. (Ezt a témát bővebben a további fejezetek részletezik.) A mi nyelvünkben a mese, finnugor eredetű szó, és a mondani igéből származik. Ebből kifolyólag a mese lényege, hogy valaki(k) valaki(k)nek elmondják, elmesélik és nem pusztán szöveggként értelmezendő. (Nagy J, 2009)

„A mese egyidős az emberiséggel” (Nagy J, 2009: 9), benne történelmi korszakok őrződnek. Az őskori félelmek emlékét az emberevő sárkányok őrzik, a királykisasszonyos mesékben pedig a középkori lovagi kultúra érhető tetten. Büki Péter (2009) cikkében leírja, hogy keleties és nyugati vonásokat is ugyanúgy tartalmaznak a magyar mesék, de megtalálhatóak bennük az ősi sámánritus maradványai is (kacsalábon forgó kastély, tetejetlen fa stb.). Feltételezések szerint az említett motívumok a kereszténység felvétele után kerültek bele a mesékbe. Nagy József (2009) gondolatainak folytatásaként azt olvashatjuk, hogy az iparosodással új mesehősök is megjelentek, mint például az árus, az iparosok és ehhez szorosan kapcsolódtak a hősök életkörülményeinek változásai, a használt eszközök és tárgyak. A mai mesék hősei a jelenkornak megfelelően élnek autóval vagy repülővel utaznak, faxon, esetleg e-mailen tartják egymással a kapcsolatot. A legrégebbi mesefeljegyzés Egyiptomból származik, a címe: A hajótörött története. De népmesei motívumokat találhatunk a híres Gilgames-eposzban is, mesészerű történetek fordulnak elő az Iliászban és az Odüsszeiában is (Homérosz hőskölteményei). A héber mesekincs emlékei az Ószövetségi írásokban őrződnek. Kiemelkedő mesegyűjteményként tartják számon a Pancsatantrát, amely egy buddhista pap tollából származó tanító meséket tartalmaz. A kora középkori Kelet világát pedig az Ezeregyéjszaka meséiből ismerhetjük meg. De a középkori és újkori Európában is voltak híres meseírók, akiknek meséin több generáció is felnőtt. Ilyen volt például La Fontaine, Grimm-fivérek, Andersen.

Szerencsére hatalmas mesekincsből lehetett gazdálkodni a XX. században, ezért is alakult ki az az igény, hogy ezeket a meséket szükséges volt rendszerezni. A különböző szempontokat (formai és tartalmi sajátosságok, csoportosítások) figyelembe véve alakultak ki a mesetípusok, létrejöttek a mesekatalógusok. „A mese-morfológia megteremtője V.J. Propp” (Nagy J, 2009: 10) volt. De több szakértő osztályozta a meséket, Wundt szerint például 7 felosztás van:

- mitologikus fabulamesék
- tiszta varázsmesék
- biológikus mesék és fabulák
- tiszta állatfabulák
- eredetmesék
- tréfás mesék és fabulák
- erkölcsi tartalmú fabulamesék.

Az Aarne-féle mesekatalógus (Nagy J, 2009) 3 fő osztályt hoz elő, ezek: az állatmesék, a tulajdonképpeni mesék (varázsmesék) és az anekdoták. Ezen kívül alosztályokat is meghatározott, amik segítették az osztályozást. Arany László (Nagy J, 2009) 3 mesetípusról beszélt: csodás mesék, állatmesék és tréfás mesék. Tarbay Ede (Nagy J, 2009) pedig ezt kibővítette a tündérmesék, az állatmesék, a novellamesék, a mondák, a legendák, a tréfás mesék csoportjával. Voigt Vilmos (Nagy J, 2009) 8 mesetípust különböztet meg és utal arra is, hogy nagyon sok magyar népmese más népek mesekincsében is jelen van:

- tündérmese
- novellamese
- állatmese
- legendamese
- tréfás mese
- formulamese
- csalimese
- hazugságmese

Láthatjuk, hogy az egyes csoportosítások ugyanazt a kategóriarendszert bővítik, szűkítik és csupán szerkezetükben, formai jellemzőkben különböznek egymástól. Voigt Vilmos felosztásából a következő részben sorra veszem azokat a meséket, amelyekkel a kisgyermek is akár otthon vagy az óvodában találkozhat.

II. 4. Az óvodások legkedveltebb mesetípusai

Mielőtt rátérnék a mesetípusokra és azok jellemzőire, bevezetésképpen írnék arról, hogy milyen szempontokat kell figyelembe venni, ha mesét választ a szülő, a pedagógus, a szakember.

Kádár Annamária (2013) szerint nagyon fontos, hogy a mesének mindenféleképpen igazodnia kell a gyermek személyiségéhez, korosztályához, érdeklődési köréhez, érzélemvilágához és életkori sajátosságaihoz. Nem baj, ha egy mese többször is előkerül a mesetárból, ezzel ugyanis a gyermek számára lehetővé tesszük, hogy többször biztonságban átélje a feszültségteremtés- és feloldás örömeit. Nádai Pál (2009) kibővíti ezt a gondolatot azzal, hogy amikor szóba hozzuk a gyermek meseszükségletét, először mindig bele kell magunkat képzelni a gyermek lelki világába. A gyermek naiv hittel fordul a világ felé, ami szemben áll a felnőtt „hitetlenségével”. De fantáziájuk sokkal szárnyalóbb, mint a mi racionalizmusunk. A korcsoportok figyelembe vételénél Zilahi Józsefné (1998) gondolatai nyújtottak számomra segítséget.

Zilahi Józsefné (1998) azt mondja, hogy a háromévesek, az az a kiscsoportosok inkább az egyszerűbb, rögtönzött meséket, állatmeséket, láncmeséket szeretik, amikben vannak ismétlések,

alliteráló kifejezések. Kádár Annamária (2013) ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy a kétéves gyermeket inkább a mese hangzása és a felnőttel való kapcsolat fenntartása köti le legjobban, nem feltétlen a tartalom. Szívesen hallgat olyan mesét, ami róla szól, vagy az anyukájáról, barátjáról, esetleg ismert dolgokról, gonosz szereplők nélkül. Ha a hétköznapi dolgokat este elmeséljük neki, akkor segítünk neki a rendszerezésbe, a visszaemlékezésbe. A gyermek szereti a változatos párbeszédet, a ritmikus ismétléseket, szófordulatokat, ezek az apróságok ébren tartják figyelmét. Geréb (1998) kijelentése ezzel kapcsolatban az, hogy a gyermek első meséinek hőse saját maga, aki reggel felkel, megreggelizik, kimegy az udvarra játszani és így tovább. Ezzel a gondolatmenettel Mérei és Binét is egyetért (1975), akik úgy vélik, hogy a gyermek saját életéről, környezetéről szeret legjobban mesét hallani, esetleg arról, hogy mit csinálnak a szülei akkor, amikor nincsenek vele, így ő is könnyebben viseli el távollétüket. A gyerek ráismer a részletekre, újraéli azt, amit már hallott, amit tud, amit ismer, ami már megtörtént vele. Így élményei megszilárdulnak, tudata megerősödik.

Zilahi Józsefné (1998) szerint a 4-5 évesek, a középső csoportosok szívesen hallgatják az óvónéni történeteit, az állatmeséket, az egyszerűbb tündérmeséket, verses meséket. Geréb György (1998) szerint ez azért van, mert ekkor már tud azonosulni a szereplőkkel. A nagycsoportosok pedig, az 5-6 évesek, szeretik azokat a meséket, amik már tágabb környezetükről szólnak (utca, család, cirkusz), a bonyodalmasabb, tréfás állatmeséket, tündérmeséket, valamint megbirkóznak a meseregényekkel is. Geréb György (1998) szerint vonzzák őket a szereplők: királyok, pásztorfiúk, valamint a csodaszerű elemek és varázslatok. Kádár Annamária (2013) annyit tesz ehhez hozzá, hogy ekkor már rendelkezik mesetudattal a gyermek, képes beleélni magát a történetekbe, tud azonosulni a mesehőssel még esetleg szurkol is neki.

Dolgozatomban Nagy József (2009) írása alapján vizsgáltam a kiscsoportosok által legjobban kedvelt mesét, az állatmesét, ami több alcsoportra bontható. A legegyszerűbb állatmesék szereplői a róka, a medve, a farkas és mindig az jár pórul, amelyik a butább. Ez nemzet-specifikusságra utal, ugyanis a magyar népmesékben leggyakrabban ezek az állatok szerepelnek, kiegészülve a tyúkkal, kutyával, macskával, egérrel, kiskakassal. Több mese szól arról, milyen az állat és az ember viszonya, de van olyan mese is, amelyik csak álcázásként használja ezt a színteret, célja ugyanis a moralizálás és az erkölcsnemesítés. Az állatmesék egyik típusa a fabulamese, ami nem kisgyermekeknek való műfaj, ugyanis igen komoly társadalomkritika húzódik meg benne. Az állatmesék másik csoportját jobban kedvelik a gyermekek. Bennük az állatok az emberekhez hasonlóan élnek, cselekednek és dolgoznak. Az állatmese meghatározó eleme a furfang és a vele együtt járó humor.

A következő mesetípus, amiről szót kell ejteni, a formulamese, más néven láncmese. Jellemzője, hogy egyetlen mozzanat újra és újra ismétlődik, akár a végtelenségig is. A megoldás hirtelen és váratlanul következik be, bármikor, amikor a mesemondó úgy látja jónak. A visszatérő, ismétlődő mozzanatok biztonságot nyújtanak a gyermeknek. Közismert láncmese A répa, A kesztyű, A kóro és a kismadár.

A legismertebb mesetípusnak mondható a tündérmese, amely meseállományunk 50%-át alkotja. (Büki, 2009) Mindig vannak bennük természetfeletti erők, csodás elemek és szereplők/lények (tündér, manó, boszorkány, sárkány) és eszközök (varázssapka, varázspálca, hétmérföldes csizma stb). Ezek vagy segítik, vagy hátráltatják a hőst célja elérésében. Általában az érzelmi hatást fokozzák a történetek: a hős kezdeti egyensúlya felbomlik, (bevezetés) útnak

indul, kilátástalanság és reménytelenség vesz rajta erőt, (bonyodalom, tetőpont) ám egy hirtelen megoldással minden jóra fordul. Jellemző erre a mesetípusra, hogy mesei fordulatok és motívumok sokasága jelenik meg (jó-gonosz, szép-csúnya ellentéte, a három kívánság motívuma stb). A feszültség fokozásához az is hozzájárul, hogy az ismétlések mindig magasabb szinten jelennek meg, például egyre erősebb ellenféllel kell megküzdenie a hősnek, egyre nehezebb feladatokat állítanak elé, stb. A tündérmeséknél nem tudjuk pontosan a helyszínt, az általános meghatározás: az Üveghegyen innen és túl vagy az Óperenciás tengeren túl. A mesék hőseinek sokszor nincs is nevük, vagy ha van, akkor az mindig valamilyen tulajdonságukra utal (Csipkerózsika, Hófehérke, Hüvelyk Matyi), ezzel is kiemelve az általánosot, a tipikust. Ezeket a tényeket a mese és mítosz összevetésekor Büki Péter (2009) is alátámasztja. A tündérmese világában a logika törvényei nem érvényesek, az a normák világa. A befejezés mindig pozitív kicsengésű, a főhős a gonoszt legyőzve eléri a boldogságot. A mese tanulságaként szolgál, hogy a felbomlott egyensúlyi rendszer a végén visszaáll. Kádár Annamária (2013) a tündérmesékkal kapcsolatban kifejti, hogy szereplők mindig szélsőséges tulajdonságokkal vannak felruházva, vagy jók, vagy rosszak, ugyanis a gyermek életkori sajátosságai miatt a bonyolult, többdimenziós, összetett jellemeket nem tudja még értelmezni. Ezt a két ellentétes tulajdonságot viszont külön tudják választani, ez pedig otthonosságot és a biztonságérzetet nyújt számukra. Büki Péter írásából fontos megjegyezni, hogy a mesét egyfajta kárpótlás miatt alkotta az ember(iség), az átélt és az életben megtapasztalt kudarcok, igazságtalanságok, a rossz miatt. Azért, hogy a mesében megélje azt, hogy a gonosz megkapja büntetését.

Voigt Vilmos (Nagy J, 2009) felosztásában megtalálható volt még a tréfás mese is, amiről Büki Péter azt írta, hogy a mostoha sors elviselésében segítenek, és a groteszk dominál bennük. Továbbá a novellamese, melynek kapcsán Zilahy Józsefné (1998) úgy fogalmazott, hogy azok nem elég szórakoztatóak a gyermekek számára. Ezen kívül a legendamese, a csalimese, a monda és a mítosz. Bővebb kifejtésükre azért nem kerítettem sort, mert nem jellemző mesetípusok az óvodában.

II. 5. Amik a népmesén kívül esnek

Nagy József (2009) külön beszél, a műmeséről vagy más néven irodalmi meséről, ami szintén megjelenhet az óvodában. Jellemzője, hogy írója ismert és kisgyermekeknek készült irodalmi alkotásként tartjuk számon. A gyermekirodalom fogalmát nehéz meghatározni, talán Tarbay Ede meghatározása a legelfogadhatóbb: „A gyermekirodalom a gyermekek számára is alkotott szépirodalmi művek összessége.” (Nagy J, 2009: 14) A műmesék terén nagy jelentősége van a válogatásnak, az életkori sajátosságoknak, elsődleges funkciójaként pedig a gyönyörködtetést tartjuk számon. Tehát csak az a mű járulhat hozzá a gyermek fejlődéséhez, amelyben örömet leli. Sok olyan műmesé van, amin generációk nőttek fel és értéket közvetítenek, de sajnos nagy számban találhatók olyan alkotások is, amelyek írói nem értik feltétlen a gyermeki lelket. (Ezért is fontos a válogatás!) Külön csoportot alkotnak azok az elbeszélések, történetek, amelyek gyermekhősökről szólnak, gyermek közegben játszódnak (óvoda, iskola, játszótér), de „hiányoznak belőlük a mesét jellemző értékek.” (Nagy J, 2009: 15) Sokszor nem a mesék törvényszerűségeinek megfelelően keverednek bennük a valós és fantasztikus elemek, ezek pedig megzavarhatják a gyermeket. „A jó mese a gyermek pillanatnyi pszichés szükségleteihez igazodva, a mesélő és a mesét hallgató számára nem tudatosítható formában segíti elő a lelki harmónia megteremtését.” (Nagy J, 2009: 15)

Összességében láthatjuk, hogy a mesefajták és azok jellemzőinek ismerete segíthetnek abban, hogy a megfelelő korcsoporthoz a megfelelő mesét tudjuk kiválasztani.

II.6. Mesekezdvelés motívumai

A fent említett jellemzők is hozzásegítik a gyermeket ahhoz, hogy közel érezze magát egy-egy mesetípushoz. De ezen túl a népmesék tartalmaznak olyan motívumokat is, amelyek tovább erősíthetik a gyermek mesekezdvelését.

Mérei és Binét az elsők között említik meg az *átváltozás* motívumát. A gyermek gyakran alkalmazza ezt a motívumot, még játékában is, ugyanis azt a kínos érzést, hogy ő kicsi és ki van szolgáltatva, ezzel a motívummal teszi semlegessé. Nem sok mindent használ fel ehhez, egyszerűen tükröződik a viselkedésben. Például elkezd ugatni és kutya lesz belőle.

Folytatva a motívumok sorát, Kádár Annamária (2013) és a gyermeklélektan képviselői egyöntetűen beszélnek az *ismétlésekről*, amik folytonosságot adnak a mesének, a gyermek számára pedig biztonságot nyújtanak. Szerintük (Mérei, Binét, 1975) a gyermeknek örömforrás az is, ha egy-egy epizód visszatér, vagy újra találkozunk ugyanazzal a szóbeli fordulattal. Az óvódás mindig várja a következő lépést a mesében, ez feszültséget generál benne, ami azonnal feloldódik, amint a várt történés bekövetkezik. Ezen kívül az ismétlések abban is segítenek, hogy a gyerek tudja követni a mesét. Ugyanis gondolatai eltévedhetnek útközben, mégis a már ismerős meselemek követése könnyebb, előre tudja vetíteni az események alakulását, átéli a feszültség pillanatait és annak levezetését is. Az ismétlés motívuma a belső képek elmélyítését is segíti.

