

**A PEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEKHEZ FÜZŐDŐ KAPCSOLATBAN
SZEREPET JÁTSZÓ BIPOLÁRIS ÉLMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÓ
VIZSGÁLATA**



Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
2. Szakirodalmi áttekintés	7
2.1 <i>A korai perszonális kötődés</i>	7
2.2 <i>A kötődés típusainak rendszerezése</i>	8
2.3 <i>Bowlby biztos bázis elmélete</i>	10
2.4 <i>A nevelési intézményekhez való kötődés</i>	11
2.5 <i>Az óvodai kötődés jelensége</i>	12
2.6 <i>Az iskolai kötődés</i>	13
2.7 <i>Sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai oktatásának irányelvei</i>	14
2.8 <i>A koragyermekkori személyiség és megismerése</i>	16
2.8.1 Élményalapú gondolkodás, képzeleti működés	16
2.8.2 Az érzelmek szerepe óvodás és kisiskolás korban	17
2.8.3 A gyermekrajzok evolúciója és a rajzvizsgálat	18
3. Az empirikus kutatás bemutatása	19
3.1 <i>A kutatás tárgya</i>	19
3.2 <i>A kutatás célja és menete</i>	19
3.3 <i>A kutatás módszere, körülményei</i>	20
3.3.1 Explorációs kérdések	20
3.3.2 Elemzési szempontok	21
3.4 <i>Hipotézisek</i>	21
4. Az önálló kutatás összefoglalása	22
4.1 <i>A kutatás mintája</i>	22
4.2 <i>Megjelent pozitív élmények</i>	23
4.2.1 Fiúk és lányok élményei	25
4.2.2 A pozitív élmények helyszínei	27
4.3 <i>Élményválasztási narratívák</i>	28
4.4 <i>Elmesélt negatív élmények</i>	30
4.4.1 A nagycsoportos óvodások negatív tapasztalatai	30
4.4.2 Az általános iskolások negatív tapasztalatai	31
4.5 <i>A megjelent pozitív és negatív érzelmek</i>	33
4.6 <i>A hipotézisek ellenőrzése</i>	36
5. A kutatás összefoglalása	39
6. Felhasznált irodalmak	43

7. Ábrajegyzék.....	45
8. Táblázatok jegyzéke.....	45
9. Rajzok jegyzéke.....	45
10. Mellékletek.....	46
11. Köszönetnyilvánítás	47

1. Bevezetés

1.1 A témaválasztás indoklása

A személyiség fejlődését meghatározó hatások között a pedagógiai intézmények befolyásoló szerepe kiemelt figyelmet érdemel. A pedagógiai kötődés jelenségét tanulmányozó kutatási eredmények egyértelműen alátámasztják az intézményekhez fűződő érzelmi kapcsolat jelentőségét, amelyet a pszichológiai megalapozottságú pedagógiai kötődéseméleti szakirodalmak részleteznek.

Önálló kutatásom célja a korai pedagógiai intézményhez fűződő kapcsolat komponensei között megtalálható átélésélmények vizsgálata egy újszerű projektív rajzvizsgálati módszerrel: óvodai, illetve iskolai explorációs élményrajzok felvételével. Ezek által rendszerezhető és elemezhető a gyerekek saját intézményükhöz fűződő viszonyulása. A gyerekek óvodai, iskolai élményeinek összehasonlítása és kategorizálása – amely a kutatás tárgyát képezi – az összegyűjtött rajzaik elemzésével valósul meg a dolgozat során. Ezt kiegészíti az explorációs kérdések által felszínre kerülő potenciális negatív élmények rendszerezése is a gyerekek beszámolóí, személyes tapasztalatai alapján.

A gyerekek nevelési-oktatási intézményükkel kialakított emocionális kapcsolatát az intézménnyel történő rendszeres találkozások, az ott végzett tevékenységek, események és a velük kapcsolatosan átélt élmények, érzések alakítják. Ezen összetevők vizsgálata különösen indokoltnak tűnik az első intézményes időszakban: óvodás- és kisiskoláskorban, amikor a szervezett nevelés és tanulás alapélményei megszilárdulnak.

A szakirodalmi adatok taglalják a korai perszonális kötődésre vonatkozó ismereteket (Bowlby 2009; Hámori 2015), az edukációs környezethez történő kötődés pszichológiai ismeretrendszerét (Dúll 2009), valamint az óvodához fűződő kapcsolat komponenseit (Zsubrits 2017), illetve az iskolai kötődés jelenségét (Szabó–Virányi 2011; Zsolnai 2018).

Saját kutatásomban az említett szakirodalmi eredményeket figyelembe véve kerül sor az óvodához és iskolához fűződő kapcsolatban szerepet játszó átélt pozitív és negatív élmények feltárására és összehasonlító rendszerezésére egy empirikus vizsgálat elvégzése alapján, amely a sajátos nevelési igényű kisiskolás tanulók sajátosságait is érinti.

Kezdő óvodapedagógusként fontos számomra a gyermekek személyiségének minél részletesebb feltérképezése, amelyben segítségemre lehet az óvodához fűződő kapcsolatuknak az értelmezése, a kötődési narratívák rendszerezése. Így nemcsak a téma szakmai relevanciája,

de személyes gyakorlati hasznossága miatt is kiemelt fontosságú volt a kutatás lebonyolítása. Az óvodás korosztály intézményi kötődésének feltárása a mindennapi munkám során nyújthat segítséget, de a kisiskolások kötődésrendszerének megértése is szükséges elem az óvodapedagógusok, pedagógusok szakmai repertoárjában. A két intézmény közötti gördülékeny váltás segítése érdekében fontos tényező az iskolában átélt élmények rendszerezése, nemcsak a fejlődési lemaradással nem bíró gyermekek között.

Mára már szinte nem létezik olyan nevelési szintér, ahol ne találkoznánk sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) gyermekekkel, ám sajnos kevés pedagógus érzi magát maximálisan kompetensnek az igényeik kielégítésére a megfelelő tájékoztatás és gyakorlati tapasztalatok hiányában. Rajzaik elemzésével közelebb kerülhettem az ábrázolt élményeken keresztül a speciális fejlesztést igénylők személyiségéhez és elvárásaihoz, mely utat mutatott az inkluzív nevelés gyakorlati megvalósításához és az iskolai beilleszkedés megalapozásához. Ezen tapasztalatok megszerzéséhez és beépüléséhez szükséges a kisiskolás korosztály intézményi kötődésének vizsgálata és megértése egy óvodapedagógus számára is.

Az óvodás és kisiskolás korosztály egyik legkedveltebb tevékenysége a rajzolás. Ennek segítségével képesek az általuk megismert külvilág leképezésére, így olyan értékes információkat szerezhetünk meg a gyermekrajzok által, amelyek segítenek hozzáférni gondolkodásuk és indítékaik, intuícióik megértéséhez. A gyerekek az iskolába lépve aztán egyre ügyesebben és változatosabb technikákkal képesek már a valós világ pontos megjelenítésére, ekkor eltűnnek az ideovizuális alkotás főbb jegyei a papírról (Mérei–V. Binet 2016). Mégis releváns információkat hordoznak az általuk készített élményrajzok is.

A kutatás nyugat-magyarországi óvodákban, ezen belül saját csoportomban és további intézményi csoportokban valósult meg, valamint a helyi általános iskola közreműködésével történt 2-3. osztályos átlagos képességű, és a soproni EGYMI 4. osztályos sajátos nevelési igényű tanulóival. Az iskolákkal való együttműködés szakmai kapcsolatok kiépülését is segítette, amely a két nevelési szintér közötti átlépés szempontjából is kedvező lehet a későbbiekben a gyerekek és szülők számára egyaránt. A rajzokat összesen 104 gyermektől gyűjtöttem be, 40 fő 5-7 éves nagycsoportos óvodástól, 40 fő 2-3. osztályos általános iskolástól és 24 fő sajátos nevelési igényű 4. évfolyamos tanulótól. A kutatás alapjául szolgáló rajzokat a gyerekek az általuk megszokott módon az óvodai csoportszobában, vagy rajzóra keretein belül a tantermükben készítették el, saját pedagógusuk jelenlétében. Az alkotásokhoz bármilyen rendelkezésre álló eszközt és technikát alkalmazhattak. Ezek elkészülte után mindenkinek egyesével tettem fel az explorációs kérdéseket.

Az intézményi kötődés vizsgálata elsősorban neveléslélektani nézőpontból történik dolgozatomban az élményrajzok elemzésével, valamint az explorációs kérdésekre adott válaszok összevetésével. A gyerekek óvodához és iskolához való viszonyának jellemzői, indokai rávilágítanak azokra az összetevőkre, amelyek szükségesek az egészséges fejlődés és biztonságérzet garantálásához a legelső köznevelésben töltött években.



1. kép: 2. osztályos lány élményrajza.



2. kép: Nagycsoportos lány élményrajza.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1 A korai perszonális kötődés

Az ember személyisége a társaival kialakított rendszer keretében formálódik, változik. Az egyes emberekkel való kapcsolatban átélt negatív és pozitív élmények mind-mind személyiségünk alapköveiként értelmezhetők. Ez a kapcsolati háló azonban egyre inkább bővül az élet előrehaladtával, az intézményi nevelésbe való belépéssel, így egyes kapcsolatok felerősödnek, míg mások hanyatlani kezdenek. A kapcsolatok alakításában meghatározó szerepet játszik az adott ember közelsége, érzelmi viszonyulása és elérhetősége, így kialakulnak olyan kölcsönös viszonyok, amelyek többet jelentenek számunkra, ezeket nevezzük perszonális kötődéseknek (Zsubrits 2012).

Bowlby (2009) írása alapján a pszichológiai tudományterület fejlődésének hajnalán, az 1950-es években a szakértők azt feltételezték, hogy a gyermek csupán azért kötődik anyjához, mert az táplálja őt. Kétféle készletre hivatkoztak: az első maga a táplálék, a második a személyes kapcsolat, amit akkoriban „függőségnek” neveztek. Ez a nézet nyilvánvalóan nem állja meg a helyét, hiszen az analógiát követve az egy-kétéves gyermeknek kötődnie kellene akkor bárkihez, aki eteti őt. Legelőször állatok kötődési kapcsolatainak vizsgálatával igyekeztek igazolni az érzelmi kapcsolat fennállását a közvetítő étel jelenléte nélkül is. Számos vizsgálat, többek közt majmokkal végzett kutatás (Harlow–Zimmermann 1959 idézi Bowlby 2009) is igazolta a meleg, puha „anya” preferálását a hideg, ám táplálékot nyújtó „anyáéval” szemben. Később az ételhez, majd a szexualitáshoz kapcsolt „függőség” elméletet elvetették, ezzel egy időben pedig kialakult a kötődés fogalma.

„Kötődési viselkedés lehet bármely viselkedés-forma, amelynek eredményeképpen a személy közelséget teremt vagy tart fenn valamely másik, világosan meghatározott egyénnel, aki érzékelhetően jobban képes boldogulni a világban” (Bowlby 2009: 32). Bár ez a viselkedési forma a korai gyermekkorban a legszembeűnőbb, mégis minden életkorban jelen van, különösen vészhelyzet esetén figyelhető meg. Az emberi természet szerves részét képezi, de más fajoknál is jelen van, hiszen minden élőlénynek szüksége van arra a bizalmat nyújtó személyre, aki vész esetén védelmezőként léphet fel, biológiai szerepet vállalva ezáltal életükben (Bowlby 2009). Más megfogalmazás szerint a kötődési viselkedés más személyek közelségének a keresését, illetve a már létrejött interperszonális kapcsolatok fenntartásának az igényét jelenti (Zsubrits 2012).

A kötődési viselkedés eltérő formákban nyilvánulhat meg, ezeket pedig azért alkalmazza az egyén, hogy a fent említett védelmezővel megtartsa közelségét. A gyerekek választanak maguknak egy olyan személyt, akihez fordulhatnak, ha baj van. Ezt a szerepet általában az anyafigura tölti be az életükben, azonban az ő hiánya esetén is létezik egy hierarchikus kötődési lista fejükben a legbarátságosabb személyekkel, akik helyettesíthetik az anya jelenlétét. Ebben a hierarchikus sorrendben az egyes elemek nem cserélhetők fel, tetején leggyakrabban az elsődleges kötődési személy, az édesanya áll, akivel *„olyan alapvető összetartozási élményeket élünk át, amely tapasztalatok sorsdöntő jelentőségűek személyiségünk fejlődésében, önmagunkhoz és a külvilághoz fűződő viszonyulásunkban”* (Zsubrits 2014: 133).

A kötődési viselkedés eltérő helyzetekben más-más személyekhez is kapcsolódhat, azonban a tartós kötődés csak nagyon kevés emberre vonatkozik. Ha valamelyik gyermek nem képes ezek között különbséget tenni, akkor valószínűsíthető, hogy súlyosan zavart állapot áll fenn nála (Bowlby 2009). A számunkra fontos emberekkel létrejött kötődések alakítják a közeli kapcsolatrendszert, amely a szülőkhöz fűződő reláció után folyamatosan bővül a testvérkapcsolatokkal, barátságokkal, serdülőkorban a szerelmi viszonyulásokkal és a személyiségfejlődés menete során aktuálisan változik az új szereplők megjelenésével és új igények kialakulásával. Az emberi kapcsolatok megismételhetetlenek és fel nem cserélhetők egymással, az egyes társulásokban eltérő mértékben van jelen a bizalom, intimitás. A kötődési kapcsolatok azonban nemcsak bővülni, erősödni, de hanyatlani is képesek, ennek értelmében nemcsak közeledési, de távolodási törekvések is megtalálhatók a kötődési viselkedések repertoárjában (Zsubrits 2014).

2.2 A kötődés típusainak rendszerezése

Különböző országokban és nemzetségek között végzett vizsgálatok sora segítette hozzá Ainsworth-ot ahhoz, hogy kategorizálni tudja a kötődés egyes típusait, altípusait. A kötődés ugyanis – bár azonos alapokon nyugszik – minden embernél eltérő mintázatot mutathat. Alapvetően három főcsoport létezik: a biztonságos kötődés, a szorongó-elkerülő kötődés, illetve a szorongó-ambivalens kötődés (Ainsworth és mtai 1978 idézi Hámori 2015). A megfigyelések alapján mindegyik kötődési típushoz bizonyos viselkedési formákat rendeltek. A biztonságosan kötődő gyermekek anyjuk jelenlétében aktívan végeztek explorációs tevékenységet és sokat kommunikáltak. Először tartózkodóan viselkedtek az ismeretlen megjelenésekor, de elfogadták közeledését. Anyjuk távozása ellen tiltakoztak, de visszatérésekor örömmel fogadták és keresték a közelségét. Könnyen megnyugtathatóak voltak.

A szorongó-elkerülő gyerekek is minden helyzetben exploráltak, ám alig kommunikáltak. Az anya távozásakor nem mutatták a szorongás jeleit és visszatérésekor nem keresték vele a kontaktust. A vizsgálati C csoportba tartozó szorongó-ambivalens gyerekek keveset exploráltak és az anyjuk közelségét keresték. Ismeretlen személy érkezésekor abbahagyták tevékenységüket és anyjukhoz bújtak. Az anya távozásakor zaklatottak lettek és tiltakoztak, visszatérésekor viszont eltolták maguktól haragosan, majd belecsimpaszkodtak (Hámori 2015). A három főcsoporton belül azonban alcsoportok is léteznek, amelyekre a baltimore-i vizsgálat világított rá Ainsworth számára. Azt feltételezte, hogy „a kötődési viselkedés és az anya biztonságos bázisként való használata nem összehasonlítható az eltérő környezeti feltételek miatt” (Hámori 2015: 43). Ezért szeretett volna olyan helyzetet teremteni, ami hasonló feltételeket biztosít a kötődési viselkedés és az explorációs tevékenység vizsgálatához, így született meg az Idegen Helyzet eljárás.

A csecsemők korai kötődését vizsgáló Idegen Helyzet kutatások által olyan stílusok voltak megfigyelhetők, mint a biztonságos kötődés, bizonytalan elkerülő kötődés, bizonytalan ellenálló és dezorientált viselkedés. Az alábbi táblázatban látható Zsubrits (2011) összefoglalója Ainsworth vizsgálati eredményeiről:

	Biztonságosan kötődő	Bizonytalan elkerülő	Bizonytalan ellenálló	Dezorientált viselkedés
Az anya jelenlétében	Nyugodtság, kiegyensúlyozottság, aktivitás	Az édesanya mellőzése	Szorongás, nyugtalanság	Lehangoltság, kiszámíthatatlan viselkedés
Az anya távozásakor	Fokozatosan megjelenő nyugtalanság	Gyakori sírás, az idegen személy közeledésének elfogadása	Ingerültség, feszültség, az idegen közeledésének elutasítása	Kapcsolatfelvétel mellőzése
Az anya visszatérésekor	Nyugodtság, aktivitás	Az anya elkerülése	Ellentmondásos érzelmi kapcsolat az anyával	Az édesanya közeledésének háritása

1. táblázat: A korai kötődési mintázatok jellemzői. Forrás: Zsubrits 2011: 25.

2.3 Bowlby biztos bázis elmélete

A pszichológiával, pedagógiával foglalkozók körében ma már világszerte elterjedt tény, miszerint a megfelelő korai anya-gyermek kapcsolat az emocionális és mentális fejlődés biztos alapjait képezi. A születés első pillanatát követően az anya megismerkedik a kis jövevénnel és van, akinél azonnal, van, akinél csak a kórházból való hazaérkezést követően jelentkezik az érzés, hogy a kezében tartott kisgyermek örökre az övé. A csecsemők elemi ösztönszerűen kapcsolódnak be az anyával való kölcsönhatásba, amibe beletartoznak az üdvözlések, arcjátékok, hangadások majd a mozgásos cselekedetek: kar- és lábmozdulatok. A csecsemővel történő interakciók során mindkét fél ösztönösen cselekszik, az anya igyekszik alkalmazkodni gyermeke által megkívánt kölcsönhatási formához. A gyermek által adott hangokra mindig olyan válaszokat kínál, amik lehetővé teszik az érintkezés dialógussá formálását. Másfelől a csecsemő is alkalmazkodik anyjához, hiszen belső ritmusa fokozatosan hozzásimul az anya által irányított napirendhez, megtanulja annak időbeliségét (Bowlby 2009).

Bár számtalan kutatás igazolja az anya vitathatatlan szerepét a későbbi kötődési formák megalapozásában, az apa is éppoly fontos tényezője az emberekkel való kölcsönhatási típusok fejlődésének. *„Az a kötődési minta, melyet születéskor nem károsodott gyermek alakít ki az anyjával, annak a terméke, ahogyan az anya kezelte őt, több mint valószínű, hogy hasonlóképpen az apával kapcsolatos minta az apai bánásmód következménye”* (Bowlby 2009: 18). Ainsworth Idegen Helyzet vizsgálatát az apákkal is elvégezte, amelyben hasonló százalékos arányok születtek az anyához és az apához való kötődésben, valamint megvilágosodott az a tény is, miszerint sok esetben nincs összefüggés a két szülőhöz fűződő kötődési minta között. A legtöbb kultúrában az apák kevésbé viselkednek úgy a kicsikkel, mint édesanyjuk, mégis hasonló kötődési figurát jelenthetnek a gyerekek számára (Bowlby 2009).

Az anyához és apához fűződő viszony az úgynevezett biztos bázis, amihez a gyermek vissza-visszatérhet. Ez a támaszpont – amennyiben megfelelően működik – bátorítást, vigasztalást és szeretetet nyújt felé, amely lehetővé teszi számára serdülő korban az egyre távolabb merészkedést. Könnyen alátámasztható feltevés tehát, hogy azok a serdülők, fiatal felnőttek képesek megfelelően alkalmazkodni környezetükhöz, akiknek szülei folyamatos támogatást nyújtanak és szükség esetén elérhetők maradnak számukra. A gyermek-szülő kapcsolat mindig mintaként szolgál a gyermek későbbi kapcsolataihoz, egyértelműen befolyásolja azoknak a minőségét és milyenségét. A szülő ösztönösen igyekszik gyermekének biztos bázist nyújtani, ugyanis intuitív megérzéssel rendelkeznek róla, tisztában vannak utódaik

kötődési szükségletével, és az emberi élet szükséges és értékes részének tartják azt (Bowlby 2009).

2.4 A nevelési intézményekhez való kötődés

Régóta vitatott kérdés, hogy az öröklés vagy a környezet van döntő hatással az egyén fejlődésére, személyiségének alakulására. Az évszázadok során többféle elmélet vetődött fel és próbált érvényességre jutni, azonban máig nem sikerült egyik tényezőre sem döntő szerepet bizonyítani. Annyi bizonyos, hogy a genetikai adottságok, a biológiai meghatározottság és a családi, valamint az intézményes nevelés is hozzájárul az individuum kialakulásához, formálásához. Ebből következően pedig az intézményes nevelés színterének környezete is hatással van a nevelés résztvevőire. Az anyához, majd az otthonhoz fűződő erős kötelék mellett az életkor növekedésével a nevelési-oktatási helyszínek is fontos szerepet töltenek be a kisgyermek kötődési hálójának alakulásában (Zsubrits 2017).

Dúll szerint a környezet az ember partnere, ami a lélektani folyamatokkal együttesen fejti ki hatását rá és befolyásolja a viselkedését (Dúll 2009).

A nevelési és oktatási tevékenységnek helyet biztosító helyszíneket elsősorban a gyermekek szocializációs igényeinek kielégítésére tervezik és ahhoz alakítják, ám a terek sajátosságait a felhasználókkal kölcsönhatásban érdemes tanulmányozni. Egymással szoros kontextusban felmerülő, kutatásra alkalmas tényezők pedig a következők lehetnek:

- Pszichológiai-személyes folyamatok (sikerélmények, szorongások)
- Idői jellemzők (intézményi ünnepek, tanórák, szünetek)
- Környezeti tényezők (az intézmény helye, természeti és tárgyi környezet, az épület tulajdonságai) (Dúll 2009: 259).

Az edukációs színtereket gyerekek és felnőttek egyaránt használják, ezért mindkét korcsoport igényeihez alkalmazkodni szükséges a terek kialakítása során. Ez nem minden esetben valósul meg, hiszen főként a gyermekek igényeit veszik figyelembe például egy iskola létesítésekor. Azonban *„a felnőttek (pedagógusok, szülők) ugyanolyan fontos környezethasználók, akik csak akkor tudnak az edukációs környezeti szocializáció hatékony tényezői lenni, ha maguk is illeszkednek a környezeti kontextusba”* (Dúll 2009: 269).

A különféle helyekre és térhasználatra vonatkozóan erős érzelmek alakulhatnak ki az emberekben, amelyek gyermekkorban fokozott jelentőségűek. Ennek vizsgálatára léteznek bizonyos környezetpszichológiai helypreferencia-kutatások, amelyek rangsoroltatják a mindennap használt helyeket, helyszíneket, majd explorációs kérdésekkel igyekeznek feltárni

a preferencia háttérében álló élményeket, okokat. Ezek nyomán megállapítható, hogy milyen szerepet játszanak az érzelemszabályozási lehetőségek, vagy a viselkedésszabadság a választásban. Malinowski és Thuber 1996-os kutatása szerint például a 8-16 éves fiúk az adott helyszínen folytatott aktivitással indokolták a hely kedvelését (Düll 2009). A kutatás rávilágított arra is, hogy a gyerekek a gyakran használt helyiségeket nem igazán szeretik, nagyon kevés esetben jelölték meg ez alapján az iskolát első helyen a preferencia vizsgálatokban. Egy másik kutatás (Cohen et al. 1986) viszont azt mutatta, hogy *„a társas-környezeti szocializáció kezdetén (...) a ritkábban használt helyek preferenciája háttérbe szorul, és inkább kedveltté válnak a jól ismert, megszokott terek”* (Düll 2009: 276–277). Ez azt jelenti, hogy az óvodás korosztály számára a nevelési intézmény még a preferált helyek kategóriájába sorolható általában.

2.5 Az óvodai kötődés jelensége

A család után az intézményes nevelés helyszínei azok, amelyek elsősorban hatást gyakorolnak a gyermek szociális fejlődésére. Így az óvodában szerzett, pozitív vagy negatív töltetű tapasztalatok és élmények egyaránt hozzájárulnak a gyermek személyiségének alakulásához. Az édesanyához, majd a családhoz való kötődés után előtérbe kerülnek az óvodában ismétlődően átélt élmények és tevékenységsorok, mindennapos kapcsolat a felnőttekkel és társakkal, amelyek folyamatos és sikeres adaptációt eredményeznek.