A következő közös motívum, amit Kádár Annamária (2013) és Mérei, Binét (1975) megneveznek, az *ellentétek preferenciája*, kedvelése. A mesékben törpe-óriás, rút banyaszépséges királykisasszony szerepel. Wallon fejlődési jelenségnek tekinti ezt a motívumot, mert, ahogy már szó volt róla, a gyermek először mindent magához már. Nincs viszonyítási mércéje a dolgok arányairól, nem tud arányba állítani, csak különbségeket állapít meg. Összehasonlítani is csak úgy tud, hogy az egyik dolog, amihez viszonyít, ő saját maga. Lassan azonban kialakul benne a kétpontú mérce, amikor a magához mérés kiesik és csak a szélső pontok maradnak meg. Ahhoz, hogy a gyermek valamit nagyon meg tudjon ragadni, „az kell, hogy szélsőséges voltában utaljon egy másik szélsőségre, az ellentétére” (Mérei-Binét, 1975: 241)

Egy másik motívum a *veszély és megmenekülés*. Tipikus mozzanata a tündérmeséknek, hogy közeledik a szörnyeteg, aki fel akarja falni a királyfit, de az kardjával ledöfi. A gyermek azért szereti ezt a motívumot, mert érzései közt szerepel a nagy és önálló szeretnék lenni, de tudja, hogy kicsisége ebben megakadályozza. Ekkor ezt a tehetetlenséget, ami frusztrációt is kivált belőle, próbálja feloldani abban a kompromisszumban, amit a „veszélybe kerülök, mégis megmenekülök” sugall számára.

A *kompensálás* is egy közös motívumnak számít. Egyfajta elégtétel a mesékben, hogy a legkisebb fiú viszi a legtöbbre vagy a mostohalányt veszi feleségül a király, stb. A gyermeknél ilyen esetekben előfordulhat a túlzás, nagyozolás. Próbálja magát fontosnak, érdekesnek, hatalmasnak mutatni, így ellensúlyozva, kompenzálva ezzel kicsiségét, függő helyzetét (például: az én apukámnak egy hatalmas kuttyója van- az enyémnek meg egy nagy krokodilja).

Végül, de nem utolsó sorban a *vágyteljesítés* motívumának is nagy szerepe van a mesékben, amiről Mérei és Binét (1975) a következőket írják. A mesevilágban nincs lehetetlen, mindenki rendelkezhet varázshatalommal, a szereplők akár láthatatlanná is válhatnak. De ha a főhős

megpörget egy karikát, hipp-hopp, kívánsága szerint a világ végén terem. A cselekmény alakulásának útjába sem természeti törvények, sem idő, sem tér nem állnak. A gyermeknek teljesen természetes, hogy minden megvalósulhat. Freud nevezte el ezt a gyermeki dinamikát, a gondolat mindenhatóságnak. A mesékben van esély a vágyak teljesülésére, hiszen ott a csúnya széppé változik, a szegény gazdaggá és így tovább. Ha jól megfigyeljük, a gyermek játékában ugyanígy teljesülnek a vágyak: például ha felnőtt szeretne lenni, akkor játékból apuka, táncos vagy orvos lesz belőle és így kívánsága rögtön teljesül.

A fentiekben kifejtett motívumok kiemelt helyet foglalnak el a mesékben, segítik a gyermeket, hogy biztonságban érezze magát, és hogy kellőképpen bele tudjon helyezkedni az adott mesébe. De ezen kívül más tulajdonságokat is tartalmaz, amik mind pozitív hatást tudnak gyakorolni a gyermekre. A következő fejezetben ezeket nézzük meg közelebbről.

II.7. Miért jó nyelvi és lélektani közeg a mese?

Amióta kutatni kezdték a mese mibenlétét és hatásait, nem volt olyan hozzáértő ember, aki nem emelte volna ki jótékony és előnyös hatásait.

Geréb György (1998) például a meséket illetően úgy fogalmaz, hogy azok a gyermeki fantázia adekvát világa. A mese által közölt erkölcsi tartalmak beépülnek a személyiségbe, továbbá segítenek a szocializálódásban és az erkölcsi rend tudatosulásának kialakításában. Nagy József foglalkozott mélyebben ezzel a témával. Véleménye szerint „a mesélés általános funkciója, hogy élményaktivitással hozzájáruljon a spontán szocializációhoz.” (Nagy J, 2009: 15) Élménynyújtás nélkül, ami a mesélő és a mesehallgató szempontjából is fontos funkció, nem jöhet létre szocializációs hatás. Az önkéntelen, spontán tanuláshoz szükséges az élmény is, mert ennek segítségével tárolódnak, konstruálódnak a motívumok, ismeretek. Nagy József hozzáteszi, hogy a leíró (narratív) ismeretközlés segíti a szociális motívumok és készségek fejlődését. „A szociális kompetencia spontán fejlődéséhez a mesélő és a mesehallgató közötti kontaktus és a mese tartalma járul hozzá.” (Nagy J, 2009: 16) Ugyanis mesélés közben a mesélő és a mesehallgató között személyes kontaktus jön létre, ennek tartalmát pedig a mese közvetíti. Kontaktusnak mondjuk azt a személyes viszonyt, ami a „mesélő élménynyújtó és a mesehallgató befogadó készsége által valósul meg.” (Nagy J, 2009: 16) Ezt már ősidők óta használták egyes kultúrákban, amikor a felnőtté váláshoz szükséges ismereteket szóban, mítoszok és mesék segítségével közltek. Legfőképpen a gyermekhez közel álló felnőtt mesélt, de a gyermek is alakíthatta kérdéseivel a történeteket.

Nagy József (2009) szerint a mesélésnek több hatása és jellemzője kiemelendő:

- gyönyörködtet
- útmutatást ad
- szól mind a földi és mind a magasztos örömről
- erkölcsi és lelki vezérlő
- segít a problémák megoldásában
- koherencia-teremtő
- érzelmi feszültséget csökkentő funkcióval rendelkezik
- segít a világ értelmezésében

Nádai Pál Mesélésről írt cikkében más fontos dolgokra is rávilágít a mesével kapcsolatban. Kiemeli, hogy a mese nem csak a gyermeknek, de a felnőttnek is lelki szüksége. Szerinte „az ébredező művészi érzéknek első rügyfakadása”, hiszen mesehallgatás közben a gyermek kimutathatóan szellemi munkát végez, képzeletében felruhazza a szereplőket külső és belső tulajdonságokkal, tehát alkot. (Nádai, 2009: 7) Ez a munka ugyan nem mondható produktívnak (inkább receptív), de a mesélést és a mese hallgatását mindenképpen művészi munkaként tartjuk számon, ebből kiindulva pedig a művészi nevelés eszközének mondható. Így a pedagógus, akár óvodáról, akár iskoláról beszélünk, a mesélés által hozzájárul a gyermeklélek művészi neveléséhez. Büki Péter ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy „a népmese műalkotás, mégpedig nyelvi alkotás.” (Büki, 2009: 34) Szigorú szerkezete van és mindenféleképpen valami érzelmi konfliktust old meg. Nádai Pál azzal folytatja, hogy a mesélés fogalma alatt „az élőszóval elmondott, gyönyörködtetésre szánt mesét értjük.” (Nádai, 2009: 8) Büki Péter azt írta, hogy a mesehallgatás közvetlenül elsősorban a képzelet fejlődésére hat, közvetve pedig a gyermek világképére, nyelvére, gondolkodására, szókinccs gyarapodásra, kifejezőképességre, valamint a szépirodalmi műveltség fejlődésére. Ezt a legtöbb mesével foglalkozó cikk vagy könyv írója fontosnak tartja megjegyezni. Büki Péter továbbá kifejti, hogy a népmesén keresztül egy másfajta nyelvet is elsajátít a gyermek, ami különbözik a hétköznapi nyelvhasználatától. Ennek köszönhetően érzelmeit sokkal jobban ki tudja fejezni és javul a környezetével való kommunikációja is. Nádai Pál ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy ha hagyjuk a gyermeket is mesélni, az nem csak emlékezetét, hanem anyanyelvét is fejleszti. Megtanulja magát művészként, majd saját egyénisége szerint nyelvben kifejezni, így pedig lelke, gondolatvilága és erkölcsi szemlélete is megnyílik.

Kádár Annamária (2013) szerint fontos momentum, hogy a mese mindig üzenetet hordoz magába. Például azt, hogy a legkisebb is boldogulhat, ezzel pedig a gyermek kicsinyességét kompenzálhatja és reménykeltő lehet számára. De a szorongások feldolgozására is lehetőség van, mert, ahogy fejlődés során a tárgy kép megjelenik a gyermek fejében, úgy a mese képekre és szimbólumokra fordítja le a világ jelenségeit, így vezetődik le a tudattalan feszültség.

II.8. Még több mesélési funkció

Nagy Katalin (2009/4,) más népek példáját figyelembe véve másik 8 mesélési funkcióval egészíti ki a fent leírtakat.

Az első az anyanyelvörzés,- mentés, a nyelvi identitás tudatosítása és erősítése. Ugyanis vannak olyan országok, (pl.: Szovjetunió) ahol csak a meséléssel lehet az anyanyelvet megtartani, mert az államnyelv eltérő. Az ilyen területeken „Az anyanyelv, továbbá az anyanyelvi mese- és énekszöveg a legeslegértékesebb családi örökség.” (Nagy K. 2009/4: 86)

A második fontos funkció a családi összetartozás erősítése. Hasonló okokból említi meg ezt Nagy Katalin, mint amit Nagy József is kifejtett már. A szülők gyermekeiknek a tudást anyanyelükön keresztül adják át. A mesék ugyanis hozzásegítenek a személyiség kibontakoztatásához és fejlődéséhez, a férfi és női szerepek tisztázásához és a tapasztalatok átadásához. Boldizsár Ildikó szerint „a mesemondás és a mesehallgatás során átélhetővé váltak a személyiség legmélyebb rétegei, é lehetőség teremtődött az egyik legnehezebb kérdés megválaszolására: ki vagyok én?” (Boldizsár, 2004:14)

A harmadik fontos funkció a lelki kötelék kiépítése az ősökkel. Általában ha egy mesélő belekezd egy történetbe, akkor mindig elmondja kitől hallotta az adott mesét, és mivel

nemzedékről nemzedékre hagyományozódnak, egy-egy mesélés kapcsán az örökül hagyók, a rokonok is megemlítődnek. Mondhatni, hogy az ő múltjuk is beleépül a mesébe.

A negyedik funkció a természeti és társadalmi környezetnek megfelelő viselkedési minták bemutatás és elsajátítása. Bármit csinál a mese hőse, mindig mintaként fog szolgálni azzal kapcsolatban, hogy hogyan érdemes élni, hogyan érdemes vagy kell reagálni egy-egy szituációra úgy, hogy megőrizzük saját magunkat.

Ötödik funkcióként Nagy Katalin (2009) a túlélési technikák bemutatását és elsajátítását nevezi meg, mind a mesékben közvetített viselkedésminták és maga a mesélés által. Az oroszoknál például antialkoholista hatása van, mert ameddig valaki mesél, addig sem iszik. De segít túlélni a kemény telet, a legínségesebb időket és a lelki egyensúly megteremtésében vagy éppen visszanyerésében is nagy szerepe van.

A hatodik funkciót a pogány hitvilág átörökítése és őrzéseként nevezi meg Nagy Katalin. Az ilyen mesékben rejtve, avagy nyíltan, de megjelenik a bálványimádás, sámánizmus, lélekhit és az ősi világkép. Ez azért volt fontos, mert voltak idők, amikor az emberek csak a mesékben vagy mesemondásokban tudták pogány hitüket megélni. Ezen kívül tiltva volt.

A hetedik funkció a hagyomány, szokások, írott és íratlan törvények átörökítése. Amikor a hagyományos életforma felszámolódik, akkor csak szóban, a mesék által élhetnek tovább a hagyományok.

A nyolcadik és egyben utolsó funkcióként említi Nagy Katalin a történet- és történelemírás, avagy a nem nyelvi identitás erősítését. Ez főként akkor volt jelentős, amikor mindenhol a Szovjet történelmet tanították, de az egyes népek a meséket használták fel arra, hogy a saját történelmüket megismerjék. Műfajok közül a mesén kívül leginkább a mondák, legendák, eposztöredékek, hősénekek szolgáltak erre a célra.

A Nagy Katalin által felsorolt funkciókon keresztül is azt lehet látni, hogy mind a mai napig fontos az élő mesélés. A legjobb, ha otthon is minél gyakrabban előfordul, időt szánunk rá és ezzel is gazdagítjuk a gyermeket. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (Magyar Közlöny 2012. évi 171.szám) ki is emeli, hogy a mindennapos mesélés, verselés, mondókázás elengedhetetlen eleme a gyermek mentális higiéniájának.

II.9. Mesélés és mesehallgatás

A mesétől nem elvonatkoztatva, de mégis külön kell szót ejteni magáról a mesélésről, annak jellemzőiről és a mesehallgatásról.

Kádár Annamária (2013) a meséléssel és a mesélés szokásaival kapcsolatban felhívja a figyelmet néhány hasznos dologra, amit nem csak szülőként, de pedagógusként is szem előtt kell tartani. Az egyik ilyen lényeges pont, hogy a „mesés” összefűzésnek legyen egy viszonylag állandó helye, akár tartozhat az esti lefekvéshez, rítusokhoz is.

A gyermek mesehallgatás közben a szülőn kívül befelé is figyel, elképzei a képeket, megelevenednek belső szemei előtt a mese történései. Így tudja feldolgozni a nap folyamán őt ért feszültséget, félelmet. Kiemelendő a mesélővel való személyes kapcsolat, ami a gyermeknek biztonságérzetet ad. (Ezért is- a tévénézéssel ellentétben, ahol gyorsan peregnek az események és jobb esetben, a gyermek álmaiban fel tudja dolgozni az eseményeket, de ha nem, akkor megjelenik a szorongás,- szerencsésebb a gyermek mellé ülve olvasunk.) Fontos tehát, hogy legyen testi kontaktus is. A gyermeket nyugodtan ölbe lehet venni, meg lehet ölelgetni, a lényeges, hogy érezze a közelséget. A mesemondás alkalmaihoz kapcsolódhatnak szokások is

óvodában például a mesepárna, csengő stb. A mesélés idejére szakítani kell elég időt, ha sietünk, azt a gyermek is megérzi. Voigt Vilmos (2009/4) hozzáteszi, hogy a körülményeken kívül (gyermek odabújik a szülőhöz vagy a gyermekek játékot feledve, tátott szájjal hallgatják a mesélőt) a mesélésnek külön hangvétele is van, de előfordulhatnak mesét kísérő gesztusok, sőt, alkalomadtán (ha nagyobb hallgatóságról van szó) a közönség is beleszólhat.

A mesét hallgató viselkedésmód 4-5 éves korban alakul ki, amikor a gyermek kettős tudattal fogadja be a mesét és mélyen átéli a történeteket. Ezt Mérei és Binét is (1975) megerősítik. Úgy fogalmaznak, hogy ebben az életkorban a gyermek könnyen közlekedik a valóság és a csodavilág között, amit úgy is mondhatunk, hogy egy másik tudatszintre lép. Mesehallgatás közben felvesz egy magatartást, amiben benne van az is, hogy kilép a hétköznapiokból, valami különöset, valami csodálatosat vár. Ezt Bühler (Mérei-Binét, 1975) úgy nevezte: „beállítódás a mesére.” A felnőtt hangja is megváltozik mesélés közben, ezen is érezhető, hogy egy másik közegbe lép át. A gesztusokkal és mimikáival színezett előadásmód pedig segítheti a gyermek beleélését. A nagyóvodásokra ez abszolút jellemző, ők nem tévesztik magukat össze a főhőssel. A kisebbek tapasztalatai ehhez képest már labilisabbak, ismereteik elmosódottabbak, ezért az illúzió tovább terjedhet. Kádár Annamária (2013) ezt úgy fejezi ki, hogy igyekezzünk jelen lenni a mesében. Az unottan felolvasott mese megtöri a varázslatot, épp úgy, mint a magyarázattal kiegészített. Ezekkel a tényekkel kapcsolatban Nádai Pál cikkében (2009/4) azt olvashatjuk, hogy jó, ha a mesélő mesemondás közben figyel arra, hogy szavaival különböző helyzeteket, embereket, dolgokat illusztráljon. Ezen kívül legyen meséjének stílusa és szemléltető ereje, a szavak pedig képeket idézzenek a hallgató lelki szemei elé. Segítségképpen használhat a mesélő tárgyakat, képeket is, még élvezetesebbé téve a történeteket.