A családi nevelésben meghatározó anyán, illetve szülőkön kívül az óvodapedagógus személye is fontos szereppel bír a gyermek életében. Ebben a kitüntetett periódusban, a harmadik és hatodik életév között ugyanis a pedagógus egészíti ki a szülők gondozási-nevelési feladatait a nap nagy részében. Az óvodapedagógus személyiségével képes a gyermekek társulásait befolyásolni, a közösséget formálni és irányítani. Emellett példaként áll az óvodások előtt, egyfajta azonosulási mintaként van jelen, amit a gyermekek akkor tudnak követni, ha képesek a megfelelő érzelmi kapcsolat létesítésére (Antal–Zsubrits 2015).

Az alkalmazottakon és a társakon kívül az óvoda környezeti elemeihez is ragaszkodni kezdenek a gyermekek, ami akár az egész életükre befolyással lehet. A kötődés kialakulásának kulcsa a biztonságérzet elérése, amit a gyermek a személyes feltételeken kívül a tárgyi környezetben is fokozatosan megtalál. Zsubrits (2017) megállapításai szerint a következő faktorok befolyásolják az óvodához való kötődés minőségét:

- Az óvodapedagógussal és a gondozóval kialakított kapcsolat
- A társakkal való kapcsolat

- A nap folyamán végzett tevékenységekkel kapcsolatos tapasztalatok
- Az évente ismétlődő eseményeken történő részvétel (ünnepek, tevékenységek)
- Az óvoda fizikai környezete.

Ahogy Zsolnai (2018) írja, a korai kötődési mintázatok erősen befolyásolják a gyermekkor későbbi szakaszaiban is azt, hogy a gyermek hogyan viszonyul az új tapasztalatokhoz, élményekhez, környezetváltozáshoz és hogyan képes megbirkózni ezekkel. Az egészségesen fejlődő hároméves gyermekek már képesek az anya hosszabb távollétét feldolgozni, és megérteni azt, hogy vissza fog térni majd hozzájuk, nem pedig eltűnt. Ez szükségükre válik az intézményes nevelés megkezdésekor, az óvodába lépés időszakában. A kiscsoportosoknál ilyenkor valamelyest már csökken az anyához való kötődés erőssége, és fontossá válik az óvodapedagógushoz, dajkákhöz majd később a társakhoz való ragaszkodás is. Azok a gyerekek, akik csecsemőkorban biztosan kötődtek voltak, az óvodai életben is eredményesebben alakítanak ki kapcsolatot a társaikkal és az óvodai dolgozókkal, népszerűek lesznek és nyitottságuknak köszönhetően jobban tudnak együtt játszani, összedolgozni kortársaikkal.

A korai kötődési minták hatással vannak a problémamegoldó képességre is, új, ismeretlen helyzetekben történő biztos tájékozódásra. Éppen ezért az a kisgyermek, aki bölcsődébe is járt, sokkal hamarabb felveszi az óvodai élet ritmusát és simuleknyebb a változásokat illetően, valamint szabálytartása is fejlettebb azokkal szemben, akik otthonról, családi körből érkeznek az óvodába. Ugyanis azok az anyák, akik már korábban is nagy odaadással fordultak a gyermekeik szükségleteinek kielégítéséhez és bátorították őket az önállósodásra feltehetően hároméves korban sem állnak a neveléshez másképpen. Ebből az a következtetés vonható le, hogy *„mind a korai, mind pedig az aktuális szülő-gyermek viszony meghatározza, hogy miként fejlődik a gyermek szociális kompetenciája”* (Zsolnai 2018: 42).

2.6 Az iskolai kötődés

Kisiskoláskorban egyre inkább átalakul a kötődési rendszer. A szülő-gyermek viszony is megváltozik, a kapcsolatok kibővülésével pedig differenciálódik a különféle kontaktokhoz fűződő viszonyulás. A kortársak, barátságok szerepe megnő, de fontos lesz a tanítóhoz való kötődés is, hiszen az sokszor még szülői szerepet is játszik a gyermek életében. Ez akkor jöhet létre, ha a gyermek megtapasztalhatja, hogy nevelője megbízható és segítséget, védelmet nyújt számára. Ha ez elmarad, akkor nem alakul ki semmilyen kötődés a két szereplő között, ami a pedagógiai munka eredményességét és a szocializációs törekvést negatívan befolyásolja

(Zsolnai 1989; 2001; 2018). Emellett az iskola a baráti kapcsolatok kialakításának fő színtere, hiszen óvodáskorban még csak gyorsan változó játékcsoportokról, felszínes, érdekkapcsolatokról beszélhetünk (Mérei–Binet 2016). Ebben az életszakaszban a barátságok kölcsönössége hangsúlyos, az együttes élmény, a közös tanulás és tapasztalatszerzés is éltető táptalajt biztosít a kötődés megszilárdulásához. A megkötött barátságok az eredményes beilleszkedést is segítik és a mindennapok központi tényezőjévé válnak (Zsolnai 2018).

Az iskolai kötődés magyarázatára sokféle eltérő definíció található a hazai és külföldi szakirodalomban. Hirschi (1969 idézi Szabó–Virányi 2011) megállapítása alapján az iskolához való kötődés a tanuló pozitív érzelmi viszonya az intézménnyel, amely ahhoz köthető, hogy mennyire szereti az iskolát és talál-e ott az érdeklődési körébe eső tevékenységet. A szerző később két tényezőre bontotta a fogalmat: kötődés az iskolához és személyekhez kötődés. Előbbi az intézménnyel kapcsolatos érzelmek alapján történik, utóbbi pedig az iskolában dolgozók személyével való pozitív érzéseket jelöli. Szabó és Virányi (2011: 114) kutatásában azt feltételezte, hogy az iskolához való kötődést három fő elem befolyásolja:

- Az iskolában megélt személyes kapcsolatok jellege
- Az iskolai tevékenységekhez való pozitív vagy negatív viszony
- A fizikai környezetben érzett komfortérzés vagy annak hiánya.

A vizsgálat elvégzése után azt az eredményt kapták, hogy az iskolai aktivitás és kötődés között szignifikáns pozitív kapcsolat áll fent. Továbbá a jól teljesítő tanulók erősen kötődnek az intézményekhez, ebből kifolyólag, aki erősebben kötődik annak több dicsérete is van.

2.7 Sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai oktatásának irányelvei

„Azok a különleges bánásmódot igénylő személyek tartoznak a sajátos nevelési igényű gyerekek körébe, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékos együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelmi- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdenek” (Zsubrits 2018: 108).

A 32/2012. X. 8. EMMI rendelet 2. mellékletének 1.3. pontja szerint a tanulók között fennálló különbségeket a helyi tantervek és pedagógiai programok elkészítésénél figyelembe kell venni. A sajátos nevelési igényű gyermek többségi iskolában való jelenléte indikálja az állapotának, a sérülés súlyosságának megfelelő mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását és kiegészítő korrekciós, prevenciós, habilitációs, rehabilitációs és terápiás célú

pedagógiai tevékenységek jelenlétét. A rendelet 1.4. bekezdése szerint az oktatási intézmény köteles a köznevelési törvényben leírtak szerint bizonyos feltételeket biztosítani a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Ennek értelmében szükséges a tanuló állapotának súlyosságától függően az integrált óvodai vagy iskolai neveléshez gyógypedagógus, konduktor pedagógus foglalkoztatása, speciális tanterv és tankönyv, egyéb segédlet használata, illetve speciális gyógyászati és technikai eszközök alkalmazása is (2011. évi CXCV. tv. 28. 47§ 4. pont (a-b)). A 32/2012. X. 8. EMMI rendelet 2. mellékletének 1.4 pontja ezt kiegészíti még a speciális, tanulást és életvitelt segítő technikai eszközök jelenlétével is.

A köznevelési törvény 28. pontjának 47§ 2. bekezdése szerint *„a szülő választja ki a sajátos nevelési igényű tanuló számára megfelelő ellátást nyújtó nevelési-oktatási intézményt az illetékes szakértői bizottság szakértői véleménye alapján, a szülő és a gyermek igényeinek és lehetőségeinek figyelembevételével”*. Ezek alapján a különleges bánásmódot igénylő sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése és oktatása történhet erre a célra létrehozott gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézményekben szegregált módon, de a többségi közoktatási intézményekben – külön, közös vagy részben közös csoportban, osztályban – azaz gyógypedagógiai nevelésben és oktatásban részt vevő óvodában, iskolában, kollégiumban is. A szegregált intézményekben a BNO-10 Kézikönyv (2004) által használt (mára már kissé elavultnak számító) terminológia szerint enyhe mentális retardáció következtében F70-es BNO kóddal rendelkező tanulók a tanulásban akadályozottak kategóriájába kerülnek.

A sajátos nevelési igényű gyerekek szocializációját elősegítheti a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő integrált nevelés-oktatás. Az együttnevelő intézménynek fel kell készülnie a sajátos nevelési igényű gyermek fogadására, integráló pedagógusainak a megfelelő képzést kell biztosítani és tájékozódását támogatnia, a tanulói, pedagógusi és szülői közösséget fel kell készítenie a gyermekkel való együttműködésre. A sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséhez, oktatásához olyan magasfokú szakmai (pedagógiai, pszichológiai) képességekkel rendelkező pedagógus szükséges, aki elfogadó, toleráns, empátikus és kongruens, hiteles. Az ő feladata többek között az egyéni fejlesztési terv készítése, különböző szakemberekkel való együttműködés, a pedagógiai diagnózis értelmezésében való segítségnyújtás és a gyermek sérülésének súlyosságát figyelembe véve javaslattevés a tanulónak megfelelő környezet kialakítására, illetve terápiás, fejlesztő tevékenység folytatása (32/2012. X. 8. EMMI rendelet 2. melléklet 1.5. pont (b) (f) (a) (b) (g) bekezdés). A különféle fejlesztő és segítő tevékenységek során a sajátos nevelési igényű gyermek további intézményi és azon kívüli szakemberekkel találkozik, amely lehetőséget biztosít ezen személyekkel történő kötődési kapcsolat kialakítására.

2.8 A koragyermekkorai személyiség és megismerése

2.8.1 Élményalapú gondolkodás, képzeleti működés

Vajda Zsuzsanna (2014) könyvében az óvodáskorúak kognitív működéseit mágikus gondolkodásnak nevezi. Ennek a kifejezőmódjában a képszerű elemek élveznek elsődleges szerepet, így a gyermekrajzokon az élmények sűrített formában jelennek meg és bármi megtörténhet azokon (Nagy–Szele–Kenyhercz 2018). A 3-4 éves gyermekek tudatában új helyzet megoldásakor olyan események, élmények idéződnek fel, amelyben az érzelmek és a mozgásformák összekapcsoltnak, komplex módon vannak jelen, tehát ők ezekben gondolkodnak. *„Az érzékszervi-mozgásos sémába sűrítve megőrzött, felhasznált tapasztalati anyag zárt egységeket alkot”,* élményegységek jönnek létre, melyek alapján a gyermek gondolkodik és cselekszik (Mérei–Binet 2016: 105).

Kettő- és hétéves kor között Piaget (1993 idézi Vajda 2014) értelmezése szerint jellemző a műveletek előtti, azaz prelogikus gondolkodásmód. Ebben az időszakban a gyermeket életkori sajátosságából fakadóan egocentrikus látásmód jellemzi, azaz képtelen a mentális perspektívaváltásra. A gyermek számára már értelmezhetőek saját érzékelése és mozgása során szerzett tapasztalatai és megjelenik a tárgyak elemi megjelenítése is. A gondolkodásra jellemző még a fizikai és pszichikai világ elválasztásának nehézsége, ami azt jelenti, hogy a valós világ és a képzeleti tartalmak még bizonytalanul különülnek el a gyermek fejében. Ez a képesség azonban lehetővé teszi, hogy a gyermek fő tevékenységei közben: a rajzolás, mesélés és játék útján a két világ kereszttüzében „lebegjen”. Jellemző még az álmok kis anyagi képként való megélése is – a belső képalkotás képessége, a gondolkodás pedig egyfajta belső hang, ami pozitív vagy negatív élmények útján ragad meg a gyermeki pszichikumban. Előfordul az analógiás gondolkodás, ami a verbális fejlődésben a nyelvtan terén figyelhető meg a szabályok alkalmazásakor. A szinkretizmus is megjelenik, amikor a gyermek önkényes kategóriát alkotva az analógiás gondolkodást használja csoportosításra. Vajda példájával élve *„a kék teherautó biztosan gyümölcsöt szállít, mert tegnap egy másik kék teherautó gyümölcsöt szállított”* (Vajda 2014: 180). A példa szépen mutatja, hogy a gyermekben hamar megjelenik a kategorizálás vágya, még ha nem is azonnal a megfelelő módon történik az. A negyedik életévben jellemzővé válik az intuitív gondolkodás, mely abban nyilvánul meg, hogy a gyermek bár pontosan képes érzékelni a valóság jelenségeit, mégis önkényes módon értékeli azokat. A kicsiknek nehézséget okoz még több szempont egyszerre történő figyelembevétele is.

A kisiskoláskor kezdetén, 7-8 éves kor környékén a gyerekek gondolkodása kezdi elveszíteni varázsos mivoltát és közeledik a realitás felé. A fantázia szerepe háttérbe szorul, a logikai kapcsolatokat pedig egyre adekvátabban alkalmazzák a gyerekek. Piaget (1993 idézi Vajda 2014) szerint ez a konkrét műveleti gondolkozás szakasza. Az egocentrikus gondolkozást felváltja a többközpontúság, és megjelenik az anyagállandóság is. A műveletek által lehetséges lesz a csoportosítás különféle tulajdonságok osztályozásával, és a kombinálás képessége is kialakul a gyermekekben. Növekszik a gondolkozás és ítéletalkotás önállósága, valamint fejlődik a másokkal való összedolgozás képessége is. Ebben a szakaszban a gyerekek már képesek előrejelzéseket megfogalmazni a közelgő eseményekkel kapcsolatban, ami alátámasztja a későbbi becslési képességet. A gyerekek igyekeznek magyarázatot keresni a megtörtént események igazolására, többé-kevésbé sikeresen, különféle logikai síkok mentén haladva.

2.8.2 Az érzelmek szerepe óvodás és kisiskolás korban

Az óvodáskor derekán, 4-5 éves korban az érzelmekről szerzett csecsemő- és kisgyermekkorai tapasztalatok kibővülnek, ebben a korban a gyerekek már képesek bizonyos fokig előre látni, hogy egy szituáció milyen érzelmi reakciót válthat ki belőlük. Ekkor jelennek meg az „öntudatos” érzelmek, mint a büszkeség, a szégyen és a bűntudat. 5-6 éves korban ezeket a bonyolultabb érzéseket már képesek megérteni, illetve képessé válnak arra is, hogy *„megkülönböztessék belső érzelmi állapotukat attól, ahogyan kifejezésre juttatják”* (Vajda 2014: 178). Kádár (2012) szerint azonban óvodáskorban nem a gyermek uralkodik érzelmein, hanem éppen fordítva. Szerinte a hároméves gyermeket még magasfokú érzelmi ingerlékenység jellemzi, ami azt eredményezi, hogy ezeken az érzéseken keresztül fogadja be és szerez tapasztalatokat a gyermek az őt körülvevő világról. A kötődésben nagyon fontos szerepet kapnak az érzelmek, hiszen azok biztosítanak táptalajt létezésükhöz.

Kisiskolás korban a gyerekek sokat fejlődnek saját érzelmeik szabályozása terén, valamint magabiztosabban ki tudják fejezni azokat, hiszen bővül ezzel kapcsolatos szókincsük is. Hatéves korban már képesek a gyerekek az érzelmeket színlelni is, és az iskolai évek alatt megértik, hogy ezek tudatosan elrejtethők. Felismerik, hogy az érzelmek nagyon fontos szerepet játszanak a kapcsolatok kialakításában és fenntartásában. Vajda (2014) szerint nemi különbségek is akadnak az érzelmek terén, ugyanis a lányok például érzékenyebben reagálnak a hazugságok kiderültére, de ügyesebben rejtik el saját érzelmeiket, mint a fiúk. Az intézményi előre lépéssel az óvodáskorhoz képest további személyekkel bővül a gyerekek

kötődésrendszere (Zsubrits 2012), ezekben újabb érzelmi helyzeteket élhetnek át, ami hozzájárul saját maguk megértéséhez és kapcsolataik fejlődéséhez is.

2.8.3 A gyermekrajzok evolúciója és a rajzvizsgálat

Mérei és V. Binét (2016) szerint körülbelül kétéves korra tehető az az időszak, amikor a kisgyerek először vesz íróeszközt a kezébe és megjelennek az első kusza alakzatok a papíron. Ilyenkor csupán a mozgás öröme indukálja a „rajzolás” tevékenységét, a lap széle nem jelent korlátot a vonalhúzások szempontjából. Funkciógyakorlás céljából ragad ilyenkor ceruzát a gyermek, alkotásának pedig a környezet hatására ad önkényes jelentést. A kor előrehaladtával már a folyamat közben is képes megnevezni a rajzolás tárgyát, előszeretettel mondogatja éppen mit készít. Ám ebben a korban még nincs valós összefüggés a vonalak és az elnevezés között.

Az óvodába lépés időszakában, háromévesen már valódi az ábrázolás szándéka. Ekkor a szinkretizmus az egyik fő jellemzője az elkészült rajzoknak, ami azt jelenti, hogy a gyermek az egészet nem részek összességének fogja fel, hanem minden apró részletet önmagában, elkülönülten jelenít meg, akár egy emberábrázolás közben is. *„Nincs meg a viszonyításnak, az egybetartozás grafikus megvalósításának az az igénye, ami a felnőtt számára egyik kritériuma az ábrázolásnak”* (Mérei–Binét 2016: 244). Ezeket a gyermeki rajzképeket aránytalanság, emocionálisan felnagyított részletek jellemzik, gyakran nem érintkeznek az összetartozó elemek és transzparens az egyes alakok. Ötéves korra exponenciálisan növekszik a valósághű ábrázolás alapvető igénye. Jellegzetesség még, hogy a gyermek aláveti tudását a látottaknak, a világról szerzett ismerete érvényesül a szemlélettel szemben. Például az autót vezető ember egész testét megjeleníti a profilból ábrázolt járműben, hiszen tudja, hogy a lábak is ott helyezkednek el, nem törődve azzal, hogy a vezetőnek általában csak a felsőteste látszik ki egy autóból. Ez a koncepció szoros összefüggésben van a transzparenciával. A rajzok sajátossága még a többszempontúság, aminek következtében egyszerre akár két síkban is megjelenhet egy-egy alak, profilból, illetve szemből is. Az ideovizuális, képzelet vezérelt ábrázolás magával hozza a „szalagszerűséget” is, így az események mintegy egymást követő képkockák jelenhetnek meg időrendi sorrendben, néha ismétlődően a gyermekek munkáiban. Körülbelül kilencéves korra tehető, amikor kezd eltűnni az ideovizualitás a képalkotásban, és egyre inkább ragaszkodik a kisiskolás ahhoz, hogy valóban azt készítse el, amit lát. (Mérei–Binet 2016).

Az óvodapedagógiai gyakorlatban számtalan lehetőség és módszer kínálkozik arra, hogy a gyermek személyiségéhez közelebb kerülhessünk. Olyan pedagógusok által is eredményesen alkalmazható módszerek ezek, mint például a megfigyelés, a gyerekekkel történő beszélgetés,

egyres tevékenységeikkel kapcsolatosan készített interjú, vagy a gyermeki alkotások elemzése (Zsubrits 2018). Mivel a rajzolás az óvodások egyik legkedveltebb tevékenysége, ezért érdemes az így készült alkotásokat megvizsgálni, hogy mélyebb belső tartalmakhoz juthassunk egy-egy kisgyermeknél. Ehhez többféle módszer is segítségünkre lehet. Kérhetünk a gyerekektől meserajzot, vagy mesebefejezést egy adott történet elmesélése után, készíthetnek szabadrajzot, családrajzot, óvodarajzot, de élményrajzot is egy-egy meghatározó óvodai eseményről akár (Kósáné 2001). Tihanyiné (2013) írásában hangsúlyozza, hogy körülbelül a 9. életév betöltéséig projektív jelleggel bír a gyermekek számára a rajzolás, mely által megjelenhetnek legmélyebb belső érzéseik, gondolataik, vágyaik, de akár félelmeik is. A gyermekrajzok vizsgálatánál fontos szem előtt tartani, hogy az óvodások által megszokott körülmények között folyják a feladatvégzés, a rajzokat természetes közegükben készítsék el. Önmagukban azonban nem értelmezhetők ezek az alkotások, fontos szerep jut az előre megfogalmazott és a kiválasztott kutatási témához illő explorációs kérdéseknek is, amelyek feltevésével pontosításra kerülnek a papírra vetett vonalak (Zsubrits 2018). A gyerekek sok esetben szívesebben beszélnek a maguk által készített rajzról és annak segítségével, mintha egy eszköz nélküli interjú keretén belül szeretnék gondolataikat felderíteni. A kérdések megválaszolásával mélyebb tartalmak kerülhetnek felszínre és olyanokat is elmond így a gyermek, amiket lerajzolni esetleg még nem tud (Tóth 1967).

3. Az empirikus kutatás bemutatása

3.1 A kutatás tárgya

Dolgozatomban azt vizsgálom meg, hogy az óvadás, illetve kisiskolás átlagos és sajátos nevelési igényű tanulói által átélt pozitív és negatív élmények hogyan járulnak hozzá a nevelési intézményekhez való kötődésük alakulásához. A tőlük kért óvodai és iskolai élményrajzok elemzésével és az explorációs kérdésekre adott válaszok összevetésével vállalkozom a gyerekek nevelési intézményhez fűződő kapcsolatának rendszerezésére és megértésére a pozitív és negatív tapasztalatok alapján.

3.2 A kutatás célja és menete

A kutatás célja az átélésélmények explorációs rajzvizsgálati módszerrel történő feltérképezése volt az óvadás és kisiskolás gyermekek körében, amelyek közt megtalálhatók az intézményhez

való kötődés komponensei, valamint ezek rendszerezése, ami elérhetővé vált az élményrajzok elemzésével.

A kutatásban kizárólag normál intellektusú, fejlődési lemaradással nem bíró, stabil érzelmi háttérrel (nem elvált szülőkkel) rendelkező nagycsoportos óvodások és 2-3. osztályos tanulók vettek részt a Ménfőcsanak Óvoda hat csoportjából, és a Petőfi Sándor Általános Iskolából. Kivételt képeznek ez alól a sajátos nevelési igényű 4. osztályos diákok a Soproni Kozmutza Flóra Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményből. Összesen 104 fő rajzát elemeztem, 40 fő 5-6 éves óvodásét, 40 fő 2-3. osztályos diákét, és 24 fő szegregált gyógypedagógiai intézménybe járó, tanulásban akadályozottak osztályfoki besorolás szerint 4. évfolyamos 10-12 éves SNI tanulóét. A rajzoló gyermekek szülei aláírásukkal beleegyeztek abba, hogy a műveket a kutatásomhoz felhasználjam, minden esetben egy beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki, ezt a formanyomtatványt a dolgozat melléklete is tartalmazza. Fontos tényező, hogy a vizsgált gyermekek körében nem történt intézményváltás a kutatás lebonyolítását megelőzően.

3.3 A kutatás módszere, körülményei

A kutatás során élményrajz módszer segítségével térképeztem fel a gyerekek pedagógiai intézményhez fűződő kapcsolatát. Arra kértem meg őket, hogy rajzolják le azt a pillanatot, eseményt, amikor nagyon jól érezték magukat az óvodában, iskolában. A gyerekek bármilyen technikát alkalmazhattak a rajzok elkészítéséhez, valamint nem kaptak ahhoz sem instrukciót, hogy a lapot hogyan helyezték el maguk előtt. A rajzolásra annyi idő állt rendelkezésükre, amennyit kívántak. Amikor elkészültek a rajzképek, egyesével odajöttem hozzá, és az előre meghatározott kérdések alapján röviden beszélgettem velük. A kapott válaszokat külön lapra feljegyeztem, amire ráírtam a gyerekek életkorát, nemét, iskolások esetében az osztályt is.