Kádár Annamária (2013) még fontosnak tartja azt is, hogy a gyermek, mesélés közben jól lássa a mesélő arcát és szemét. Mérei- Binét (1975) pedig arról ír, hogy a mesehallgatásnak vannak külső, felfedezhető jelei is, ilyen a feszült tartás, az odafigyelő, de mégis merengő tekintet, a szöveg ritmusát követő kis mozdulatok.

A pszichológusnő (Kádár, 2013) beszél arról is, hogy nem érdemes ragozni a mese mondanivalóját, mert ezzel megfosztjuk „a gyermeket az önálló problémamegoldás lehetőségétől és attól, hogy a mese többszörös újrhallgatása révén megbirkózzon a szorongásaival, félelmeivel.” (Kádár, 2013: 114) Az ilyen mesét nevezte el Kádár Annamária helikopter mesének. Nádai Pál (2009) ezzel kapcsolatban pedig kijelenti, hogy nem is fontos a mesében a tanulság léte (a mondanivaló), mert a mese úgyis önmagáért van. A mese kiemelt feladatának tartja a kedélyre hatást, amit szerinte az előszó erejével érhetünk el, háttérbe szorítva ezzel a sorok közé elrejtett tanító, erkölcsi célzatot.

Ezen gondolatokból kiindulva fontosnak kell tartani a gyermekek életében a mesélést, és ahogy már az előző fejezetben is utaltam rá, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012) is alátámasztja ezt. Kiemeli, hogy az óvodás szemléletmódjának és világképének alakításában fontos szerepet játszanak a mesék, amit a pedagógusoknak is szem előtt kell tartani.

A továbbiakban, megközelítve a dolgozat témáját, olyan gyermeki tevékenységet fejtek ki, amely a meséhez hasonlóan a gyermek megnyilvánulásának általános helyszíne, és amelyről az ONOAP (2012 és 2013) egyaránt mindennapos tevékenységként tesz említést. A játék témaköre szervesen kapcsolódik a pszichodráma játékos közege miatt a kutatott témakörhöz.

III. Játék a nap minden percében

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja kiemeli a játék jelentőségét a gyermek életében, különösen nagy hangsúlyt fektet a szabad játékra. Az program kimondja, hogy a játék pozitív élményt nyújt, jótékony hatással van a pszichikumra, a mozgásra és az egész személyiségre, ugyanis „a kisgyermek a külvilágból és saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékból tagolja.” (Magyar Közlöny 2012: 228) Ezeket a szempontokat figyelembe véve vizsgáljuk meg közelebbről, mi is rejlik valójában a játékban, mit mondanak erről a pszichológusok.

Nincs a gyermeknek olyan élménye, amely ne válhatnék bármikor egy játék kiindulásává. (Mérei-Binét, 1975) Vajda Zsuzsanna (2006) a játékot a fejlődés elengedhetetlen eszközének tartja. Szerinte ez a mágikus gondolkodásmód jellegzetes megnyilvánulási formája. Ez a gyermeki tevékenység 2-7 éves korig a legintenzívebb és kultúráktól eltérően hasonló formákban jelentek meg. Már az ókorban is kedvenc játéka volt a lányoknak a baba, a fiúknak pedig a katona, a lovacska, együtt pedig már ősidők óta játszanak táncos és társas játékokat.

Geréb György (1998) úgy fogalmaz a játékot illetően, hogy annak lényege a valóság tükrözése. A gyermek játéktevékenységében a felnőttek életét, munkáját, viszonyait utánozza a maga pszichikus fejlődésének sajátosságaival. (A fent említett részben, mint már kifejtettem, ebben az életkorban kiemelkedő jelentősége van az utánzásnak.) A játékban közvetlenebb viszonyba kerül az élettel. Ugyanakkor soha nem szakad el a gyermek a valóságtól annyira, hogy ne tudná, hogy a homoktortát nem lehet megenni. Tudatos tevékenységről van szó, amelyben a gyermek az elsajátított ismereteket kipróbálja, rögzíti és pontosítja. A játékban minden elérhető, mindent el tud játszani és a belső feszültség csökkentésében is segít.

Ezt Mérei és Binét (1975) is megerősítik azzal, amikor úgy fogalmaznak, hogy maga a játéktartalom szolgálhat feszültségredukcióként, tehát segítheti a feszültség levezetését. Például ha egy gyermek szülei veszekedése közben kínosan érezte magát, akkor papás-mamás játékába ezt beemeli, újra meg újra lejátsza a történeteket, csökkentve ezzel az élmény kínos feszültségét. A játékok feszültség levezető jellegét egyébként Freud ismerte fel, ezt a fonalat követte továbbá Piaget és Wallon is. Geréb (1998) fontos megjegyzése, hogy a játék ebben az életkorban a gyermek, fejlődést biztosító fő tevékenységi formává válik, ahol lehetőség nyílik többek között arra is, hogy szociális kapcsolatban legyen a felnőttekkel.

III.1. Játékköröm, szerepjáték

Maga a játéktevékenység folyamata kielégülést nyújt a gyermeknek, örömet szerez neki, és mindaddig vesz részt benne, ameddig érdekesnek találja. A játék okozta öröm Mérei és Binét szerint több forrásból táplálkozhat. Származhat egyrészt a funkciók gyakorlásából. Kisgyermekkorban például az, hogy a szájba vehet egy-egy tárgyat, a hasáról a hátára fordul, mind-mind örömet szereznek a gyermeknek. Idősebb korban, amikor már megtapasztalja, azt, hogy „én csináltam”, „én idéztem elő valamit”, az örömet az előidézni tudás vágya és ennek megvalósulása, és a magamtól való elvárás adja. De ugyanilyen hatást érnek el a népi játékok, kiszámolók, mondókák, gesztusok mozgások, amikben a ritmusosság uralkodik.

Másrészt az öröm forrása adódhat az utánzásból is. Hiszen a gyermek, minden látott dolgot, jelenséget le tud utánozni és örömet okoz neki, hogy „valaki más lehet”. Ennél a pontnál fontos szót ejtenünk a szerepjátékokról. Geréb (1998) fő játéktevékenységként a szerep és konstrukciós játékokat emelte ki, amik szerint fejlesztik a gyermek analízáló- és szintetizáló képességét, szemléletes-képszerű gondolkodását, fantáziáját.

A szerepjátékok játszásának pszichikus feltétele a szimbólumtudat megjelenése, amikor a gyermek képzelete aktív lesz és képes lesz arra, hogy valamilyen eszközt, tárgyat más eszköznek, tárgynak lásson. Így lehet bármikor a szék akár egy kisautó. A szerepjátékok fokozatosan alakulnak ki és vannak bizonyos előfeltételeik. Az egyik, hogy kialakuljon a gyermek saját, személyes cselekvése, amit teljesen különválaszt a felnőttétől. Lényeges, hogy ezt a saját cselekvést a felnőttekével tudja összehasonlítani és azonosítani is. Továbbá képes legyen a cselekvések tárgyától való elválasztásra és általánosításra, a funkcióval nem rendelkező tárgyakat más tárgyak helyettesítésére használja, valamint a játék lehetőségeinek megfelelően reprodukálni tudja környezetének tevékenységeit. Ehhez pedig elengedhetetlen, hogy a gyermek mintájává, példaképévé váljék a felnőtt.

Mérei és Binét (1975) hozzátesszik, hogy a gyermek szerepjátékait a valóság táplálja. A kisóvodások játékaiban általában nem a helyzet a lényeges pont, hanem maga a cselekvés, amit utánoz (pl.: főz, elmosogat, almát reszel stb.). A 4-5 éves korban már nem a manipuláció lesz lényeges, hanem maga a tárgy. A játékban kialakuló szerepet a tárgy határozza meg, tehát akinél hallgatócső van, az az orvos, akinél franciakupercs van az a szerelő. A szerepet a tárgy hitelesíti, így nem kell a vasalónak működnie ahhoz, hogy a gyermek vasalni tudjon. A következő fejlődési fázisban, a nagyóvodások tematikus játékait már a szerep iránti érdeklődés határozza meg. Itt már a szerep társas viszonylatok rendszerében érvényes, tehát akkor lehet valaki orvos, ha vannak betegek. A szerepjátékban már fejlettebb gyerekek ragaszkodnak a szerep által előírt cselekvés sorrendjéhez. A kisebbeknél még előfordulhat, hogy először ebédelnek, és csak utána főznek ebédet. Ők még nem képesek elvonatkoztatni a szerepköröktől, nehéz nekik eljátszani, hogy egy kalauz buszt vezet. Geréb (1998) hozzátesszi, hogy a szerepjáték fejlődése során a tervező képzelet felé halad a gyermek, próbálja a valóság logikáját követni. Óvodás kor végére a szerepjáték szabályjátékokba olvad.

Gabnai Katalin a játékok kapcsán, a drámapedagógiával kapcsolatban hangsúlyozza, hogy külön beszélni kell a munka-és ünnepnapokról, ugyanis „a szerepvállalás aktusa másként jelentkezik a szociális szerepek felvételekor és hordozásakor, mint a játékbeli szerepek viselése során.” (Gabnai, 2005: 181)

Életük során szociális szerepeinkbe beleszületünk vagy éppen ránk osztják őket és a drámafoglalkozások alkalmával ezeket a szerepeket tudatosítjuk, sorra vesszük azok teljesítésével járó feladatokat és készségeket. A drámajáték lehetőséget nyújt arra, hogy a szerepeket újraéljük, felidézzük és működésüket megvizsgálhassuk. „Bevallott célunk tehát a szociális szerepviselés készségtárának, kelléktárának fejlesztése is.” (Gabnai, 2005: 181) A drámapedagógus szerint ünnepnapi szerepeinket együttesen a játék és színjáték adja, aminek két formáját különbözteti meg. Az egyik a színjáték nélküli gyermekjáték, ahol a résztvevő ugyanazt a „mintha” tevékenységet folytatja, mint a közönség előtt álló ember. Ehhez elengedhetetlen a kettős tudat, amelyben az illúzió és a valóság összekapcsolódik. Gabnai Színház könyvében (Gabnai, 2012) erről úgy ír, hogy a kettős tudat segítségével van jelen az idő két rétegében, az előbb említett

valóságban és illúzióban. Úgy lép szerepbe, hogy egyszer csak felveszi valaki másnap a viselkedésmódját, stílusát. A színjáték nélküli gyermekjátékon pedig túl van egy másik forma is. Ha a gyermeket a megmutatkozás és az elmesélés vágya motiválja és ezt meg is akarja mutatni a közönségnek, akkor színjátékról beszélhetünk.

III.2. A játéktevékenység fejlődése és jellemzői

Geréb (1998) és Elkonyin (1964) egybehangzóan mondják, hogy a gyermek játéka folyamatosan fejlődik témáját, tartalmát, formáját, szociális jellegét és időtartamát tekintve. A fejlődés szociális oldalát az is mutatja, hogy miként és hányan vesznek részt a gyermekek a játékban. A témafejlődésben nagy szerepe van a gyermek ítélő- és lényegmegragadó képességének, családi-társadalmi helyzetének, tapasztalatai bővülésének és annak, hogy mennyire figyelheti meg környezetét. Ha szűk az a tevékenységi kör, amellyel a gyermek kapcsolatba kerül, játékban egyhangúságot vélhetünk felfedezni. Az óvodás szerepjátékában igyekszik a felnőttek életének mélyebb tartalmaiba is behatolni. A játékban azt a mozzanatot, amit a gyermek a felnőtt tevékenységéből kiemel és megjátszik, tartalomnak nevezzük. Kiscsoportosoknál inkább a felnőtteknek tárgyakkal való cselekvései reprodukálódnak. Például lereszel egy almát a gyermek, de nem eteti meg vele a babát vagy mosogatja az edényeket, pedig azok nem is piszkosak. Náluk előfordul, hogy inkább egymás mellett játszanak. Ezt Piaget szerint (Cole, 1997) a kollektív monológ jelensége, amikor a gyermek társaival együtt játszik, mindannyian beszélnek, de megjegyzéseik csak saját cselekvésükre vonatkoznak. Ekkor nem veszik észre egymást és láthatóan nem szándékoznak ténylegesen kommunikálni. A nagycsoportosoknál más jellegzetességeket figyelhetünk meg: lerövidül a játék cselekvése, fontossá válik számukra, hogy a szerepnek megfelelően viszonyt teremtsenek társaikkal és a legnagyobb hangsúlyt ennek a viszonynak az eljátszására fektetnek. Ügyelnek a szerepből következő játékszabályok megtartására. Vitáznak, hogy így szokták-e csinálni vagy nem. Az ő játékukban már megjelenik a szabálytudat és a kollaboráció, azaz az együttműködés, együtt dolgozni egy közös célért. Ebből következik, hogy a nagycsoportosok már képesek az együttjátszásra.

Mérei és Binét (1975) könyvében olvashatunk a gyerekek többszólamú játékaról, ami az együtt és egyedül játszásnak a jellegzetességeit is magán viseli. Ez úgy történhet meg, hogy heterogén csoportok alakulhatnak ki azáltal, hogy a gyerekek különböző jelentést tulajdonítanak egyazon tevékenységnek. Például együtt játszanak a székekkel, de 2 közülük mozizik, megint 2 autózik, 1 pedig költöztet. A gyerek ilyenkor társaival együtt vesz részt a játéktevékenységben, mégis egyedül játszik. Különösen gyakoriak az ilyen játékmódok azokban a csoportokban, ahol különböző életkorú gyerekek vannak jelen. Ezekben az esetekben tetten érhető az utánzás is, mert nem biztos, hogy az a gyermek, aki mozisat játszik, az valóban volt már moziban. Ezek együttes hatása vezet oda, hogy a többszólamú játék során a gyermek viselkedése formálódik, ismeretei gyarapodnak és személyisége is folyamatosan alakul.

A gyermeklélektan (Mérei, Binét, 1975) a játék kapcsán beszél egy, Wallon által bevezetett fogalomról, ez pedig a szimulakrum. A gyermek nem mindig játssza le az apró részleteket egy cselekvésben, előfordul, hogy azt csak jelzi. Például az óvodás nem vesz fel fakanalat és hozzá egy edényt, csak keverőmozdulatokat tesz a kezével, ezzel jelezi, hogy ő éppen főzött. De ezután már szalad is tovább, moziba megy. Tehát nem ebéd főzést játszott, hanem egy gesztustöredékkel jelezte az ebédet. A gyermek, ahogy cselekszik és (be) gyakorolja az azokhoz tartozó mozdulatokat, egyre jobban megérti a helyzetet, amelybe a cselekvés beletartozik. Így később

nem kell az egész cselekvést elvégeznie, hanem elég egy-két gesztus, ami ugyanazt jelenti. Wallon „az eredeti cselekvésnek ezt a leegyszerűsített mozgásvázlatát nevezi szimulakrumnak.” (Mérei, 1975: 78). Itt a gyermek számára a jel képviseli a jelentést és ez mutatja azt, hogy a cselekvést illetően már belső szemléleti képpel rendelkezik. A szimulakrum helyettesíti az eredeti helyzet belső szemléleti képét és a játékfolyamatban összekötő funkciót tölt be.

A pszichológusok kifejtései alapján láthatjuk, hogy nagyon sok játéktípus van. Ezeket Elkonyin (1964: 150) 5 csoportba osztotta:

1. utánzó-gyakorló játékok,
2. dramatizált játékok meghatározott témával
3. tematikus játékok
4. szabályjátékok téma nélkül
5. sportjátékok és meghatározott eredmény elérése céljából végzett gyakorlatok.

Az első csoportról azt mondja Gabnai Katalin (2005), hogy a szocializáció tetten érhető már ezekben a játékokban. Egyfajta fantáziajátékban van a gyermek, nagyon pontos megfigyelést igényelnek azok a társas szituációk, amiket majd később vissza akar idézni, újrajátszani. Egy megtörtént esemény újrajátszását autodrámá kifejezéssel illeti Gabnai Katalin. A dramatizáló játék kapcsán kijelenti, hogy ez a játékfajta „a szerep önálló fejlődéséből alakul ki, s a minél tökéletesebb megjátszást célozza.” (Gabnai, 2005: 184) A szabályjáték alapelemeként a feladatot és a szabályt emeli ki, mely meghatározott eredményre irányul és megszabott feltételek között zajlik. A kimaradt játéktípusok nem tartoznak közvetlenül a témához, ezért bővebb kifejtésükre itt nem kerül sor.

III.3. A játék és a dráma kapcsolata

A dráma és a játék mindig is szoros kapcsolatban voltak egymással. Ezt több drámapedagógus és pszichológus is alátámasztotta írásaiban.

Kaposi László (1995) erről a témáról Jonathan Neelands (Kaposi, 1995) *Making sense of drama* című könyvéből fordítva azt írja, hogy a dráma a gyermeki játékból ered, mivel ugyanaz az önkontroll és fantáziaképesség szükséges hozzá, mint a játékhoz. (Erről a témáról a játéktevékenység fejezetnél fogok részletesen írni.) Ezt Pinczésné Palásthy Ildikó megerősíti, aki azt mondja, hogy „a dráma, a színjáték az ember alapvető sajátosságából, játékosztónéből fakad.” (Palásthy, 2003: 6) A játék alkalmazkodási eszköznek is mondható és minden játéktevékenységre igaz, hogy dramatikus jellegű, mert élethelyzeteket, viselkedésmintákat utánózik. Kaposi hozzáteszi, hogy magát a tevékenységet viszont a szabályok mellett a konvenciók is befolyásolják. A konvenció egy gyűjtőfogalom ebben az esetben, jelenti mind a játékhoz szükséges drámaformákat, játékmódokat, megállapodásokat és formai elemeket.

Ezen kívül még egy pontban van hasonlóság a gyermek játéka és a dráma között: fontos, hogy mind a kettő a képzeletbeli „mintha” országában zajlik. Ebben a közegben a játszó úgy cselekszik, mintha valaki mást testesítene meg, úgy cselekszik, mintha ez a tárgy egy teljesen más tárgyat helyettesítene, és úgy cselekszik, mintha abban az adott helyzetben lenne. A „mintha” birodalomhoz csatolva Kádár Annamária könyvében Kerekes Valéria (az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának oktatója) szavait olvashatjuk, aki azt mondta, hogy „a mese és a

drámajáték együttes hatása révén úgy tudunk érzelmeket felszínre hozni, hogy a mesében rejlő üzenet még közvetettebb módon jut el a gyermekekhez.” (Kádár, 2013: 110)

Látható, hogy a gyermek legelemibb szükségleteihez, a játékhoz és a meséhez mennyire jól kapcsolható a drámajáték, de vajon mi is rejlik benne? Milyen hatásai lehetnek a gyermekekre? Ezekre a kérdésekre keres választ a következő fejezet.

IV. Drámajátékok szerepe

Manapság már egyre többször használják a drámát az oktatásban, nevelőmunkában, (így akár az óvodában is.) Debreczeni Tibor (1992) egyik cikkében például kiemeli, hogy a kreatív játékon és alkotáson kívül a pedagógusok bizony nevelési feladatokat is oldanak meg ezzel a módszerrel.

Pinczésné Palásthy Ildikó (2003) a drámajáték kifejezést gyűjtőfogalomként említi meg, amiben benne foglaltatik a különböző készségeket fejlesztő és szerepvállalást igénylő társas rögtönzések. Éppen ezért nem önmutogató drámai forma, mert itt a játszó az tanulja meg, hogy emberi helyzeteket idézzenek fel és azokat minél tökéletesebben játsszák el. Gabnai Katalin Színházas könyvében hasonlóképpen határozta meg a drámajáték fogalmát: „drámajátéknak azokat a játékféleségeket nevezzük, amikben egy vagy több (de legalább egy) résztvevő játékbeli szerepbe lép, vagyis- bármilyen töredékes időre- úgy tesz, mintha más valaki lenne.” (Gabnai, 2012: 16) Az ilyen játékoknál emberi helyzeteket, embereket tanulmányozunk.

Pinczésné gondolataihoz visszatérve azt olvashatjuk, hogy a drámajátékot a drámapedagógia eszközeként határozza meg. Véleménye szerint a drámapedagógiai a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, melyben az egyén ismeretei, készségei, képességei és társas kapcsolatai fejlődnek „a nevelő által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén.” (Palásthy, 2003: 33) Ezt Debreczeni Tibor (1992) továbbfűzi azzal, hogy a drámapedagógia személyiségre figyelő metodika és benne a drámajátékot, a játék- pszichológia által is elismert-személyiségfejlesztő hatásaként alkalmazza. Pinczésné ezen kívül kiemeli a dráma személyiségformáló előnyeit is, valamint beszél több „elrejtőzött” lehetőségről, amik egyben célok és funkciók is lehetnek egy-egy drámajáték megismertetése, alkalmazása szempontjából. Példának okáért, segít a konfliktuskezelésben, morális vagy szociális probléma értékelésében, terápiás funkcióval is bír akár fejlesztőcsoportokban, kórházakban, gyógypedagógiai osztályokban, az oktatás hatékonyabbá tétele miatt is alkalmazzák, de természetesen az amatőr színjátszó csoportok, drámatagozatosok repertoárjából sem maradhat ki. (Palásthy, 2003)

Rudolf Ottóné (1992) hozzáteszi, hogy a dramatikus játékok közös élményt és együttjátszást jelentenek a résztvevőknek, és mivel mindenki aktív részese az alkotójátéknak, ezért a gyerekektől és a pedagógusoktól is empátiát, cselekvést, toleranciát igényelnek. Így válik a drámajáték egy olyan közös tevékenységgé, melynek hatására a gyermek és a pedagógus között partneri viszony alakul ki. Debreczeni Tibor (1992) szerint a drámapedagógia a dramatikus módszereken keresztül felszabadítja a kreatív gondolkodást, „épít az agy, szellem asszociációs, adaptációs, analógiaság készségére, serkent az invencióra, bíztat a kételkedésre, az

ellentmondásra”. Mindezt pedig azért, hogy az egyén felfedezzen, ráébredjen a döntés szabadságára, és hogy a felismerés öröméhez is eljusson.

Pinczésné Palásthy Ildikó azt is megemlíti, hogy drámajáték során a gyermek cselekvőként élheti meg a különböző élethelyzeteket. A játékosokból sokszor spontán reakciókat vált ki és egymást is váratlan helyzetek elé állíthatják. Az ilyen gyakorlatok előbb-utóbb elérik azt a hatást, hogy a gyermek saját magát kívülről szemlélje, ami egyben segíti önismerete fejlesztését is. Ez az első kiskapu mások megismerése felé, valamint lehetőséget nyújt az életszemléleti, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekcióra. Fontos kiemelni az empátia és a tolerancia fejlődését is. Ekkor másvalakinek helyzetébe képzelik magukat, másvalakinek a problémájával kell megküzdeniük a játék során. Ezzel együtt alakul a másik személyének és nézőpontjainak tisztelete. A csoportban végzett játéknak spontán csoportképző hatása is van, a résztvevők szociabilitására is hatással van. „A drámajáték az önmegvalósításnak, az önkifejezésnek az eszköze.” (Palásthy, 2003: 36) A sort folytatva, fejlődik a kreativitás, a fantázia és a rugalmas gondolkodás is.

Ezt követően Pinczésné azt is kifejti, hogy a dráma több mint csupán a társadalom normáit közvetítő eszköz. Segíti a gondolkodást és a megismerési folyamatokat, mert az utánzason túl az emberi helyzetek végiggondolására, elemzésére, absztrakt elképzelések emberi viszonyokra való lefordítására és egy helyzet következményeinek elgondolására ad lehetőséget. Gabnai Katalin (2005) kifejti, hogy a drámajáték alapja a jelen idejű interakció és a társas kölcsönhatás, amelyben szerepet kap az én, a másik, a helyzet, az interakciós aktusok és végül az interakciós esemény.

Kaposi László (1995) felhívja a figyelmet, hogy fontos tudatosítani minden résztvevőben azt, hogy a drámában előforduló szerep és szituáció csupán képzeletbeli és az is marad. Ezzel a fikcióval lehet ugyanis megtartani a gyermekek pszichés biztonságát. Tudatosítani kell bennük, hogy az eljátszott helyzetből (mivel képzeletbeli) bármikor ki lehet lépni, bármikor lehetőség van annak (ki)értékelésére.

A drámának sohasem elbeszélő formája van. A lényeges mindig az, ami itt és most történik. Pinczésné Palásthy Ildikó ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a dráma itt és most játszódik.” (Pinczésné, 2003: 7) Ezzel Gabnai Katalin is egyetért. Aktívan történik a felidézés és a megjelenítés is. Kaposi azzal folytatja, hogy mivel a dráma már a meglévő tapasztalatokra épít és kihasználja a gyerekek képzelőerejét, ezért úgy kell megtervezni, hogy új dolgok megtanulására is alkalmas legyen. Pinczésné Palásthy Ildikó írta le, hogy a nevelőnek segítő szerepben kell jelen lennie a drámajáték során. Ugyanis a gyermek a maga teremtő ereje által képes megnyilvánulni és a dramatizáló játék lehetőséget nyújt a felfedezésre, és ezzel együtt arra, hogy belenőjenek az emberiség szellemi és kulturális világába. Ezen felül pedig a „mintha” játéokban, ebben a biztonságos közegben tudják megélni a kudarcot, következmények terhe nélkül. Peter Slade szerint ez a drámai élmény lényege, egy olyan lehetőség, amiben kipróbálhatja magát a gyermek: milyen szomorúság nélkül szomorúnak lenni, vagy éppen sértetlenül sérültnek lenni. Úgy is lehetne mondani, hogy „a dráma a megtervezett érzelmi tréning módszere”. (Pinczésné, 2003: 28)

Debreczeni Tibor (1994) írásából tudjuk, hogy jó, ha az óvodában is megjelenik a drámajáték, a drámapedagógia. Pontosan idézve: „Ha a magyar óvoda nem zárkózik el az említett pedagógiai elvektől akkor a drámapedagógiának módszerként és eszközként is megbecsült helye lesz a kisemberek nevelésével foglalkozó intézményekben.” (Debreczeni, 1994)

Az óvodásokkal is játszható drámajáték típusok és foglalkoztatási formák közül 5 féle alkalmazható és jelenleg a legnépszerűbb az óvodapedagógiában¹:

1. Drámajáték (szabályjáték)
2. Alkalmazott drámajáték
3. Kerettörténetes drámajáték két fajtája, ahol fikatív vagy igazi mese adja a keretet
4. Mese ismertetése játékosan (kétféleképpen a mese az elején/végén jelenik meg)
5. Tanítási dráma elemeiből építkező foglalkozások (DIE munkaformák, konvenciók)

A *drámajáték* önmagában leginkább szabályjátékokat takar. A játékvezető és a résztvevők miatt érdemes, ha a foglalkozás tervezésekor figyelembe vegye az irányító a lineáris és centrális foglalkozás szerkezetét. Ha lineáris szerkezetről beszélünk, akkor ott a drámajátékok fokozatosan egymásra épülnek, a bemelegítéstől kezdve. Ha kihúzok egy játékelemet a foglalkozásból, akkor borul az utána tervezett rész is, tehát a beillesztett játékok nem igazán mobilizálhatóak. Az is előfordul, hogy a játékvezető a csoporttal csak egy bizonyos kategóriájú játékot szeretne gyakoroltatni. Akkor az adott kategórián belül, például a bizalomjátékoknál, folyamatosan épülnek egymásra a játékok, míg nem a végén eljut a csoport a legösszetettebb játékig.

A centrális szerkezet sajátossága, hogy egy központi téma van, amire az összes drámajáték fókuszál. Itt nem feltétel, hogy a játékok között legyen kapcsolat. De ha ez megvalósítható, akkor egy kettős felépítésű lineáris-centrális szerkezetű foglalkozásról beszélhetünk.

Az *alkalmazott drámajátékok* sajátossága, hogy a benne szereplő játékok aktualizálva vannak. Természetesen az alapszabályok és a drámajáték magja megmarad, de ezen kívül úgy alakítja a játékvezető a megvalósítást, ahogy azt megkívánja a helyszín, a téma vagy éppen a játékvezető célja. Erre láthatunk példát a kerettörténetnél is.

Kerettörténetet általában akkor alkalmazunk, ha még színesebbé és élvezetesebbé, színesebbé szeretnénk tenni a drámafoglalkozásokat. Az óvodás korú gyermekek kifejezetten fogékonyak ezekre a játékokra. Itt a játékvezetőre van bízva, hogy egy, már ismert meséhez nyúl-e, aminek keretébe beleilleszti a drámajátékokat, vagy esetleg egy teljesen új, általa kitalált történettel dolgozik. Nagyon fontos, hogy a keretnek megfelelően variálódjanak a játékok! Tehát ha az alapjáték például a Gyümölcskosár, de Noé bárkájának története a keret, akkor ennek megfelelően ne gyümölcs, hanem állatnevek jelenjenek meg a játékban vagy esetleg a szereplők nevei.

A gyermekekkel úgy is meg tudunk ismertetni meséket, hogy ha feldolgozásukhoz drámajátékokat vonunk be. Ekkor két lehetőségünk van: az egyik, hogy már a foglalkozás elején elhangzik a mese, a másik pedig, hogy a játékokat követően, csak a végén ismertetjük a mesét. Itt is a játékvezetőre van bízva, hogy melyik feldolgozási módot alkalmazza. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy mi a foglalkozás célja, és ahhoz igazítani a drámajátékokat és a foglalkozási formát.² Kutatásomban, mivel én is mindig mesékkal dolgoztam, alkalmaztam ezt a feldolgozási módot. A foglalkozások során alapvetően a pszichodráma szerkezeti struktúráját próbáltam követni, így általában a bemelegítő játékokat követte nálam a mese, és abból indítottam ki a többi, utána következő játékot.

Gavin Bolton (1993) írt a *tanítási dráma* elméletéről bővebben. Ő azt mondja, hogy ebben a formában a dráma alkalmas, hogy egy központi tanuláselem segítségével változást idézzon elő

¹ Fehér Éva: *Színházi Nevelés az Óvodában és az Iskolában*. Továbbképzési jegyzet, kiadatlan példány, 2013

² Fehér Éva: *Színházi Nevelés az Óvodában és az Iskolában*. Továbbképzési jegyzet, kiadatlan példány, 2014

résztevők értékítéleteiben. Ez a fajta tanulás a személyes tudás növekedését is jelenti egyben. Tanítási dráma elemeire építve, és a munkaformák és konvenciók segítségével meséket is feldolgozhatunk az óvodában és az iskolában egyaránt. Gyakorlati úton ez úgy valósul meg, hogy a játékvezető a mesében fellelhető erkölcsi mondanivalóra fókuszál, és erre építi fel az alkalmazott drámajátékokat. Így a foglalkozás végén, a játékokon keresztül maguk a gyermekek is meg tudják majd fogalmazni az erkölcsi üzenetet. Ezzel a módszerrel, sokkal hatékonyabban meg lehet velük értetni, hogy egy-egy helyzet, morális síkon hol helyezkedik el és a saját életükre hogyan tudják azt levetíteni.

Moreno (Pinczésné, 2003) írta le először, hogy az ember legelemibb szükségleteihez hozzátartozik a drámajáték, hogy tud az ember dramatizálni és szinte természetesnek tűnik számára a „mintha” birodalmába való belépés. Ezt a gondolatmenetet Mérei Ferenc is (1975) osztja, aki még azt is hozzáteszi, hogy talán egyedül az embernek van meg az a készsége, hogy kettős tudattal képes megélni valamit. Erre az alapra épített fel Moreno több szocionómiai rendszert, például a szociometriát, a szociátriát, de ide tartozik a csoportpszichoterápia, ezen belül pedig a pszichodráma is.

V. A klasszikus pszichodráma ismérvei

A következő fejezetben szeretnék teljesebb képet adni mind a klasszikus, mind pedig a gyermekpszichodráma elemeivel, struktúrájával és technikájával kapcsolatban. Ezt azért tartom lényegesnek, mert kutatásom során, az általam levezetett foglalkozások alapjait is ezek, a szakirodalomban leírt tények adták. Továbbá fontos volt látnom, hogy a felnőttekhez viszonyítva a gyermekeknél a pszichodráma lényeges elemeinek használatában történt-e változás és hogy ezt mivel magyarázták, ez pedig segítségemre volt abban, hogy követve az óvodások életkori sajátosságait, további szerkezeti és gyakorlatbeli módosításokat hajtsak végre a foglalkozások keretein belül.

V.I. Mit kell tudni a pszichodrámról?