3.3.1 Explorációs kérdések

A rajzok elkészítése után az alábbiakban felsorolt kérdéseket tettem fel a gyerekeknek. A kérdésekre adott válaszok hozzájárultak ahhoz, hogy az explorációs rajzvizsgálattal feltárt együttes tartalmakból megismerjem az óvodai és iskolai, valamint SNI csoportok közötti különbségeket, illetve hasonlóságokat a gyerekek intézményhez való kötődésére vonatkozóan. A következő konkrét kérdések hangoztak el:

1. Mi látható a rajzon?

2. Mi az élmény helyszíne?
3. Miért volt számodra jó élmény?
4. Kivel kapcsolatos az élmény?
5. Mikor érezted magad rosszul az óvodában/iskolában? Miért?

3.3.2 Elemzési szempontok

Kutatásomban a gyermekek rajzain megjelent tartalmak mellett tehát a szóbeli megnyilvánulásokat is megvizsgáltam, mégpedig a következő elemzési szempontok mentén:

1. Megjelent pozitív és negatív élmények
2. Megjelent élményválasztási narratívák
3. Nemi különbségek
4. A három vizsgálati csoport közötti azonosságok és különbségek.

3.4 Hipotézisek

H1: Az élmények között jellemzően visszatérő, univerzális tartalmak jelennek meg, amelyek között jellemzően pozitív érzések és érzelmek fordulnak elő.

H2: Meghatározhatók és rendszerezhetők az élményválasztási narratívák.

H3: Különbségek adódnak a lányok és a fiúk között.

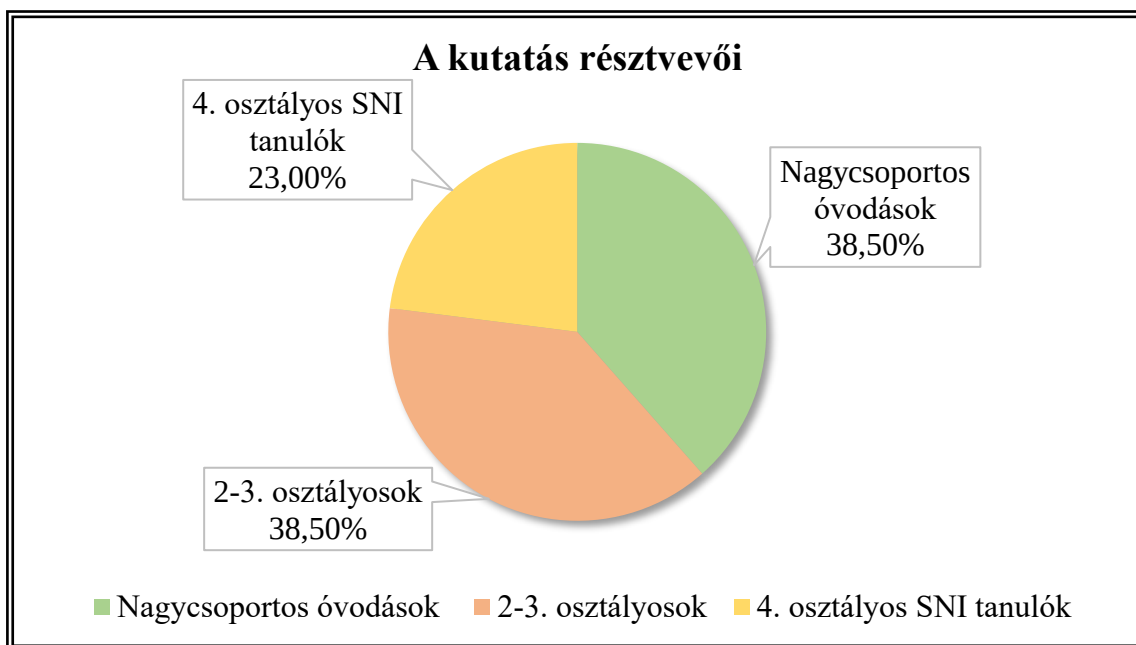
H4: A vizsgált 3 csoport között (óvodás, kisiskolás, SNI kisiskolás) jellemzően azonosságok fordulnak elő az intézményhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó élmények és élményválasztási narratívák között.



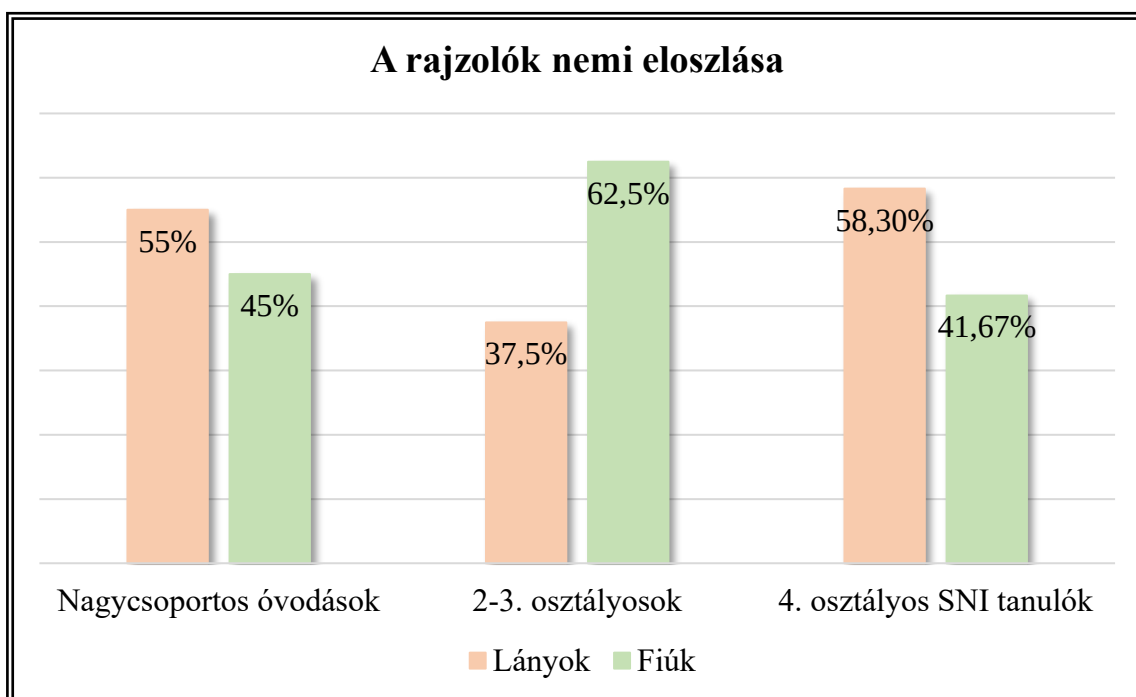
3. kép: 3. osztályos fiú élményrajza.

4. Az önálló kutatás összefoglalása

4.1 A kutatás mintája



1. ábra: A kutatásban résztvevő gyermekek nevelési-oktatási intézményi csoportjai.



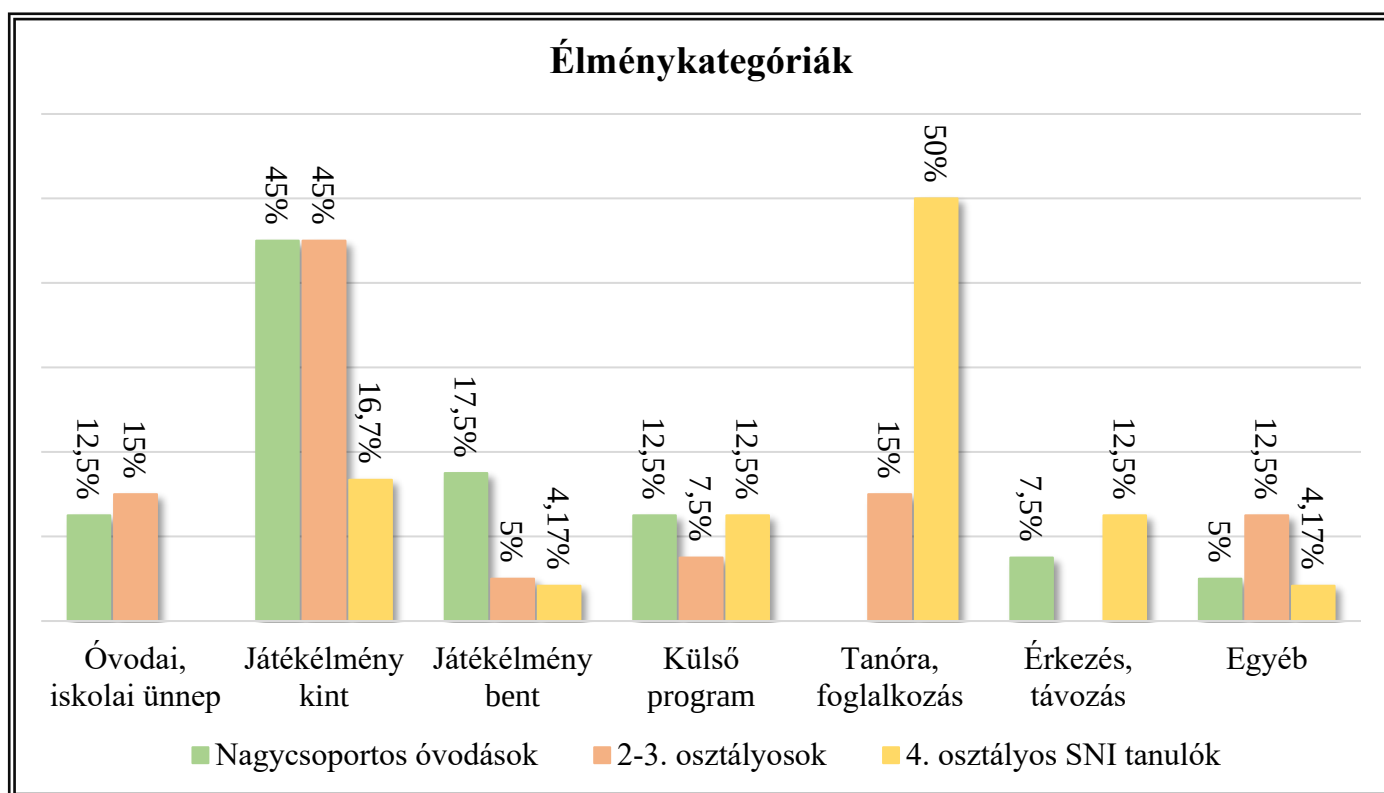
2. ábra: A gyermekcsoportok nemi eloszlásának százalékos aránya.

A vizsgálat során begyűjtött 104 rajzból 40 darabot nagycsoportos, 5-7 éves óvodások készítettek, így ők 38,5%-os aránnyal szerepelnek az 1. ábrán, ahogyan a fejlődési lemaradással nem bíró 2-3. osztályos tanulók is. A sajátos nevelési igényű 4. osztályos SNI diákoktól összesen 24 db rajzot kaptam, ezzel 23%-os arányban jelennek meg a kutatás elemzésében. A rajzolók nemi eloszlása egyenlőtlen. Az óvodások közül 22 fővel 55%-ban rajzoltak lányok és 18 fővel 45%-ban fiúk, míg az általános iskolás gyerekeknél ez 15 fővel 37,5% és 25 fővel 62,5% volt. Az SNI tanulóknál ez az arány 14 fő, azaz 58,3% és 10 fő, vagyis 41,67% volt a lányok javára, ahogyan az a 2. ábráról leolvasható.

4.2 Megjelent pozitív élmények

A kutatásban résztvevő 104 óvodás és iskolás gyermek rajzokon ábrázolt élményeit nagyobb kategóriákba sorolva a következő csoportosítási lehetőségeket állapítottam meg:

- Óvodai, iskolai ünnep
- Külső program (pl. kirándulás, különóra, szakkör)
- Játékelmény az épületben, vagy az udvaron
- Tanórán, foglalkozáson való részvétel
- Érkezés vagy távozás az intézményből.



3. ábra: A három életkori csoport által ábrázolt élmények kategóriái

A 3. ábráról leolvashatóan az óvodás korosztály 12,5%-a, 5 fő, a 2-3. osztályosok 15%-a, 6 fő ábrázolt valamilyen ünnepet, amikor a legjobb élményéről kérdeztem, viszont SNI tanuló papírjára nem került ehhez kapcsolható élmény. Az óvodás gyerekek főként születésnap köszöntéseket, a Mikulás érkezését és karácsonyi élményeket rajzoltak, az iskolások közül sokan például farsangi bál témájában, de olyan is akadt, aki a nyári vakációra készülődést jelenítette meg.