A pszichodráma módszerének megteremtőjeként Jacob Levy Meronot (Kende, 2000) illik említeni. A Bukarestben született, orvosi diplomát szerzett férfi mindig is a művészet kedvelője volt. Egy olyan színházat hozott létre (Lakásszínház: lakásban volt berendezve), ahol a nézők maguk adták elő az előre meg nem írt darabokat. A témát mindenki saját maga alakíthatta úgy, hogy egy új szereppel bekapcsolódott. Ezekben az előadásokban már a pszichodráma alapjai benne foglaltattak. (Mérei, 1994)

A pszichodráma „olyan pszichoterápiás módszer, amely nemcsak a verbális megnyilvánulásokra épít, hanem hangsúlyozza a cselekvés, a színpadon történő akció jelentőségét a lelki jelensége, késztetések, vágyak felszínre hozásában, a konfliktusok feldolgozásában, a nagy indulati feszültségek levezetésében.” (Pinczésné, 2003: 19) Kiemelt fontosságú a terápiában a spontaneitás, a szabad önkifejezés, az emberi aktivitás. Ezt Mérei Ferenc is alátámasztja cikkében, amikor leírja Moreno nagy gondolatát, miszerint a pszichodráma lényege, „hogy az emberi spontaneitás és kreativitás cselekvésbe ágyazva érvényesül igazán.” (Mérei, 1994) Fontosnak tartja kiemelni, hogy a cselekvés önmagában nagyon veszélyes lehet, ha ez az indulat levezetés

útja. Viszont Moreno ezt az „olyan mintha” mechanizmus segítségével küszöbölte ki. Hiszen játszás közben a cselekvés mása jelenik meg, ami ilyen tekintetben helyettesíti a realizálást. Visszakanyarodva Pinczésé gondolataihoz, olvashatjuk a pszichodramáról, hogy minden közlési formát- akár metakognitív vagy non verbális- belevesz, valamint nagy jelentőséget tulajdonít az emberi konfliktusok, vágyak, kapcsolatok megjelenítésének dramatizálás, eljátszás útján.

Kende Hanna (2000) hozzáteszi, hogy a pszichodramában az érzelmeket szabadon ki lehet fejezni. A morenói pszichodramában a spontán rögtönzések által kerülnek felszínre a rejtett hajlamok, a ki nem fejezett, elfojtott törekvések. Olyan érzések, képzetek, fantázia és magatartást idéződik fel vagy éled újra, melyeknek játékos kifejezése lehetőséget ad arra, hogy a személyiség fejlődjön, módosuljon, vagy a résztvevő számára megismerhetővé váljon.

A pszichodráma (Pinczésné, 2003), ahogy a neve is mutatja, egy részről dráma, mert megjelenít, kifejez, ábrázol, még pedig mindig valamilyen dramatikus improvizációval, játékos realizációval. Másrészt pszichodramának mondható, mert a játék forrásaként a pszichikumot, az egyén lelki tartalmait, késztetéseit, vágyait emeli ki.

Fontos, hogy a pszichodráma játékokban minden résztvevő be van avatva, tudják, hogy csak „játék”. (Pinczésné, 2003) Mindig térben folyik, témája pedig egy egység köré csoportosul. (Ha változik a problémakör, akkor a játék is változni fog)

V.1.1. Amit a pszichodráma foglalkozás magába foglal

Moreno leírásai alapján, a pszichodráma-módszer ötféle kellékkel dolgozik (Mérei, 1994):

- 1) **Színpad**, ahol a személy fantáziája szabadon szárnyalhat és egy külön életteret biztosít a játékosoknak.
- 2) **Személy**, a főszereplő vagy, ahogy Moreno hívja, a **protagonista**. Tőle azt kívánja meg a játék, hogy nem színészként, inkább saját személyiségét vállalva legyen jelen, spontán nyilatkozzon meg, érzelmekkel együtt.
- 3) **Játékvezető**, akinek három funkciója ismeretes: rendező, terapeuta, értelmező.
- 4) **Játékmesterek**, akik a játékvezető segítői, de a főszereplőknek is segít a helyzet felépítésében.
- 5) Végül nagyon fontos maga **a csoport**. A résztvevők bármikor vállalhatnak szerepet, akár még egy belső hangként, a szereplők feszültségeinek hangjaként is megnyilvánulhatnak.

Ezen kívül Moreno (Pinczésné, 2003) meghatározott bizonyos mozzanatokat is, amik mindig egymást követik a pszichodramában. Ezek a következők voltak:

1. **warm up** (bemelegítési fázis) = involvációs vagy bevezető szakasz (beszélgetés, a játék indítása)
2. **action** (kezelési fázis) = dramatizálás, a játék
3. **sum up** (befejező fázis) = csoportmegbeszélés, a játék élményének elemzése (ez az igazán hatékony szakasz) (Pinczésné 2003: 21)

Pinczésné Palásthy Ildikó írta le Moreno kifejtései alapján, hogy a pszichodramában használt dramatizált játékoknak nagyon sok pozitív hatása van. Először is lehetőséget ad arra, hogy az illető egy-egy *helyzetet átéljen*, megértsen úgy, hogy nem hozza feltétlen döntéshelyzetbe. Fontos hatás a *dramatikus ventilláció*, ami abban mutatkozik meg, hogy ha például két szereplő haragban

van egymással és ennek játék közben is hangot adnak, akkor az eredeti bennük dülő feszültség csökkenhet. Végül, de nem utolsó sorban a *katarzison keresztül* meg lehet tisztulni, mint ahogy a néző is, ha beleéli magát egy szereplő indulataiba, megtisztul tőlük. Mert „minden élmény megismétlése, a korábbtól való megszabadulást jelenti.” (Palásthy, 2003: 20) Ebből következik az, hogy a pszichodráma egyfajta gyógyulási effektust hoz létre, amiben a szereplő a drámát létrehozza és így megszabadítja magát a feszültségeitől. Kende Hanna könyvében azt olvashatjuk, hogy a katarzisnak kétféle átélési lehetősége valósulhat meg. Az egyik a passzív, a másik pedig az aktív katarzis. Moreno ezt úgy fejt ki, hogy a nézőre, aki a drámai cselekményben nem vesz részt, a passzív katarzis hat. Viszont a pszichodráma rögtön a protagonista aktív katarziséval kezd, ami „több, mint az alany tudattalan azonosulása a drámai események átélőivel.” (Kende, 2000: 134)

A pszichodrámának a klasszikuson túl, több változata is ismert. Ezek például az analitikus pszichodráma, a Gestalt-dráma, a viselkedésterápiás szerepjáték vagy a gyermekpszichodráma. Kutatásom témáját tekintve ez utóbbival ismerkedtem meg, és írok dolgozatomban további részében.

V.2. Miért és milyen technikákkal alkalmazzuk a

gyermekpszichodramát?

Leendő óvodapedagógusként több pszichológiai területet érintő képzési kurzuson vettem részt, önképzést pedig tanulmányaim kezdete óta folytattam, de figyelmem mindig szorosan kötött a dráma világához is. Így amikor ennek a két szakterületnek a találkozásánál rátaláltam a pszichodramára, nagy érdeklődéssel fordultam a szakterület és a szakirodalom ezen írásai felé. Egyre inkább foglalkoztatott a gondolat, hogy vajon óvodásokkal megvalósíthatók-e olyan foglalkozások, amelyekben a pszichodráma elemeit felhasználom és alkalmazom? Ismereteim bővítése érdekében célirányosan olvasni kezdtem, majd felmerült a következő kérdés, hogy miért nem találtam/találok ehhez a speciális életkorhoz és területhez elegendő szakirodalmat? A klasszikus pszichodramáról ugyan több neves kutató írt, de kifejezetten gyermekekkel foglalkozó leírást igen keveset találtam, óvodás korról pedig semmit. Valójában ez volt az az ok, ami elindította gondolkodásomat ebbe az irányba, ennek köszönhetően történt meg a kutatásom, és született meg pályamunkám.

A pszichodráma atyjának-ahogy már a fenti leírásokban is olvasni lehetett- Jacob Levy Moreno-t tekintjük, aki a gyermekeket illetően úgy fogalmazott, hogy „a pszichodrámának segítenie kell őt abban, hogy megőrizze, vagy újra megtalálja eredeti értékét, amelynek legközvetlenebb megnyilvánulási formája a játék [...].” (Kende, 2000: 23) Ezt Pinczésné Palásthy Ildikó is alátámasztja azzal, hogy *a játék gyermekkorban a pszichikum egészséges fejlődéséhez kell, a pszichodramában pedig a személyiség formálásában, átalakításban, újrafelépítésében játszik szerepet.* A játékszituációban egyszerre több személy párbeszéde is folyik, így lehetőség nyílik arra, hogy ezek által az egyén többértéűen is megnyilvánuljon. Tehát a pszichodráma a gyermekek esetében nem csak terápia, hanem személyiség fejlesztő, formáló munkaforma, módszer? Kérdésemre a választ nem ennek a dolgozatnak keretein belül fogom megadni, nem ez a kérdéskör, aminek fonalán a továbbiakban haladni szeretnék, de úgy gondolom, ez egy újabb kutatómunka és szakmai beszélgetés fontos része lehet.

Kifejezetten a gyermekpszichodrájáról egyedül Kende B. Hanna (2000) írásait olvashatjuk magyarul, nincs nagyon szakirodalom, ami ezzel a témával foglalkozna. A gyermekek életkorát tekintve pedig általános iskolásoktól haladunk felfelé. Óvodás példát nem hoz Gyermekpszichodráma című könyv. Kende Hanna írásaiból tudjuk, hogy több morenói technika is módosult a gyermekpszichodráma tekintetében. Ezek a következők:

1. *Játékba ágyazottan*, szimbólumokkal történik a foglalkozás, mivel itt életbe lép a „mintha-effektus” és ez megnyugtatja a gyermeket.
2. „Nem valóságos élményt felidéző, *protagonista-centrikus* módszer. Nem erőlteti a szülőkonfliktus színre hozását.” (Kende, 2000: 35)
3. *Az élményt élménnyel* gyógyítják, nincs magyarázat, kommentár, tanulságlevonás-
4. A pszichodramatisták között nincs egy igazgató, hanem mindegyik *ugyanolyan részt vállal az irányításban*. Ha kell, akkor szerepet vállal, kezdő csoportokban a narrátor szerepet töltheti be.
5. A *gyermek mesés csodavilágban* találhatja magát, ami eszköz lehet arra, hogy életérzését, életstílusát átalakítsa, valamint énképét módosítsa.
6. Az elmagányosodott gyerekekben *kialakítják a közösség élményét*, az összetartozás élményét, mely a gyermek önképének megváltoztatásához is hozzájárul.
7. A *csoportdinamika* által megtanul a gyermek társaihoz alkalmazkodni, mert csak így jöhet létre drámai cselekmény. A közös improvizáció összekovácsolja a gyerekeket, segít az önállósodásban és az elválásban. Valamint mindenki új szerepeket is vállalhat magára, ezzel együtt pedig szereprepertoárját is szélesíti.

Ezen a 7 fő technikán kívül vannak még más momentumok is, amik megint csak a gyermekekhez igazítva maradtak ki a foglalkozásokból, a felnőtt pszichodrámaéhoz képest:

- Ilyen például a *monológ*, amikor a szereplő egyedül van a játéktérben és megpróbálja érzéseit kifejezésre juttatni szóban. Ez legfőképpen verbalitás jellege miatt maradt ki.
- A *partnerbeszélgetések* szintén ilyen okok miatt nem kerülnek bele a gyermekpszichodrámaiba.
- A *kollektív monológ* alatt minden csoporttag párhuzamosan mondja a saját gondolatait.
- Az *intrapszichés dialógus* abban áll, hogy egy gyermek áll (protagonista) középen és mellette másik kettő a középen álló ellentétes érzelmeit fogalmazza meg. Ezek a mozzanatok a gyermekpszichodrámaiban kijátszás útján valósulnak meg, kevésbé hatásos a verbalitás.
- A *fantázia és álmkép bevezetése* azért marad el, mert a gyermekpszichodráma magában is fantáziajáték és nem szükséges még egy „szinttel” elkülöníteni.
- A *tükörtechnika* a „ne majmoljuk a gyereket” kijelentés miatt kerül ki a gyermekterápiából. (Kende 2000: 39)
- A *háttal ülő néma szereplő és a hasonmás változat* azonos megfontolásból kerülnek ki a pszichodrámaiból: nem beszéljük ki a gyereket (Kende 2000: 39)
- A gyerekek szempontjából *kimarad még a szerepcsere és szerepváltás*, a belső hang, a megkettőzés (egyazon szereplő kettős, ellentétes szerepet játszik)

Kende Hanna hozzáteszi, hogy technikai okai vannak az átalakulásnak, hiszen másképp kell egy gyermeket kezelni, mint egy felnőttet. Másrészt mindenkitől távol áll, hogy mesterséges technikákkal megzavarják a gyermek öngyógyításának folyamatát.

V.2.1. A gyermekpszichodráma foglalkozások menete

A foglalkozásoknak mindig előre megtervezett, megszokott fázisai vannak. Az amerikai példákat tárja elénk Kende Hanna, amikor leírja, hogy a gyermekek számára mindig egy **bemelegítő fázissal** kezdődik a foglalkozás azért, hogy a közös színjátszásra ráhangolódjanak. Ez a warming-up, ami a klasszikus pszichodrámban ugyanígy megvan. Ilyenkor a gyermek egy csodavilágba léphet be, ahol minden másképp van, senki nem állhat fantáziájának útjába és bármiből bármi lehet. Itt belép megint a mese fontossága, hiszen egy olyan mesei világba kerül a gyermek, amiben a mágikus dimenzió jellemzője, hogy a külvilág szabályai (részben) érvényüket veszítik. Világteremtésre is lehetőség van, a gyermek a többiek támogatásával maga teremtheti meg csodavilágát. Végül pedig érezheti mindenhatóságát, a résztvevő kicsiség és tehetetlenség érzésének imaginárius kompenzációja lehet. Amint ez a világ kialakult, a gyermek varázslóvá válik, mindenbe bele tudja varázsolni az ő érzéseit, jellemének bizonyos aspektusait. A gyermeket ekkor mesemondónak is tekinthetjük, és egyben mesevilágának megalkotója is, a pszichodramatista pedig a segítője, esetleg statisztája. (Kende, 2000)

A foglalkozás a **témaválasztással**, a történet kialakításával folytatódik. Ez több módon is történhet. Anzieu (Kende, 2000) például elmondja a gyerekeknek, hogy most színházat fognak játszani. A történetet nekik kell elmondani, bármi lehet, amit hallottak, vagy amit megélték, esetleg álmodtak. Az első ötlet mindig a legjobb. A történetmesélő választ magának mindig először szerepet, majd a többieket is beosztja valaminek. Az első találkozásokkor a pszichodramatista segítheti rávezető kérdésekkel a gyerekeket, például hol játszódik a történet? Otthon vagy iskolában? stb. Aichinger (Kende, 2000) rögtön a körbeülés után 'in medias res' kezdéssel indít: miután a pszichodramatikus teret kijelölték, a csoportot témaválasztásra szólítja fel. Állapodjanak meg egy olyan történetben, amit el szeretnének játszani, de közben is lehet változtatni, módosítani. A passzív magatartás elkerülése érdekében a szabály, hogy mindig a gyerekek találnak ki történetet, nagyon ritka az, amikor ebbe a pszichodramatista beleszól. (Kende, 2000)

A következő lépcsőfok a **szerepválasztás**. Először mindig a történet kitalálója választ szerepet magának, nem feltétlenül mindig a főhős szerepét. Van, hogy passzív szereplőként, mondjuk bokorként vagy falként áll be. Ezután a többi gyermek is választ. A szerepet fontosnak tartja Aichinger (Kende, 2000) konkretizálni, ezt pedig segítő kérdésekkel teszi meg. Például nagy farkas vagy, vagy kicsi? A későbbi feszültségek elkerülése végett alkalmazza. De mások, így Kende Hanna (2000) is azt mondja, hogy erre nincs szükség, majd játék közben, a fantázia elszabadulásakor kialakítja a gyermek a szerepet magának. A klasszikus pszichodrámban a pszichodramatisták közül nem mindegyik vállal szerepet, egy mindig külső megfigyelő marad, ezen a ponton, mint láttuk a gyermekpszichodráma eltér ettől. Itt a dramatiszták mindegyike bevonható, vagy olyan szerepet játszik el, amit senki más nem vállal, vagy olyat, amelyet ráosztanak. Ilyenkor közvetetten, de felveszik a támogató, segítő, erősítő szerepet. (Kende, 2000)

A szerepválasztást az **átöltözés** követi. Moreno óta elterjedt koncepció, hogy a szereppel való azonosulást a fantáziára bízzák és mindössze néhány asztalt vagy széket bocsátanak a játszóknak rendelkezésére. Mégis Kende Hanna hozzáteszi, hogy a gyermeki beleélést előmozdítja, ha kellékeket tudnak maguknak választani a gyerekek. A vizuális és teátrális eszközök használata segíti a gyermeket, hogy a csodavilágba képzelje magát. Szükség van erre a gyermeki játékoságra, mert „minden gyermekterápiás gyakorlatnak [...] fontos, ha nem a legfontosabb eleme a gyermek természetes nyelve, a játék” (Kende, 2000: 74).

Az utolsó előtti fázis a lejátzás, maga az **akciófázis**. Ehhez szükséges egy meghatározott tér, esetleg kör, amiben a játék történik. Ha elég nagy a rendelkezésre álló terem, akkor akár minden fázis külön kis részen történhet. Ha erre nincs lehetőség, akkor a székek hátrébb húzása jelezze a játék kezdetét. Fontos, hogy a játéktérben a szükséges kellékeken kívül ne legyen más eszköz, mert ez elvonja a gyermekek figyelmét. Ezen kívül a történet, játszás közben spontán módon folyamatosan módosulhat, bárki eltérhet az előre megbeszélt szerepétől. Ritka az olyan történet, ami szóról szóra úgy valósul meg, ahogy azt eltervezte a csoport. „A teljes azonosság a spontaneitás hiányosságát jelzi.” (Kende 2000: 75) A pszichodramatisták igyekeznek előremozdítani a történeteket, de a játék kibontását meghagyják a gyerekeknek, tiszteletben tartva ezzel az ő elgondolásukat. A pszichodramatistának óvakodnia kell attól, hogy játék végén tanulságot vonjon le vagy esetleg pozitív végkicsengés felé terelje a történeteket. Csak akkor avatkozhat bele ilyen módon játékba, ha valamelyik résztvevőben szorongást váltana ki a téma. (Kende, 2000)

E.M. Shearon szerint, -aki szintén gyermekpszichodrárával foglalkozott - fontos, hogy a rendes játékfázis idejét lerövidítsük, mert a gyermekek nem tudnak olyan sokáig koncentrálni. Ezen kívül az abreaktív katarziszra is kisebb hangsúlyt kell fektetni, mert a gyermekekből agressziót, sok elnyomott érzelmet és traumát váltanak ki. (Kende, 2000)

A gyermekpszichodráma utolsó mozzanata a **kilépés**. Többféle módon lehet a játszókkal érzékeltetni, hogy visszalépünk a valóságba: ez lehet egy csengettyűszó, egy dobverés, gong. Ez után a történet kitalálója bemondja a szerepeket és azt, hogy ki játszotta éppen. (macska-András stb.) Az ezt követő beszélgető kör jóval rövidebb, mint a felnőtteknél. A verbalizálás nehézkes, így általában pár kérdésnél szölik meg őket: mi tetszett? mi nem tetszett? hogyan éreztél magad? Itt nem értékeljük a gyermekek játékát, a cél inkább a cselekmény lezárása és lehetőség a történetek rálátására. Ezen felül több csoport a legjobb lezárásként a közös étkezést alkalmazza a mai napig, hangsúlyozva ezzel a családi összetartást, továbbá a mesevilág aspektusát is felerősíti azáltal, hogy a gyermek megláthatja a 'terülj, terülj asztalkámat,' minden jóval, amit el tud képzelni.

Az amerikai pszichodramatisták egy része, nevezetesen Zacharia, Drabkova és Lockwood (Kende, 2000) a fent említett fázisokat kis változtatással másképp használják. Például a warming-up fázis náluk a következő: a protagonista, a gyerekek közül az egyik, elmondja a helyzetet, ő választja ki a szerepeket, jellemzi a személyeket, majd együtt rakják színre a jelenetet. De használják a felnőttekre szabott technikákat is: a szerepcserét, a tükrözést vagy éppen a kettőzést. Náluk a záró fázisban, (sharing) beszélgető körben osztják meg a gyerekek a tapasztalataikat,

élményeiket és együtt értelmezik a történeteket. Ők jobban ragaszkodnak a morenoi pszichodráma elemeihez.

A felnőtt pszichodráma tárgyalásánál már szóba került a katarzis, mint gyógyító mechanizmus. A gyermekeknél ez valamilyen szinten viszont másképp működik. Kende Hanna kifejti, hogy az a fajta öröm, amit a gyermek megél a dramatikus játékban, prekatartikus elemként értelmezhető. Ezen a kifejezésen azt értjük, hogy a problémával küszködő, nehézségekkel terhelt, túlhajszolt gyermek megnyugszik, mert „játékos tevékenységében örömet leli, és ha alkotóvá még nem is, de alkotás képessé válik.” (Kende, 2000, 136) Ezen túl pedig a katarzis fő formáját a cselekvésben találja meg a gyermek. A katarzis fő formáját szerinte a cselekvésben találja meg a gyermek.

Ezen kívül a gyermekpszichodrámban külön beszél Kende Hanna a csoport- és az integrációs katarzistról is. Az előbbi ismérve, hogy a gyermek nem közvetve jut el a katarzishoz a protagonista közvetítésével, hanem a „saját spontán aktivitása révén. A csoportkatarzis annyiban többértelmű, hogy mindenki részesül benne, de nem feltétlenül ugyanabban.” (Kende, 2000: 137)

Integrációs katarzistról pedig akkor beszélhetünk, ha „a gyermek személyiségének kiteljesítéséhez hozzájárul az általa spontán módon kialakított szerepek sokfélesége.” (Kende, 2000: 137)

Kende Hanna Mérei szavait kifejtve leírta, hogy még a résztvevők aktív katarzisa sem mindig egyidejű és összehangolt, mivel ugyanazok a cselekmények más résztvevőkből különböző indulatok és érzelmeket váltanak ki, így ez „különböző indulatlevezetést tesz lehetővé.” (Kende, 2000: 137)

V.2.2. A szimbólumok és a csoport fontossága

A gyermekpszichodráma egyik alapvető követelményének tekinti Kende Hanna a szimbólumokat. Példaként leírja, hogy a családi konfliktusokkal küzdő gyermekeket felmenti az alól, hogy saját családjukat nyíltan bírálják és így az ezzel járó bűntudat is elkerülhető számukra.

Anzieu (Kende, 2000) a gyermekpszichodráma egyik legfontosabb tényezőjének, eredetiségének tartja a szimbólumokat, a szimbolizációt. Kifejti, hogy nem csak a konfliktus megnevezésétől védi meg a gyermeket, hanem új megoldási lehetőségeket is felkínál. „A gyermek kreatív tevékenysége teszi lehetővé, hogy szabad rajzaiban és spontán játékában szimbolikusan fejezze ki magát.” (Kende, 2000:140) A pszichodramatisták segíthetik annak a hangulatnak a kialakítását, amelyben a gyermek játékvalóságában szerepet kaphatnak az egyéni mítoszok is. A gyermek képes a problémahelyzetet szimbolikus formába önteni és a reparáció útjának is ezt választani. Ők az érzelmi feszültségeket és a konfliktusokat a szimbólumok nyelvén fejezik ki. Moreno (Kende, 2000) ezzel kapcsolatban használja a többletvalóság kifejezést, ami azt jelenti, hogy a gyermek, játékában nem csak a konfliktust okozó problémát jeleníti meg, hanem ahhoz valamit mindig hozzáad. Widlöcher úgy fogalmazta ezt meg, hogy „a múlt megjelenítése a gyermeki pszichodrámban a múltbeli élmények szimbolikus újrateremtéséhez vezet, olyan jelenetek kialakításához, melyek soha nem léteztek.” (Kende, 2000: 141) Kende Hanna könyvében több leírás és példa is bizonyítja, hogy milyen módon képesek szimbólumokkal dolgozni a gyermekek.

Akiket a pszichodráma technikáival kezelnek és segítenek a boldogulás útján, általában sérült, problémás, veszélyeztetett vagy talaját vesztett gyermekek. Az ő számukra különösen fontos,

hogyan csoportban dolgozzanak, mind a csoportélmény a csoporthoz való tartozás miatt is. Több kutató is vizsgálta a csoport hatásait az egyénre, ebből most néhány példát említek. Charles H Cooley (Kende, 2000) például azt mondja, hogy kiscsoportban kialakulhat az ember értékrendszere és formálódhatnak normái, magatartási modelljei. Továbbá előfordulhat, hogy az egyénnek vannak bizonyos ambíciói, de annak tárgya nem egyezik meg a csoport által elfogadott normáknak, akkor az egyén képes a saját ambícióin változtatni és igazodni a többiekhez.

A csoport képes biztonságot nyújtani, megerősíteni, összetartani. (Kende, 2000) Ezt a vélekedést a francia pszichoanalitikusok is megerősítik és hozzákapcsolják Anzieu csoportillúzió fogalmához. Ebben az értelemben szimbolikusan a csoport egyfajta anyapótló szerepet tölt be, mondhatni, hogy testi szerepben jelenik meg. De tekinthető egy olyan kapcsolati hálónak is, ahol a gyermek elsajátíthatja a kölcsönösség és az emberi együttélés szabályait. Kezdetben a csoporton belül elszigetelt egyéneket lehet látni, de amint túllépnek a gyerekek ödipális fixációikon és regresszióikon, egy egységes csoporttá alakulhatnak. Ez azt jelenti, hogy a gyermek kilép a freudi pszichoszexuális szakasz egyikéből, a fallikus szakaszból, amiben a fiú szexuális impulzusai az ellenkező nemre, (gyermeknél például az anyára) irányulnak, vetélytársnak tekintve ezzel az azonos nemet (családban például az apát) (Atkinson, 1995). A regresszió fogalma pedig egy korábbi fejlődési szintre való visszaesést jelent. (Mérei-Binét, 1975)

Cooley, George M Mead és Anzieu összeszedték (Kende, 2000) a kiscsoport jellemzőit, ami ugyanúgy jellemző a gyermekcsoportokra is. Ezek a következők:

- a tagok kis létszáma, hogy meg tudják ismerni egymást, egyéni kapcsolatok is létrejöhessenek és mindenki kapjon egy individualizált képet a másiktól
- közös és bizonyos állandóságú találkozók, melyeken a csoport által kijelölt cél érdekében tevékenységet végeznek
- a csoporttagok között kialakuló érzelmi viszonyok és „affinitáson alapuló alcsoportok létrejöttének lehetősége” (Kende, 2000: 151)
- a csoporttagok egymástól való függése és szolidaritásvállalás
- a csoporton belül közös normák, elképzelések, jelzések és rítusok kialakulása

Ezen jellemzők abból az alapról is táplálkoznak, hogy „az ember lényegénél fogva a közösségi életre van beállítva.” Moreno számára például a csoport egyfajta együttlétet jelentett, fontosnak tartotta ezt a pszichodramában is.

Mivel kutatásomban én is kisebb csoportban dolgoztam, szimbólumok használatával, ezért fontosnak tartottam szót ejteni arról, miért is kell figyelembe venni a csoport adta lehetőségeket és a szimbólumok jelentőségét.

V.2.3. Mesék a pszichodramában

Kende Hanna leírja, hogy a gyermekpszichodramában a meséknek különféle alkalmazási lehetőségei ismertek. Ebben a fejezetben ezek közül részletezek néhányat.

Ha a gyermekcsoport *ismert mese lejátszására* vállalkozik, általában egy kedvenc mese szokott előkerülni. Példákon keresztül szemléltetve (Kende, 2000) azt mondja Kende Hanna, hogy még ha mindenki tudja is a cselekményt, a gyermekek úgy variálják át játszás közben a

mesét, hogy az az ő problémáik kifejezésére, esetleg a fóbiáktól való megszabadulásra legyen alkalmas.

Ezen túl van a mesének egy másik feldolgozási lehetősége is, ami nagyobb teret biztosít a gyermeki fantáziának. Ekkor *csak egy mesetéma van kijelölve*, de nincs meghatározva hova kell eljutni a végére. Kende Hanna a csoportmese-invenció közé sorolja ezeket. Megtalálhatjuk itt a láncmesét, amikor valaki elindítja a mesét és érintéssel továbbadva a szót, másnak kell folytatni. Ez a figyelmet és a memóriát is fejleszti, még a kisebbeknél is. A stopmese annyiban különbözik a láncmesétől, hogy aki elkezd mesélni, annak addig kell a cselekményt továbbbeszönie, ameddig azt nem mondja valaki a csoportból, hogy stop. Ez egyfajta versengést is kiválthat a gyermekekből, de a mesélőt arra is serkentheti, hogy újabb és újabb ötletekkel álljon elő, ha esetleg senki nem állítja le. Az így kialakított mesék lejátszása történhet szereposztással, de spontán szerepvállalással is. Olyan csoportoknál, ahol a mese nagyon összetettre sikerül vagy a tagok fegyelmetlenek, a pszichodramatistának előfordul, hogy a narrátor szerepét be kell töltenie.

Létezik olyan mesejáték is, ahol a csoporttagok vagy a csoport vezetője *bizonyos elemeket* adnak meg, és azokból kell felépíteni egy *kitalált történetet*. De lehet dolgozni *fókuszmesével* is, amelynek lényege, hogy a csoport problematikáját veszi górcső alá, meseszerű megfogalmazásban. Ilyenkor a gyermek, problémáira közvetve kap választ, a pszichodramatistának pedig éreznie kell ennek szükségességét, hogy erre a módszerre mikor van a gyermeknek a legnagyobb szüksége. A fókuszmesénél nem szükséges minden apró részlet lejátszása, lehet, hogy elegendő csak egy fontos részlet kiemelése. De van egy olyan lehetőség is, amikor a pszichodramatista vázol fel egy helyzetet és ebbe a csoportot érzelmileg bevezeti, a cselekmény kidolgozását pedig utána rájuk hagyja. Így több lehetséges kimenetele lehet egy mesének. „A fókuszmesé egy, a csoportot foglalkoztató vagy általánosabba morális, ökológikus vagy társadalmilag aktuális probléma feldolgozását vezetheti be.” (Kende, 2000: 184) Erre kifejtett példát is olvashatunk Kende Hanna könyvében. (Kende, 2000)

Az általam vezetett foglalkozásokon, én is mindig meséssel dolgoztam, mert az óvodás korú gyermekekhez - pszichológiai sajátosságaik miatt- ez áll a legközelebb, és ezen keresztül lehet őket leginkább megközelíteni. Egészen meglepő módon képesek magukat beleélni egy-egy szerepbe és ez által is információt közölni saját személyiségükről.

Témaátvezetés

Miután a pszichodráma legfontosabb vonásait és hatásait megismertem és a fenti fejezetekben bemutattam, dolgozatom további részében - amelyben prezentálom a módszertani kísérletet -, kutatásomon keresztül azt megvizsgálom és vizsgálom, hogy az óvodás korú gyermekeknél hogyan működhetnek a pszichodráma elemek a személyiségfejlesztő foglalkozásokon.

Ahhoz, hogy megtörténjen a gyermek lelkében az, amit a pszichodráma egyes elemeinek hatásaitól elvárunk, szükséges egyfokú értelmi és érzelmi érettség részükről. Nem hiába említi a szakirodalom csak az iskoláskorú gyermekek példáját. Ugyanakkor Atkinson (1995) a tanulástelméletek között (In: Atkinson: 1995, 194-212) is megemlíti, hogy már az egészen kis gyermekek, köztük az óvodások is rendelkeznek mind értelmi és mind érzelmi érettséggel, csak az övék még kisebb mértékű, folyamatosan változik, képlékeny. Az érzelmekről Atkinsonnál kapunk teljes képet (In: Atkinson: 1995:308-324), de dolgozatom célja nem az elméletek és az

érzelem témakörének kifejtése, hanem az óvodás korú gyermek pszichodráma alkalmas lélektaniségének igazolása. De ebből kiindulva alkalmasak lehetnek a nem terápiás célzatú, hanem a pszichodráma elemeit felhasználva, inkább fejlesztő hatású foglalkozásokra.

A pszichodráma élethelyzetekkel dolgozik, a csoport tagjai találják ki azt, amiről szeretnének játszani, majd a szerepet is megválasztják maguknak. Az óvodások, életkori sajátosságaikból kiindulva, még nem képesek valós élethelyzetek reális lejátszására, így a hozzájuk legközelebb álló terepet választottam számukra, amiben ki tudnak teljesedni, ez pedig a mese világa. A mesei szerepeket már magukra tudják venni, tudnak vele alkotni, játszani, így tökéletesen helyettesíti számukra az élethelyzeteket.

Ezt a változást is szem előtt tartva állítottam össze 10 foglalkozásból álló kutatásomat, amit a továbbiakban szeretnék ismertetni.

VI. Önálló kutatómunka és módszertani kísérlet

Bevezetőben már utaltam rá, hogy a pszichológia és a drámapedagógia külön-külön is felkeltették érdeklődésemet óvodapedagógusi tanulmányaim során, de amikor szakmai segítséggel rátaláltam a pszichodramára - ami a kettő találkozásánál helyezkedik el - jobban utána szerettem volna olvasni mit is takar ez a szakterület.