Kimagaslóan nagy arányban fordult elő a gyermekcsoportokban az intézmény területén belüli játékelmény ábrázolása, ami megvalósulhatott a csoportszobában, osztályteremben vagy az udvaron is. Az óvodások és a 2-3. osztályosok 45%-a, azaz 18-18 fő rajzolt kinti játékelményt, a 4. osztályos SNI tanulóknál ez az arány viszont jelentősen alacsonyabb, 16,7% volt, ami csupán 4 főt jelent. A csoportban vagy teremben történő játékot a nagycsoportosok 17,5%-a, 7 fő, a 2-3. osztályosok 5%-a, 2 fő, a sajátos nevelési igényűek 4,17 százaléka, 1 fő választotta legkellemesebb élményének.

Külső programokat úgy, mint óvodai, iskolai kirándulást, szakkört is több esetben ábrázoltak a gyerekek. A nagycsoportosok 12,5%-a, vagyis 5 fő, a 2-3. osztályosok 7,5%-a, 3 fő, az SNI tanulók 12,5%-a, 3 fő rajzolt nevelési-oktatási intézményhez közvetlenül nem kapcsolódó élményt. Ebbe a kategóriába tartozott például a közös cukrászdalátogatás, fagylaltozás, játszótérezés, orgonaszedés, vásárcsarnok látogatás, farm látogatás, de a rajzszakkör is, amit egy 9 éves kisfiú ábrázolt, aki nagyon szeret festéssel kapcsolódni.

Bár az óvodás korosztály nem rajzolt kötelező foglalkozást élményként, a 2-3. osztályosok 15%-a, 6 fő is ebben a kategóriában készítette el rajzát, míg az SNI tanulók fele, 12 fő választott valamilyen tanórát legjobb iskolai emlékül. Indoklásaik között főként az egyes tantárgyakból való kiemelkedő teljesítményüket jelölték meg.

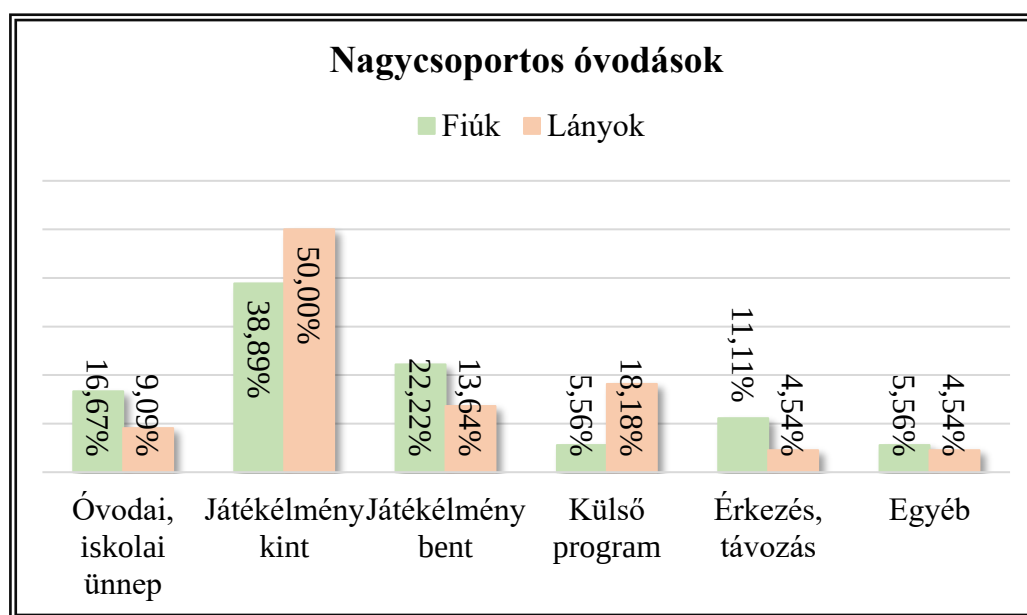
Az óvodába, iskolába való megérkezés és onnan távozás is maradandó élményt jelentett a rajzolóknál az óvodások és a 4. osztályos EGYMI-s tanulók számára. Előbbi csoport 7,5%-a, 3 fő, utóbbi közösség 12,5%-a, szintén 3 fő készített ehhez kapcsolható képet. Az óvodás gyerekek a szülőktől való leválás menetét is beleszőtték a rajzba, amikor is már biztonsággal el tudják engedni édesanyjuk kezét, hogy belépjenek az óvodába, ahol a pedagógusok nagy szeretettel várják őket.

A gyerekek által készített, kijelölt kategóriákba nem illő alkotások kisebb arányban fordultak elő. Az óvodások 5%-a, 2 fő, a 2-3. osztályosok 12,5%-a, 5 fő, az SNI tanulók 4,17%-a, azaz 1 fő élményrajza került az egyéb kategóriába. Ide tartozik például egy 8 éves kisfiú alkotása, amelyen a digitális oktatás látható, és éppen otthon ül a gyermek egy laptop előtt, de

egy 10 éves kislány képe is, amelyen az iskolaudvar növényeit nézi és örömmel tölti el őt látványuk. Egy óvodás pedig csak a kisebbik udvart rajzolta le, ami szerinte nagyon szép.

4.2.1 Fiúk és lányok élményei

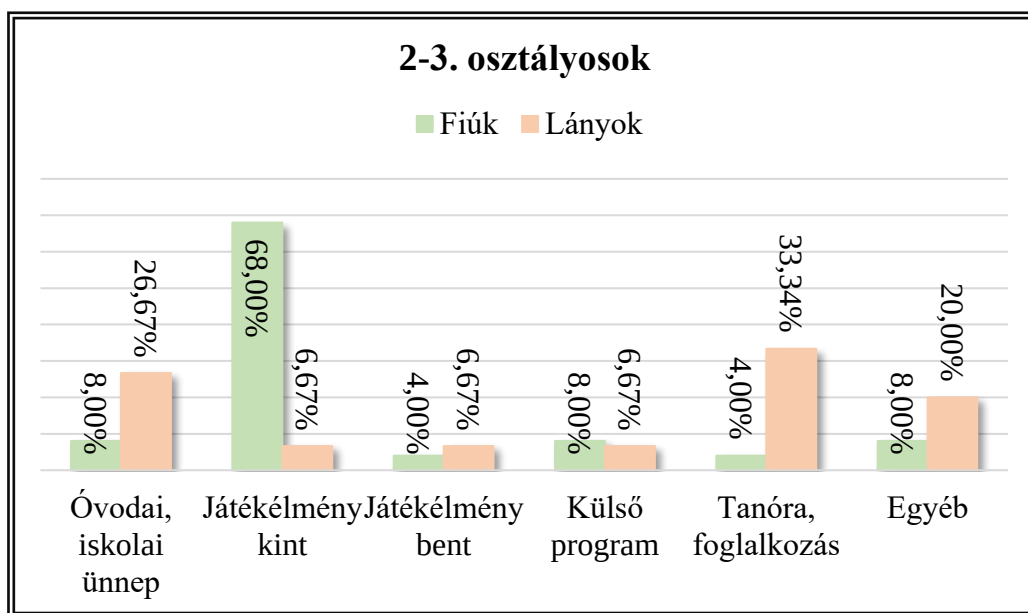
A fent felsorolt élménycategóriákat nemi bontásban ábrázolja az alábbi három diagram a három életkori csoporthoz igazodva. A 4. ábrán láthatóan a nagycsoportos óvodásoknál a fiúk 16,67%-a, 3 fő, a lányok 9,09%-a, 2 fő választott valamilyen óvodai ünnepet ábrázolásra. A kinti játékelmény mindkét nemnél meghatározó volt, a fiúk 38,89%-a, 7 fő, a lányok 50%-a, vagyis 11 fő rajzolt ebben a kategóriában. Benti játékelmény a fiúk rajzainak 22,22%-án, 4 főnél, a lányok rajzainak 13,64%-án jelent meg, ami 3 főt jelent. Külső programot, mint közös fagyaltozás vagy kirándulás 1 kisfiú (5,65%) és 4 kislány (18,18%) rajzolt. Az óvodába érkezést 2 fiú (11,11%), és 1 lány (4,54%) jelenítette meg, míg az egyéb kategóriába 1 kisfiú (5,65%) és 1 kislány (4,54%) rajza került.



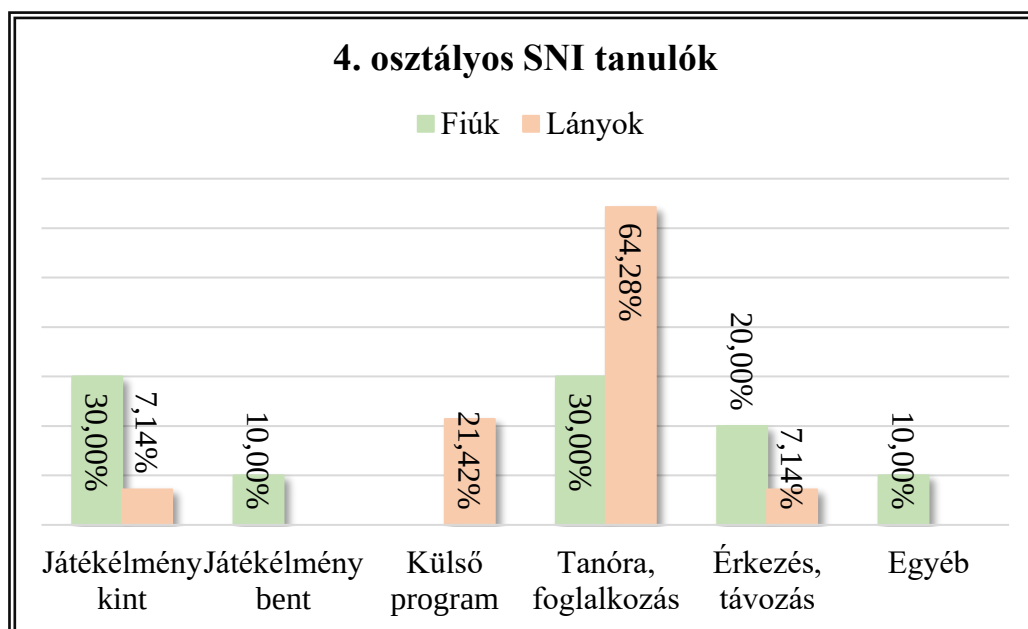
4. ábra: Nagycsoportos óvodások élménycategóriái nemi bontásban.

Az 5. ábra bemutatja a második vizsgálati csoport élményeinek kategóriáit. Iskolai ünnepet náluk a fiúk 8%-ban, 2 fővel ábrázoltak, a lányok pedig 26,67%-ban, 4 fővel jelenítettek meg. Az óvodásokhoz hasonlóan a 2-3. osztályos általános iskolás tanulók élményei között is kiemelt szerep jutott a kinti játéktevékenységnek, sportoknak. A fiúk 68%-a, 17 fő rajzolt ilyen élményt, a lányoknál ez az arány viszont csupán 6,67% volt, ami 1 főt jelent. Benti játékelményt 1 fiú (4%) és 1 kislány (6,67%) rajzolt. Külső programot pedig 2 fiú (8%), illetve szintén csak 1 lány

(6,67%) ábrázolt. A tanórán való részvétel, mint élmény inkább a lányoknál volt meghatározó, akiknél 5 fő, vagyis 33,34% készített ilyen képet, míg a fiúknál csupán 1 fő rajzolt hasonlót (4%). Az egyéb kategóriába ezen a csoporton belül 5 rajz került, 2 fiú (8%) és 3 lány (20%) alkotása.



5. ábra: 2-3. osztályosok élménykategóriái nemi bontásban.