Miben különbözik például egy pszichodráma foglalkozás egy általános értelemben vett drámafoglalkozástól? Mennyivel követel meg több kompetenciát a játékvezetőtől? Mit érhetünk el vele, akik idáig dolgoztak már pszichodramával mit tapasztaltak? Természetesen a szakirodalom keresése közben az is fontos szempont volt számomra, hogy gyermekekkel foglalkozzon az adott írás, hiszen a közeljövőben köztük fogok dolgozni és ezzel is szerettem volna bővíteni pedagógusi repertoáromat.

Kende B. Hanna Gyermekpszichodráma című könyvét tudtam egyedül felhasználni erre a célra, más magyar nyelvű szakirodalmat nem találtam ilyen témában. A könyvben szereplő sok példa mind megerősítették azt, hogy a pszichodráma résztvevőinek hasznára válnak a foglalkozások. A gyakorlati megvalósítással kapcsolatban is kaptam egy átfogó képet, viszont a leírások csak iskolás gyermekekről szóltak, óvodás korúakról nem. És ahogy már megjelent a bevezetőmben is, kíváncsi voltam ezek után arra, hogy bevihetők-e egyáltalán a pszichodráma elemei az óvodások közé.

Annak érdekében, hogy erre a kérdésre választ kapjak, egy éves módszertani kutató munkába kezdtem bele.

VI.1. Előljáróban a foglalkozásokról

A kutatás első fázisaként szakmai felügyelet alatt kerestem egy óvodát, ahol az általam összeállított foglalkozásokat le tudom vezetni. A foglalkozások 95%-án külső, szakmai megfigyelő is jelen volt, aki lejegyezte a látottakat, így én a saját reflexióimmal össze tudtam hasonlítani azokkal. Ezen kívül a foglalkozásokról hangfelvétel is készült, segítve ezzel a későbbi felidézést, elemzést. Továbbá ahhoz, hogy a legvégén az esetleges eredményeket a csoport kezdeti állapotához képest viszonyítani tudjam, készítettem a kiválasztott gyermekek óvónőivel külön-külön egy interjút. A kutatás elején kérdéseim legfőképpen a gyermekek egyéni sajátosságaira,

személyiségük legjellemzőbb jegyeire tért ki. A záró interjúban ezekhez a tulajdonságokhoz viszonyítva legfőképpen az esetleges változásokra voltam kíváncsi.

A módszertani kutatásom második felében, hosszas előkészületek után és szakmai vezetés mellett, hozzákezdtem a gyakorlati munkához. Négy hónap alatt összesen 10 foglalkozást vezettem le az óvodásoknak. Célom volt, hogy lehetőleg megszakítás nélkül folyjanak le ezek a foglalkozások, minden héten legalább egy. Ez azért volt fontos, hogy a folyamat, amit elindítok, ne szakadjon meg és a gyermekek is hozzászokjanak az általam kialakított rendszerességhez. Ezen kívül egy hét elegendő idő ahhoz, hogy a foglalkozás témáját a találkozásunkon kívül, az óvodában vagy esetleg otthon feldolgozhasák, továbbbontsák saját lelki világukban. Ezt a gyakorlatban is sikerült megvalósítani. Ugyan az őszi szünet miatt egy hét kimaradt, de a többi alkalom, egymást követően sikeresen lezajlott.

A gyermekekkel minden héten hétfőn találkoztam és reggel fél 9-től körülbelül egy háromnegyed órás-órás foglalkozást tartottam nekik. Az óvoda biztosított nekem egy külön termet, ahol az óvodai csoportból kiválasztott gyermekekkel foglalkozhattam. Mint ahogy a szakirodalmi részben is utaltam arra, az óvodás gyermekek értelmi és érzelmi érettsége nincs olyan szinten, mint az iskolásoknak, ezért kifejezetten csak nagycsoportosokkal dolgoztam együtt. (Bár az interjúkból kiderült, hogy közülük sem mindegyik gyermek fog szeptembertől iskolába menni.) Az óvodavezető az általam megadott szempontok alapján egy homogén, tiszta nagycsoportot bocsájtott a rendelkezésemre. A szempontokat a következők voltak:

- nehezebben kezelhető gyermek
- lelki problémákkal lassabban/nehezebben megküzdő gyermek
- akinek jól lehet bármilyen oknál fogva a foglalkozás, ha egy külön kis csoportba játszik társaival

Ezeket a pontokat figyelembe véve a csoport óvónőinek segítségével választottunk ki 10 gyermeket, akikkel a foglalkozásokat elkezdtem.

VI.2. A foglalkozások menete

A foglalkozások mindig egy előre meghatározott rend szerint folytak, amit az első foglalkozás előtt szakmai felügyelet alatt állítottam össze.

A foglalkozások menete természetesen a gyermekpszichodramában megismert fázisok alapján alakult (V.3. fejezet). Egy **bemelegítő fázis** mindig szükséges ahhoz, hogy a gyermek ráhangolódjon a játékra. Ezt a kutatásomban olyan játékokkal próbáltam elérni, amivel óvodában nem igazán találkozhattak a gyermekek. Már itt megpróbáltam a gondolkodásukat asszociációs irányba terelni, hogy érezzék, ami ezeken a foglalkozásokon történik, az egy kicsit más, mint amit megszoktak az óvodában. Ezen kívül a bemelegítő játékokkal célom volt az is, hogy előre, a feldolgozott mese irányába mutassanak, valamint a mese rávezetéseként is szolgáljanak.

A következő, szakirodalmi részben is megemlített fázis, a **témaválasztás**, ami az óvodás korosztályt figyelembe véve változtatásra szorult. Mivel a nagycsoportos gyermekek nem tudnak 100 %-ig reális élethelyzetekben gondolkodni, így ezt a fázist kutatásomban a mese váltotta fel. Választásomat teljes mértékben alátámasztják dolgozatom II. nagy fejezetben leírt vélekedések, gondolatok. A mesét, mindig nyugodt környezetben, én magam mesekönyvből olvastam fel a gyermekeknek.

A szakirodalmi kifejtésben a következő lépcsőfoknak a **szerepválasztás** volt megjelölve. Az én foglalkozásaimban a szerepválasztást megelőzte a szimbólumok világába való belépés, ezzel együtt pedig egy irányított beszélgetés. Ekkor a mese szereplői szimbólumtárgyaik képében jelen voltak köztünk, valóságossá vált a gyermekek számára. Ez a gyakorlatban úgy valósult meg, hogy például különböző méretű és színű gyertyákat vagy műanyag üvegeket, kagylókat vittem be nekik, amikről el kellett dönteniük, hogy melyik darab melyik mesei szereplőt szimbolizálhatja. (részletek a/az 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. számú mellékletben) Választásukat meg is kellett indokolniuk. Például: „szerintem ez az üveg a királynő, azért, mert rózsaszínű.” Ha nem egyezett a véleményük, akkor meg kellett egymást győzniük és kompromisszumra jutniuk. Amikor minden szereplőhöz társítottak egy őt szimbolizáló tárgyat, akkor azokat a terem különböző részeire elhelyeztem. Ha a mese megkívánta, mert a szereplők között feltűnt mondjuk egy király is, akkor egy letakart székből trónszéket „varázsoltam elő” és arra helyeztem a szimbólumtárgyat. Ezekkel az apró gesztusokkal is igyekeztem segíteni őket abban, hogy jobban oda tudják képzelni az adott szereplőt. Amikor már minden szimbólumtárgy a helyére került, a tényleges szerepválasztás következett. Megkértem őket arra, hogy álljanak oda ahhoz a tárggyal szimbolizált szereplőhöz, amelyikben saját magukat látják. Gyakran elhangzott kérdés volt ezen a ponton a: „Melyik szereplő vagy te?” Nehezítésképpen pedig ezt követte a „Melyik szereplő lennél leginkább?” kérdés. Azt gondolhatnánk, hogy ezt az árnyalatnyi különbséget a gyermek nem érzékeli, miközben igenis jól tudja értelmezni, és volt olyan gyermek, aki a két kérdésre tényleg két különböző szereplőhöz állt be.

Ezt a fázist a szakirodalmi leírásban az **átöltözés** követte, ami a foglalkozásaimban úgy nyilvánult meg, hogy a szimbólumtárgyat a kezükbe vehették a gyermekek, továbbá ahová tettem a tárgyat, (például a király „trónszékére”) oda foglalhattak helyet. Ezen apró momentumok célja is az volt, hogy a mese szereplőjével teljesen tudjanak azonosulni.

Az **akciófázis** a mese tényleges lejátsszása helyett egy szerepből irányított beszélgetés volt. Amikor már mindenki megtalálta a saját helyét, akkor az aktuális szereplőhöz kötött kérdéseket tettem fel, a gyerekeknek pedig ehhez kellett igazítani válaszaikat. Például amikor a szomorú királykisasszony mesével foglalkoztunk, akkor a királykisasszonyt választóktól azt kérdeztem, hogy miért voltál annyira szomorú, tetszett-e neked a pásztorfiú, édesapád miért volt szomorú. A királyt választóktól pedig ehhez hasonló kérdéseket tettem fel: zavart téged, hogy a lányod szomorú volt mindig? Te próbáltad őt elvidítani, mivel? Ezekkel és az ehhez hasonló kérdésekkel mindenkit próbáltam rábírni, hogy szereplő személyén keresztül gondolkodjon, válaszoljon. De arra is volt példa, hogy a választott szereplőt, tulajdonságok alapján kellett értékelni és indokolni, úgy, mintha a szereplő beszélné, tehát E/1. személybe (bővebb kifejtés a/az 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. számú mellékletben található). Ahogy több, a témával foglalkozó szakember is kifejtette, a gyermekeknek nehéz a verbalizálás. Mivel a kérdésekre egyéni megoldásokat, ötleteket vártam, amit szóban kellett kifejtetniük és nem elégedtem meg az egyszavas válaszokkal, ezen az életkori sajátosságon is szerettem volna javítani a foglalkozás keretein belül.

A **szerepből való kilépés** foglalkozásaimban egyenlő volt a saját éltre való kivetítéssel. Ez alatt azt értem, hogy míg az egyik pillanatban a gyermekek a szimbólumtárgyak birtokában egy meseszereplőt testesítettek meg és az ő szemszögükből beszéltek, a következő pillanatban elkértem tőlük a szimbólumtárgyat, saját nevükön szólítva őket, a saját életükkel kapcsolatban kérdeztem őket. Ha például a szereplő viselkedésének motivációira, okaira irányítottam a

figyelmet, akkor személyére vonatkozóan tettem fel ugyanúgy a kérdést. Tehát ha a királykisasszony szomorú volt, akkor megkérdezem a lezáráskor, hogy te szoktál szomorú lenni, miért? Vagy ha a gyermek 3 tulajdonság közül kiválasztotta melyik jellemző az általa választott szereplőre (jelen esetben akkor magára), a lezárásban azt kérdeztem meg, hogy személyesen őrá melyik tulajdonság illik és miért.

Több pszichodráma csoporttól eltérően én nem alkalmaztam a **közös étkezés** módszerét, mert alkalmunk és lehetőségünk sem volt rá, mégis úgy gondolom a célt az általam felvázolt módszerrel is elértem.

VI.3. A biztonságot nyújtó pontok

A foglalkozás menetének részletezésekor szándékosan kihagytam néhány, az óvodások számára elkészített tervben meghatározó pontot. Ezek a gyermekpszichodráma elemeinek részletezése között nem szerepelnek, mert az óvodások sajátosságai miatt, és az ő játékerdekükben kerültek bele a foglalkozásokba (rendszeresség elve, következetesség elve, ismétlődés elve alapján).

A játékok és a mesék kapcsán is szóba került már, hogy a gyermeknek a visszatérő, **ismétlődő mozzanatok** - játékokban és a mesékben is a sorrendiség például- biztonságot nyújtanak, nyugalmat jelentenek. Előre tudja mi fog történni, számít rá, mégis örül a várt dolog bekövetkezésének. Ebből a tényből kiindulva került a foglalkozások elejére és végére - mintegy keretet adva az egész játéknak- a *hangulatskála*. Még a gyermekek megérkezése előtt, a terem falára felragasztottam egy 1-től 10-ig terjedő skálát. A számokat, mivel óvodásokról van szó, pöttyökkel jelöltem. E mellé színes pillangókat ragasztottam úgy, hogy azokat le is tudják szedni. Érkezéskor mindenkinek választania kellett egy pillangót és a skálán, az aktuális hangulatuknak megfelelően kellett elhelyezni. (1=szomorú, 10=boldog) Ezt követően körbeültünk és minden kisgyermek megindokolhatta döntését. A foglalkozás végén pedig mindig visszautaltam a mesére és annak alapján kellett átrakni a pillangót egyik helyről a másikra. (Például: Általában szomorú vagy vidám szoktál lenni? Az 1 jelentette a szomorút, a 10 a vidámat. Te mennyire vagy kitartó? 1 egyáltalán nem, 10 nagyon) (képek a 11. számú mellékletben). Ez a mozzanat, ahogy már említettem, rendszeresen megismétlődött és a gyermekek már a második foglalkozás után saját maguktól tudták, hogy ha belépnek a terembe, akkor az első dolog, hogy mindenki választhat magának pillangót. Mivel én csak heti egy alkalommal találkoztam velük, ez alkalmat adott arra, hogy szorosabb kapcsolatot is kialakítsak velük, nekik pedig, hogy megmutassanak magukból és az életükből apró részleteket. Mindig örömmel meséltek nekem az őket aktuálisan foglalkoztató dolgokról, amit figyelemmel kísértem és ez által is alakult a köztünk lévő személyes kapcsolat. Ez pedig nagyban hozzájárult a foglalkozások sikerességéhez.

A másik, tulajdonképpen egészen apró mozzanat, a *mesepléd* léte volt. Ugyanis minden mese előtt elővettem egy piros plédet és leterítettem a teremben. Erre a gyermekek kedvük szerint lefeküdhetek, kényelembe helyezhették magukat, hogy figyelmesen tudják hallgatni a mesét. Szintén nagyon rövid idő kellett, míg felfedezték a pléd szerepét. Utána, ha csak elővettem, rögtön izgatottak lettek és várták milyen mesét hoztam nekik. Ez a mesepléd nem csak a biztonságérzet miatt volt fontos a gyermekeknek, hanem ezzel tudtam megteremteni számukra a meséléshez szükséges, nyugodt környezetet, ami - mint azt már dolgozatom II. fejezetében is kifejtettem -, nagyon fontos az óvodás korú gyermekek életében.

Tulajdonképpen a gyermekek gondolkodása az első pillanattól kezdve ráállt ezekre a biztos pontokra, és ahogy teltek a hetek, egyre felszabadultabb és bátrabbak lettek, bármilyen játékról is volt szó.

VI.4. A 10 foglalkozás egyben, magyarázattal kiegészítve

A 15. számú mellékletben található táblázat az általam összeállított 10 foglalkozást mutatja be. A következőkben szeretném leírni, hogyan is kell értelmezni, mi volt a folyamat menete, és hogy az egyes mesék milyen szempontok szerint kerültek bele a foglalkozásokba. A foglalkozások bővebb kifejtése az aktuális mellékletben találhatóak

Az *első foglalkozás* alkalmával céлом tulajdonképpen a gyermekek megismerése volt. Mivel akkor találkoztam velük először, egy általános képet szerettem volna róluk kapni, hogy az azt követő alkalomra már az ő személyiségüket figyelembe véve tudjak tervezni. Ebben segítségemre voltak azok a válaszok, amiket a táblázatban felsorolt kérdésekre kaptam.

A *következő 3 foglalkozás* a cél tekintetében egybe tartozik. Mivel a gyermek, az I. fejezetben leírtak alapján rendelkezik az egocentrikus gondolkodással, tehát mindent magából indít ki, így erre az alapra építettem én is fel ezt a 3 hetet. A céлом végig az volt, hogy attól függetlenül, hogy a szereplőn keresztül kell megnyilatkoznuk, ezekbe a véleményekbe, válaszokba saját magukat, a saját személyiségüket is beletegyék, ugyanakkor azokat el tudják különíteni a szereplőktől. A 'melyik lennél leginkább?' és a 'melyik vagy te?' kérdések kifejezetten ezt acélt szolgálták a foglalkozásokban. A harmadik mesénél azért választottam körülbelül ugyanazokat a technikákat és kérdéseket, mert úgy vettem észre, hogy nehezebben megy nekik az a fajta asszociációs gondolkodás, amit a játékok megkövetelnek tőlük. A negyedik mesére azért esett a választásom, mert a csoport résztvevői között felfedeztem, hogy egy-ketten barátjukra vagy esetleg egy okosabbnak vélt társukra akaszkodnak, nem hagyják társukat érvényesülni, figyelni a foglalkozás alatt. Ezt meg szerettem volna szüntetni, mert mindenkinek a személyes jelenléte lett volna a fontos úgy, hogy végig tudja követni, mit csinál a csoport, merre halad. Így a mese által, rejtetten közölt üzenettel, - miszerint a másokra való rácsimpaszkodás nem jó dolog- foglalkoztunk. A kérdések is ezt, valamint saját személyiségüket célozták meg.