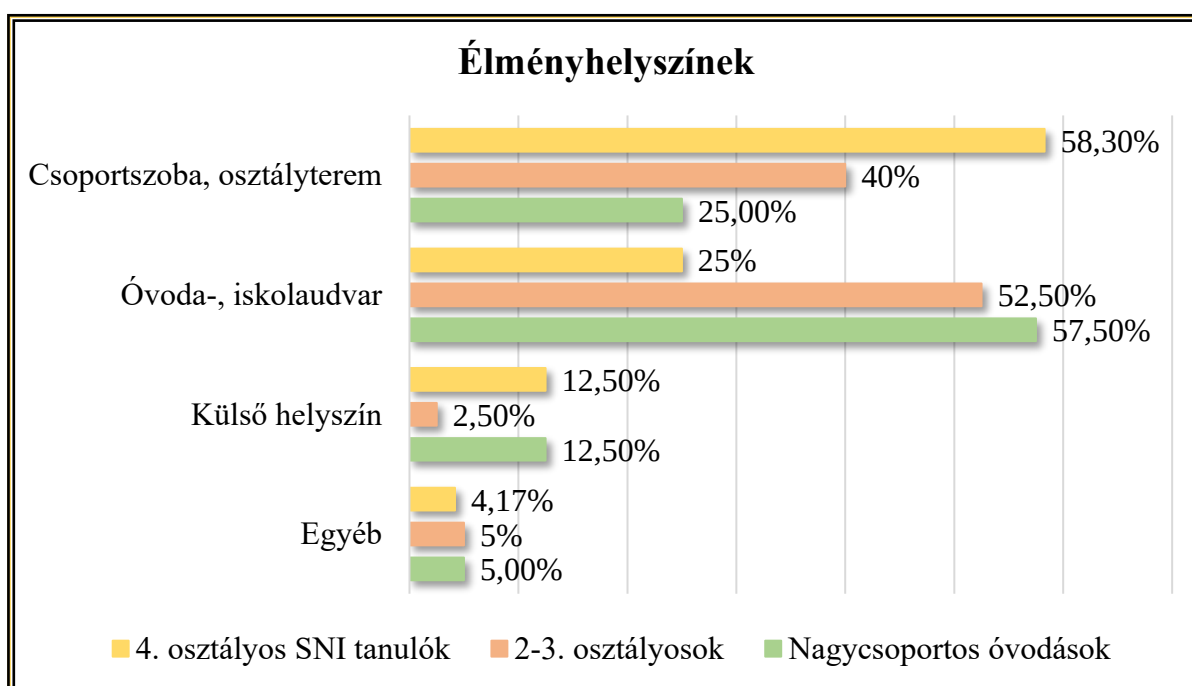


6. ábra: 4. osztályos SNI tanulók élménykategóriái nemi bontásban.

A 4. osztályos SNI tanulóknál eltérően alakult az élményválasztás. Iskolai ünnepet vagy rendezvényt senki sem ábrázolt. Kinti játékelmény a fiúk 30%-ánál, 3 főnél jelent meg, és egy

lány (7,14%) rajzolt még ebben a kategóriában. Benti játékot csupán 1 fiú (10%) képzelt el. Külső programot viszont csak lányok rajzoltak, összesen 3 fő, ami 21,42%-ot tesz ki. Egy-egy tanóra lerajzolására már mindkét nem vállalkozott, a fiúktól hárman (30%), a lányoktól pedig kilencen (64,28%). Az iskolába való megérkezést, vagy onnan történő távozást 2 fiú ábrázolta, ami 20%-ot jelent, illetve 1 kislány is ebben a kategóriában rajzolt, ami 7,14%-ot tesz ki. A fenti típusokba nem sorolható rajzot csak egy fiú készített (10%), aki azt rajzolta le, hogy egy vihar alkalmával beszalad az iskolába.

4.2.2 A pozitív élmények helyszínei

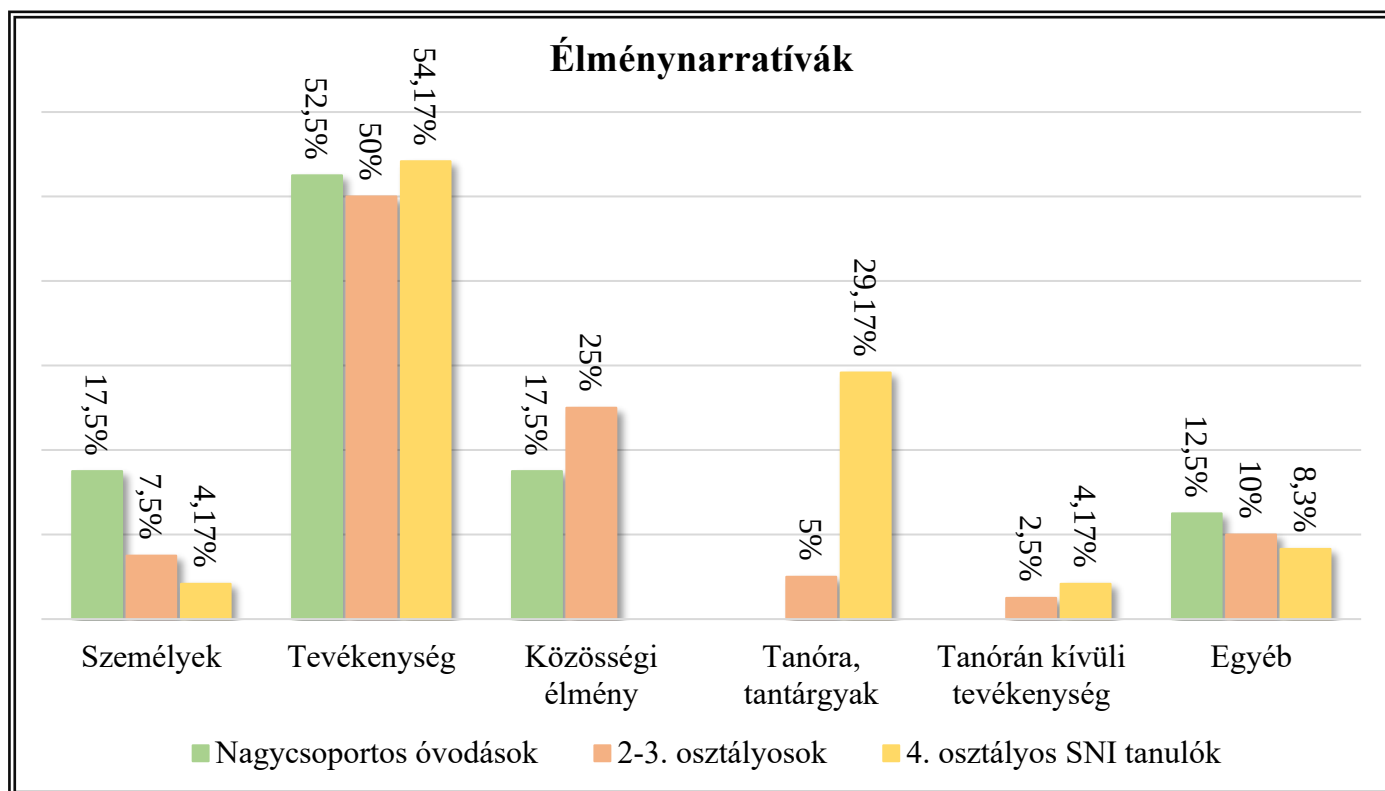


7. ábra: A gyermekcsoportok által ábrázolt élmények helyszínei.

A gyerekek által megjelenített pozitív élmények több szintre is kiterjedtek. Ezek közül az elsődleges óvodások esetében a csoportszoba, iskolásoknál pedig az osztályterem volt, hiszen a játékélményeken kívül a különféle ünnepi rendezvények és tanórák is ezen belül szerveződnek. Az óvodások 25%-a, 10 fő, a 2-3. osztályosok 40%-a, 16 fő, az SNI tanulók 58,3%-a, 14 fő készített olyan rajzot, amin az óvoda, iskolai termei láthatók. A soproni EGYMI 4. osztályos tanulói ebből 4 esetben a tornatermet rajzolták le legjobb élményük helyszíne gyanánt. Szintén népszerű helyszín volt az intézmény saját udvara is. Az óvodások 57,5%-a, azaz 23 fő, a 2-3. osztályosok 52,5%-a, 21 fő, az SNI tanulók 25%-a, 6 fő ábrázolta valamelyik udvart. Külső helyszínt az óvodások közül 5 fő (12,5%), a 2-3. osztályosok közül 1 fő (2,5%),

az SNI diákok közül pedig 3 fő (12,5%) választott. Az „egyéb” kategóriába eső alkotások között több esetben is volt olyan, amikor a kisgyermek otthonát képzelte el, egy SNI kisfiú pedig a kollégiumot rajzolta le. Az összes rajznak (N=104) csupán 4,8%-a, vagyis 5 darab került ebbe a csoportba.

4.3 Élményválasztási narratívák



8. ábra: *Élményválasztási narratívák kategóriái százalékos bontásban.*

A rajzok felvétele során nemcsak a gyerekek által ábrázolt képeket vizsgáltam meg pontosabban, hanem az általuk megválasztott kérdéseket is figyelembe vettem az élményeik kategorizálása során. A 8. ábra mutatja be azokat az élményválasztási narratívákat, amiket a vizsgálatban résztvevő három gyermekcsoport mondott el egyenként a rajzok elkészülte utáni rövid beszélgetés folyamán. Válaszaik alapján a következő tényezők játszottak szerepet az élmények kiválasztásában és ábrázolásában:

- Személyek, hozzájuk fűződő pozitív érzelmek (felnőttek, kortársak)
- Tevékenységek (játék, mozgás)
- Közös megélt pillanatok, élmények
- Tanórai tevékenységek, tantárgyak

– Tanórán kívüli tevékenységek.

A nagycsoportos óvodások 17,5%-a, 7 fő jelölt meg indoklásában valamilyen személyt, óvodapedagógust, szülőt, gyermektársat. A 2-3. osztályosoknál ez 7,5%-os arányban fordult elő, 3 főnél. Az SNI tanulóknál pedig csupán 1 fiú került ebbe a kategóriába, ami 4,17%-ot jelent.

A legnépszerűbb narratíva valamilyen tevékenység volt mindhárom vizsgálati csoportnál. Az óvodások 52,5%-a, 21 fő, a 2-3. osztályosok 50%-a, 20 fő, a sajátos nevelési igényű gyerekek 54,17%-a, 13 fő indokolta választását bizonyos tevékenység szeretetével, elvégzésével. A nagycsoportosok között a fő hangsúly a játékon, mozgásos cselekedeteken volt, míg az iskolásoknál inkább a sporttevékenység fordult elő gyakrabban ebben a kategóriában.

Közösen átélt élmények az óvodások rajzainak 17,5%-án jelent meg, azaz 7 fő indokolta ezzel élményválasztását. Ez az arány a 2-3. osztályosoknál 25% volt, ami 10 főt jelent. Egy SNI tanuló válasza sem tartozott ebbe a kategóriába.

Tanóra vagy egyes tantárgyak szeretetével, azok alkalmával szerzett élményekkel a 2-3. évfolyamosok 5%-a, 2 fő indokolta választát, ám az SNI tanulóknál ez az arány magasabb, 29,17% volt, ami 7 főt jelent. Tanórán kívüli tevékenység a 2-3. osztályos válaszai között 2,5%-ban fordult elő, ami csupán 1 főt jelent. A SNI tanulóknál ez szintén 1 főnél fordult elő, ez 4,17%-ot tesz ki.

Az „egyéb” kategóriába 5 fő óvodás (12,5%), 5 fő általános iskolás 2-3. osztályos (10%) és 2 fő 4. osztályos SNI diák (8,3%) válasza tartozott. Olyan indoklások kerültek ebbe, mint az óvodásoknál egy kislányé, akinek tetszett az udvaron látott szivárvány, egy 2-3. osztályosé, aki kevés házi feladatot kapott a digitális oktatás alatt és egy SNI kisfiúé, akinek tetszett, hogy esik az eső napközben.