A *következő 3 foglalkozás* szintén egy nagy egységet alkot. A célom ezzel az volt, hogy a gyermekek, túllépve egy kicsit önmagukon, karakterben kezdjenek el gondolkodni. Abban, hogy ha egy szereplőnek ilyen vagy olyan a karaktere, akkor miért tette, amit tett a mesében. Segítségképpen az emberi tulajdonságokat használtam fel ehhez. A gyermekek az alapvető, szélsőséges tulajdonságokkal ugyan tisztában voltak (kedves-gonosz, jószívű-irigy), de az árnyaltabb tulajdonságokat már nem tudták megmagyarázni, így az 5. foglalkozás első feladata az volt, hogy ezeket megbeszéltük és játszottunk is velük. A kérdések itt már arra tértek ki, hogy a mesében szereplőnek milyen tulajdonságai vannak, utána pedig, hogy a gyermeknek milyen tulajdonsága van, és miért gondolja ezt. Példával indokolja, ha tudja. A hatodik mese szintén egy csoportban felmerülő probléma miatt került bele a foglalkozásokba. Tapasztalataim alapján sokan voltak a csoportban olyanok, akik vélemény kinyilvánításban, viselkedésben utánozták társaikat. Az összes foglalkozás alatt a célom az volt, hogy mindenki az egyéni ötleteivel álljon elő és mivel a mesében az utánzás negatív előjellel jelent meg, így alkalmasnak bizonyult arra, hogy a gyermekek közé bevigyem. A gyermekek a játékok folyamán nagyon jól látták a kapcsolatokat,

azt hogy ki utánozza a másikat, ezt követően pedig jóval kevesebbszer jelent meg ez a csoporton belül. A hetedik foglalkozásra szándékosan egy olyan mesét vittem, ami tele volt emberi tulajdonságokkal, hiszen ezekben nyilvánulhatnak meg a személy karakterjegyei. A játékok közé a mesében megjelenő tulajdonságokon kívül belecsempészttem az előző foglalkozásokban érintetteket is hogy ezzel is rögzítsem bennük azokat. Továbbá az átmenet miatt egy kicsit érintettük az érzelmek világát is. (Mit érezhet az irigy szereplő? stb.)

A fokozatosság elve miatt az utolsó három mese az érzelmeket célozta meg. Dolgozatomban I.fejezete pontosan kitért arra, hogy milyen szerepe van konkrétan az érzelmeknek a gyermek életében. Ezek közül néhányat, amik a leggyakrabban előfordulnak életünkben, a foglalkozások játékaiba beintegráltam, valamint figyeltem arra, hogy a választott mesék motívumai is szoros kapcsolatban álljanak az érzelmekkel. A kilencedik foglalkozás is hasonlóan volt felépítve, mint az előző, ugyanis az érzelmek világába való belépés nem mindenkinek ment könnyen, így úgy gondoltam, hogy adok a gyermekeknek időt, amíg megszokják ezt a folyamatot. A legutolsó foglalkozáson már mindenki otthonosan érezte magát abban a közegben, amiben az érzelmek kaptak főszerepet. A játékok, a kérdések és a mesék is mind ebbe az irányba mutattak.

A 10 foglalkozás a fent ismertetett folyamat szerint sikeresen lezajlott az előre kiválasztott gyermekek részvételével.

VI.5. Meseválasztás kritériumai

A következőkben arra szeretnék kitérni, hogy milyen szempontokat vettem figyelembe meseválasztáskor. Tulajdonképpen azt a kérdést is feltehetnénk, hogy milyen ismervei vannak egy jó mesének, ha óvodásokra tervezünk pszichodráma elemeivel átszőtt, személyiségfejlesztő foglalkozást.

Az első fontos szempont, amit mindig szem előtt tartottam az az volt, hogy a választott *mese lehetőleg ne legyen ismert*. Ugyanis, ha nincs a gyermeknek előzetes ismerete a meséről, nem látta még képeskönyvben sem, akkor az ismeretlen, teljesen új képekkel jelenhet meg a tudatban és a képzeletben. Így valóban a gyermek csak azt fogja érzékelni a meséből, ami először megfogja és felkelti az érdeklődését. Ekkor saját magát keresi majd a mesében, ez pedig információt hordoz magában, például, hogy milyen probléma foglalkoztatja vagy, hogy mi a legfőbb vágya stb. Ebben az életkorban, mivel remélhetőleg sok mesét hall a gyermek, természetesen akarva akaratlanul előfordulhat, hogy a csoport fele vagy netán mindenki ismeri a kiválasztott mesét, de ha körülbírók vagyunk, akkor ezt az esetleges problémát is ki lehet küszöbölni.

A második fontos pont, hogy a *mese tartalmazzon egy olyan megfogható szálát*, amiről a cél érdekében tudunk játszani, beszélgetni. Az a mese nem alkalmas a személyiségfejlesztő foglalkozásokra, aminek a végén nincs miről gondolkodni.

Továbbá nagyon fontos, hogy a *mese benyomásokra legyen alkalmas*. Hiszen csak egyszer hangzik el és utána a játékok miatt mindig vissza kell gondolni a cselekményre és a szereplők jellemére egyaránt. Ehhez kapcsolódik egy másik lényeges pont is, hogy a mesében karakteres szereplők jelenjenek meg, akikkel a gyermekek tudnak azonosulni.

A táblázatban felsorolt mesék közt is láthattuk, hogy nem csak népmesékkal, hanem műmesékkal is megismerkedhettek a gyermekek. Ebben az esetben semmilyen különbséget nem teszek a két mesetípus között, mert ha a fent említett szempontoknak megfelelnek, akkor véleményem szerint és, ahogy a gyakorlat is mutatja, alkalmasak a személyiségfejlesztő foglalkozásokra.

VI.6. A kérdések fontossága

Már többször kiemeltem, hogy a kérdésekre adott válaszok információval bírnak a gyermek gondolkodásmódját és személyiségét illetően. De ahhoz, hogy ezekhez az információkhoz hozzájussunk, szükségesek a jó kérdések.

Az első fontos szempont, hogy *sose legyen egyirányú kérdés*, mert arra a gyermek könnyen rávághatja az igent vagy a nemet és a kommunikációt ezzel már le is zárta. Vagy ha másképp nem tudok egy kívánt dologra rákérdezni, akkor utána rögtön kérdezzem meg az okokat. Miért gondolod, hogy nem/ige? Ezzel megszokja a gyermek, hogy nem mindegy mit felel és hogy figyelem az általa kifejtett gondolatmenetet, esetlegesen pedig arra építem a következő kérdésemet.

Lényeges ezen kívül, hogy az, amit kérdezek, *gondolkodásra készítse a gyermeket* és ezzel kikerülhessük az előre megszerkesztett válaszokat. Ilyen kérdések például a 'mi jut róla eszedbe?' Hogy érezted magad? Gondolj bele ahelyzetébe, milyen lehetett? Miért....? Kutatásomban jórészt az utolsó kérdést alkalmaztam, amiből a gyermekek megtanulták, hogy érdekel, mit mondanak, és miért mondják azt.

A foglalkozások kezdetén többször előfordult, hogy ketten vagy hárman mindig ugyanazt a választ adták a kérdésekre. De a hetek elteltével egyre jobban érzékelték, hogy nincs rossz lehetőség, bátran felvállalhatják a véleményüket. Így születtek is nagyon egyedi és szép megfogalmazások.

VI.7. Módszertani kutatás eredményei

Amint a 10 foglalkozást levezettem a gyermekeknek, mindkét óvónőjükkal készítettem egy interjút lezárásképpen, hogy a kezdeti állapothoz képest felmérjem, történt-e változás. Ez az általam választott mérési módszer a kvalitatív kutatási módszerek közé tartozik. A foglalkozások megkezdése előtt történt az interjú elkészítése, amit digitális formában rögzítettem. Erre azért volt szükség, mert a 10 foglalkozás legvégén, zárásként ugyanúgy készítettem az óvónőkkel egy másik interjút és az ebben foglalt információkat már össze tudtam hasonlítani az első interjúban elhangzó információkkal. A legelső beszélgetés kérdései teljes mértékben egyesével, a gyermekek személyiségére és általános jellemzőire tértek rá: a gyermek játéktevékenységére, a felnőttekkel és a kortársakkal való interakciókra, kedvelt óvodai tevékenységekre, érdeklődésre, reakciókra és a gyermekkel kapcsolatban felmerülő problémá(k)ra. A lezáró interjú pedig az első beszélgetésre visszautalva nagymértékben a változásokra tért ki. Ezen kívül pedig azokra a készségterületekre, amiket a foglalkozások anyaga érintett. Ezek alapján az interjúban elhangzottak alapján a következő eredményekre jutottam.

A kiválasztott gyermekek között az óvónők felfedezték, hogy a foglalkozások tartalmi részei a szabad játékok során is megjelentek a résztvevő gyermekeknél. De az óvodán kívül, otthon is meséltek a gyermekek a foglalkozásokról. Egy anyuka például érdeklődött egy játékkal kapcsolatban, amit kislánya részletesen elmesélt otthon. A foglalkozásokban megjelent játékok között nagyon sok, asszociációra készítette a gyermekeket, az óvónők pedig néhány gyermekről úgy vélték, nem képesek az ilyenfajta gondolkodásra. Mégis megvalósítható volt velük a játék.

Például egy fényképhez, ami vagy férfit, vagy nőt ábrázolt, ki kellett találniuk nevet, életkort, foglalkozást, ezen kívül, pedig hogy milyen érzelem látszik az arcukon, miért és hogy vajon mit csinálhatott mielőtt vagy miután lefényképezték. Minden gyermek, kivétel nélkül megvalósította ezt a nem túl könnyű játékot úgy, hogy nagyon frappáns ötletek születtek.

Az interjúkból kiderült, hogy a gyermekeknek több idő szükséges ahhoz, hogy egy mesei szereplő bőréből kilépjenek. Mivel a pszichodramának van egy kifejezetten erre a pontra fókuszáló fázisa, ami az általam vezetett foglalkozásokban is megnyilvánultak, ezért tapasztalataim alapján ilyen téren is fejlődést észleltem a gyermekeken. A szimbólumtárgyak segítették a gyermekeket és abban a pillanatban, amikor kivettem azt a kezükből és nevükön szólítottam őket, tudtak a saját életükről beszélni, nem alakult ki holtidő, ami a szerepből való kilépéshez szükséges lett volna nekik.

Folytatva a sort, a kutatás elején felvett interjúból kiderült, hogy a csoportba válogatott gyermekek nagy része félénk, visszahúzódó és az óvónők éppen azért javasolták őket a foglalkozásokra, hogy hátha az általam vezetett játékok jó hatással lesznek rájuk, jobban kinyílnak tőlük. Általában ezek a gyermekek, ha a nagy óvodai csoport mesedramatizálást csinált, akkor nem álltak be, nem is akartak szerepet vállalni magukra. A foglalkozások után viszont ez az ellenállás megszűnt, a csendesebb gyermekek is maguk ajánlkoztak szerepre. Az óvónők különösen kiemelték 3 kislányt, akik ilyen tekintetben változtak a foglalkozások után. Továbbá, az egyik kislányra jellemző volt az, hogy reggelente nehezen válik el az anyukájától. Az óvónők tapasztalatai szerint ez az elválás is sokkal könnyebb lett a foglalkozásokat követő időszakban.

A gyermekek közül szeretnék kiemelni egy kislányt. Az első találkozás után azt éreztem, hogy vele lesz a legnehezebb dolgom, ugyanis semmit sem beszélt, ha kérdeztem olyan halkán válaszolt, hogy ha mellette ültem sem hallottam meg. Nagyon visszahúzódó és félénk volt. A játékokban ugyan részt vett és bármilyen instrukciókat adtam megértette és csinálta is, de az alaphangulata mindig szomorkás volt. Az óvónők is ugyanezt tapasztalták, azzal kiegészítve, hogy a kislány napközben sem igazán játszik és beszélget a társaival, a felnőttekkel pedig majd hogy nem semmit sem kommunikál. A foglalkozásokat követően ezzel a kislány kapcsolatban az óvónők nagy változásról számoltak be. Szerintük ő fejlődött a legtöbbet és rá volt a legnagyobb hatással az a 4 hónapos időszak, amit velük töltöttem. A kezdeti állapothoz képest a kislány teljesen kinyílt, most már társaival is bátran játszik, a közösség életébe bekapcsolódik, a felnőttekhez való viszonya is pozitív irányba változott, kezdeményező lett. Ezen kívül, ahogy én is tapasztaltam, amikor találkoztam vele, hangulata is sokkal jobb lett, mindig vidáman szaladt elém az óvodában.

A fent kifejtett gyakorlati eredmények magukért beszélnek, de a következőkben szeretnék visszaautalni dolgozatom elején feltett hipotéziseimre.

VII. Következtetés, záró gondolatok

A bevezetésben felállított hipotéziseim alátámasztásának érdekében az előző fejezetekben próbáltam minden szempontból, több szakirodalom bevonásával megvilágítani a pszichodráma szakterületét és gyakorlati alkalmazhatóságát.

Első főhipotézisem, miszerint a pszichodráma elemei használhatóak az óvodás korú gyermekek között, az eredményeket látva és olvasva, bebizonyosodott. Ugyan az életkori sajátosságokat figyelembe véve történtek apróbb módosítások a gyermekpszichodrámaához viszonyítva, mégis a foglalkozások magját és karakteres elemeit megtartva sikeresnek mondható a folyamat. Ezzel együtt pedig az első hipotézishez tartozó alhipotézist is sikerült alátámasztanom. Az eredmények alapján pedig a második alhipotézisem megcáfolódott.

A második fő hipotézisem, ami arra tért ki, hogy az óvodapedagógus is alkalmas lehet olyan foglalkozások összeállítására és levezetésére, melyekben szerepet kapnak a pszichodráma elemek, szintén bebizonyosodott. Az, hogy nem kell feltétlenül pszichológus és drámapedagógus jelenléte a foglalkozások alatt, nagyban megkönnyítheti az óvodapedagógusok további munkáját, akik ilyen területtel szeretnek vagy szeretnék az elkövetkezendőkben foglalkozni. Ismerni kell a drámapedagógia és a pszichológia rejtelseit (de nem kell pszichológusnak vagy pszichiáternek lenni) ahhoz, hogy valaki elegendő mélységű és tartalmú ismerettel nem terápiás, hanem fejlesztő szándékkal valósítson meg óvodai foglalkozásokat. A két szakterületben való kellő jártasság azonban nem jogosítja fel a nem specialista pedagógust a gyógyászati kezelésre!

A harmadik fő hipotézisem a hozzá tartozó alhipotézisekkel együtt mind, a pszichodráma elemek, óvodás korú gyermekekre gyakorolt hatásáról szóltak és az eredményekre visszautalva, be is bizonyosodtak. A kiválasztott gyermekekre egyértelműen pozitív hatással voltak a foglalkozások. Személyiségük gazdagodott, sokan át tudták saját határaikat lépni, a rejtett üzeneteket rá tudták saját életükre vetíteni, amit az óvónők példákön keresztül is alátámasztottak.

A pszichodráma nagyon sok más szakterületet is érint, ezért nagyon sokoldalú. Láthatjuk ezt abból is, hogy dolgozatom elején mennyi témát kellett érintenem ahhoz, hogy körvonalazni tudjam kutatásom okait. A kutatási idő csak 10 foglalkozás levezetését tette lehetővé számomra, és így is sikeresen zárult. Úgy vélem, hogy ha ennyi idő elegendő volt ahhoz, hogy mérhető eredményeket kapjak, akkor hosszabb és komplikáltabb tervezési folyamatra is alkalmas lehet az óvodában a személyiségfejlesztés ezen formája és módja.

Ennek fényében remélem, hogy más, vállalkozó szellemű óvodapedagógusok is kedvet kapnak ahhoz, hogy ezt a módszert alkalmazzák, ha csoportjaikba járó gyermekek lelki problémákkal küzdenek.