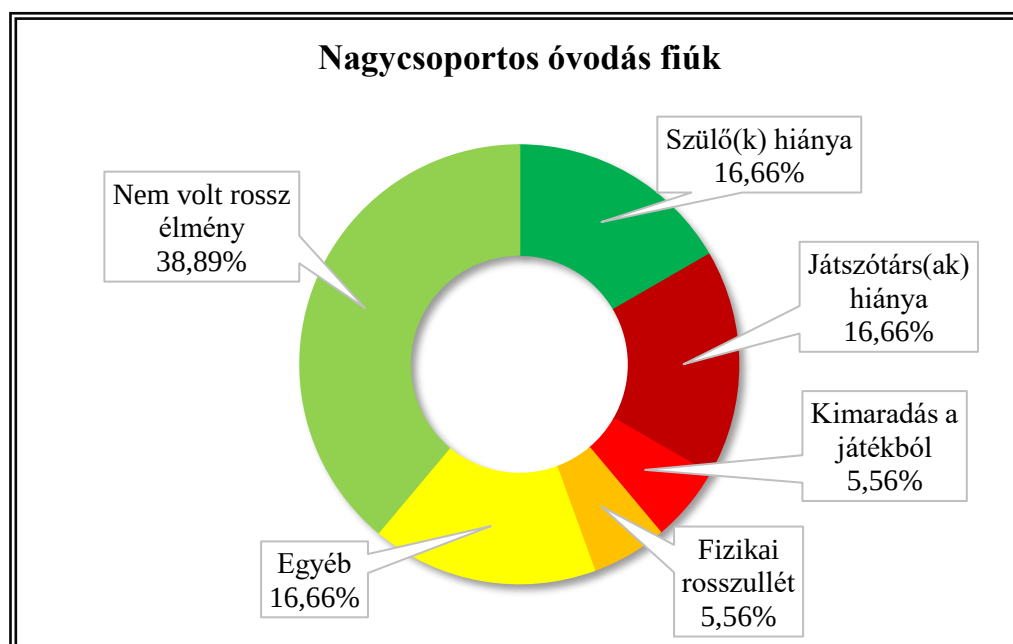
4. kép: 4. osztályos autista fiú élményrajza.

4.4 Elmesélt negatív élmények

4.4.1 A nagycsoportos óvodások negatív tapasztalatai

A kutatás végrehajtása során azt kértem a gyerekektől, hogy rajzolják le azt a pillanatot, amikor a legjobban érezték magukat az óvodában vagy az iskolában. Ezeket az élményeket a papírlapon rögzítették, majd egy-egy kérdés formájában választ adtak arra is, hogy akadt-e esetleg negatív élményük az adott nevelési-oktatási intézményben, és ha igen, akkor annak mi volt az oka. A nagycsoportos óvodások válaszai alapján az alábbi kategóriákba soroltam a gyerekek intézményi negatív élményeit:

- Szülő(k) hiánya
- Játosztárs(ak) hiánya
- Kimaradás a játékból
- Fizikai rosszullét.

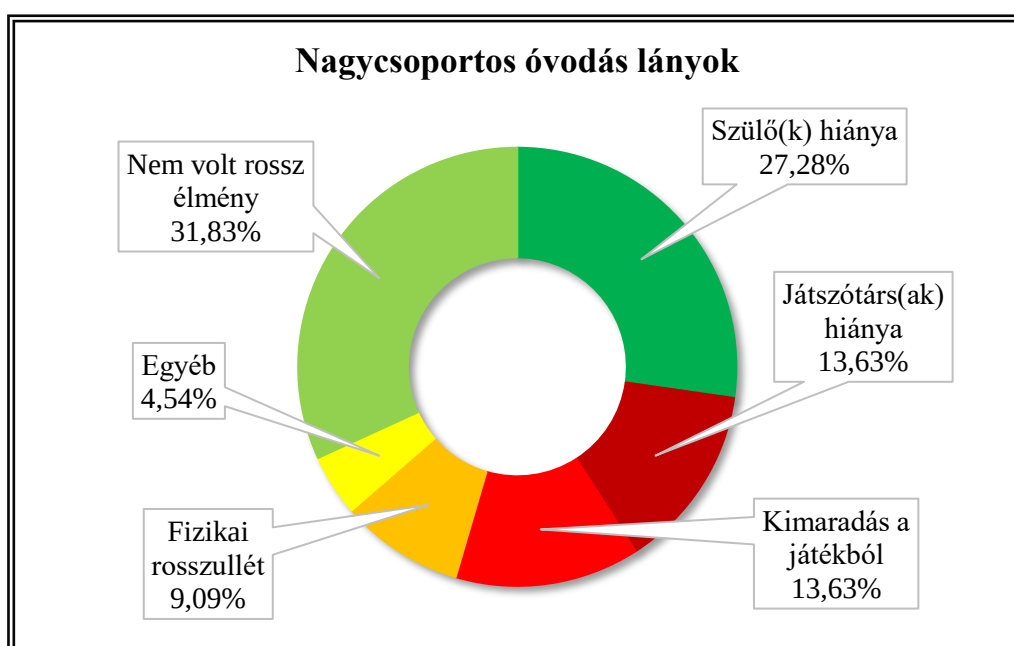


9. ábra: Óvodás fiúk negatív élményeinek százalékos eloszlása.

A nagycsoportos óvodás fiúk 38,89%-ának, 7 főnek nem volt rossz élménye a nevelési intézményben. A többi kisgyermeknek, összesen 3 főnek (16,66%) a szülők hiánya okozott nehézséget, de ugyanilyen arányban jelentett negatív élményt a játszótársak hiánya is másik 3 kisfiúnak. A játékból való kimaradás 1 óvodás fiúnak volt rossz élmény, hárman pedig az „egyéb” kategóriába kerültek. Közülük az egyik kisfiú rosszat álmodott alvásidőben, a másik

valamitől megijedt, a harmadikat pedig nem engedte ki az óvodapedagógus a mosdóban pihenés alatt (sokadik alkalommal).

A lányok 31,83%-ának, szintén 7 főnek nem volt rossz élménye az óvodában. Aki viszont szerzett valamilyen negatív tapasztalatot, az szintén a szülők hiányával volt elsősorban magyarázható. A lányok 27,28%-a, 6 fő számolt be erről negatív élményként. Ezt követte a játszótársak hiánya, ami 3 lánynál okozott problémát (13,63%) és a játékból való kimaradás, ami ugyanilyen arányban fordult elő másik 3 kislánynál. A fizikai rosszullétet 2 lány sorolta fel, ami 9,09%-ot tesz ki, az „egyéb” kategóriába pedig 1 kislány rajza került, aki nem mehetett haza ebéd után az óvodából és ott kellett töltenie a pihenés idejét.



10. ábra: Óvodás lányok negatív élményeinek százalékos eloszlása.

4.4.2 Az általános iskolások negatív tapasztalatai

Az általános iskolás tanulók, 2-3. osztályosok és 4. osztályos SNI diákok negatív tapasztalatai egy-egy pontban eltértek az óvodásokétól, illetve a két gyermekcsoport között is található jelentős különbség. Az alábbi 2. táblázat foglalja össze az iskolás korosztály rossz élményeit az oktatási intézményen belül, amelyek alapján a következő kategóriákat lehet felállítani:

- Rossz osztályzat
- Társak bántó viselkedése (pl. csúfolás)
- Fizikai rosszullét.

Negatív élmények	2-3. osztályos tanulók		4. osztályos SNI tanulók	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Rossz osztályzat	16% 4 fő	-	-	-
Társak bántó viselkedése	24% 6 fő	40% 6 fő	20% 2 fő	-
Fizikai rosszullét	32% 8 fő	6,67% 1 fő	10% 1 fő	-
Egyéb	-	13,34% 2 fő	-	7,14% 1 fő
Nem volt rossz élmény	28% 7 fő	40% 6 fő	70% 7 fő	92,85% 13 fő

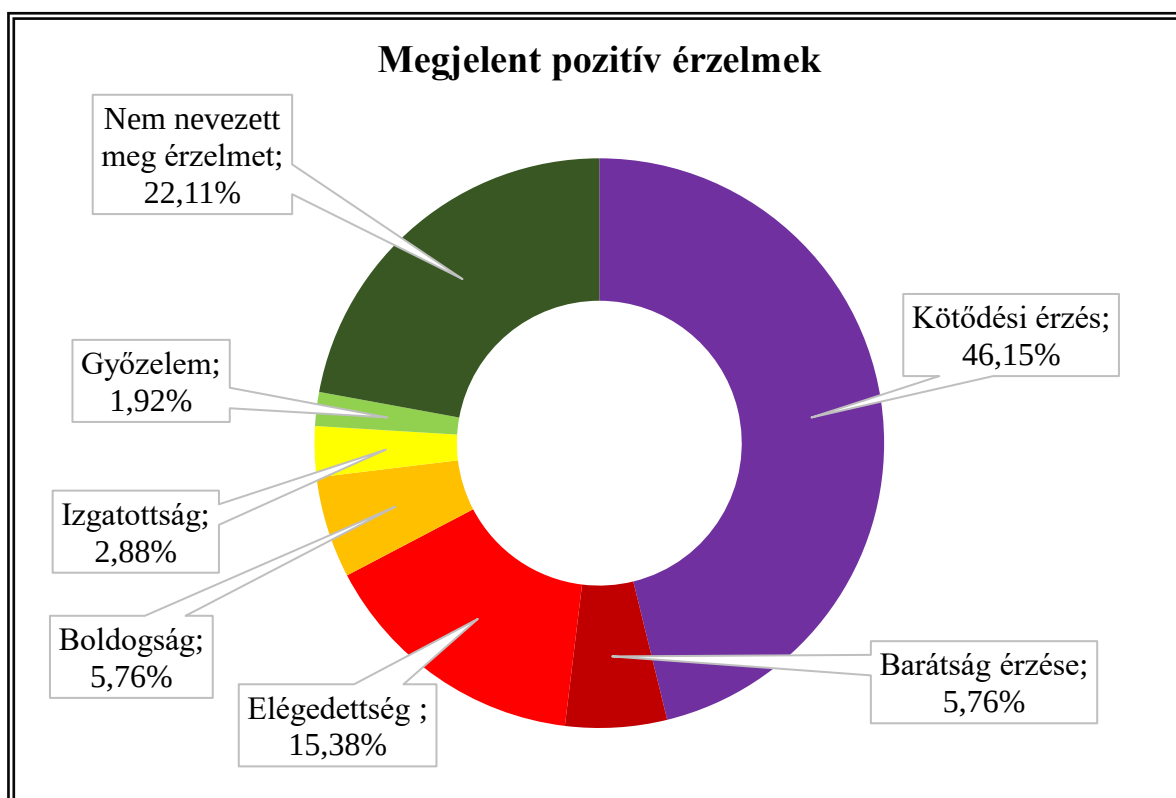
2. táblázat: Az iskolások negatív élményeinek százalékos aránya.

Az általános iskolás tanulók közül a 2-3. osztályos fiúknál fordult elő egyedül, hogy egy-egy rossz osztályzatot vagy feketepontot negatív élményként éltek meg. Összesen 4 fiú mesélt ilyet, ami 16%-ot jelent. Az osztálytársak, barátok bántó viselkedése, mint a csúfolás vagy szándékos verbális, illetve fizikális sérelemokozás (angol bullying) már a lányok között is problémát okozott a 2-3. évfolyamosoknál, de az SNI fiúknál is. Előbbi csoportból 6 fiú (24%) és 6 lány (40%), utóbbiból 2 fiú (20%) említett meg ilyen esetet rossz élményként, mikor csúfolták, bántották őket, valakinek pedig a tízóraiját is elvették a szünetben. A sajátos nevelési igényű gyerekek közül a lányok ilyen élményről nem számoltak be. Fizikai rosszullét is érintette őket a gyerekeket, ami betegségből vagy valamilyen balesetből fakadt. A 2-3. osztályos fiúk 32%-a, 8 fő, a lányok 6,67%-a, 1 fő, az SNI fiúk 10%-a, 1 fő számolt be ilyen esetről. Az „egyéb” kategóriába 2 fő (13,34%) 2-3. évfolyamos lány került, akik közül az egyik azért volt szomorú, mert nyugdíjba ment egy kedves tanítónője, a másik pedig azért, mert egyik osztálytársa viselkedése miatt nem tudott odafigyelni a tanórán. Az SNI lányok közül 1 fő (7,14%) említett olyan esetet, amikor a fogójátékban mindig őt kapták el először, ez pedig rossz élmény volt számára.

4.5 A megjelent pozitív és negatív érzelmek

Az élményrajzok indoklása során a gyerekek sok esetben különféle érzelmeket neveztek meg. A három vizsgálati csoport által megjelölt pozitív érzelmeknek meghatározó szerepe volt az adott élmény kiválasztásában, hiszen a cselekvés pillanatában átélt érzések, érzelmek hozzájárulnak az emlékezetbe vésődéshez. A következő érzelmek, érzések voltak tetten érhetők a gyerekek válaszaiban:

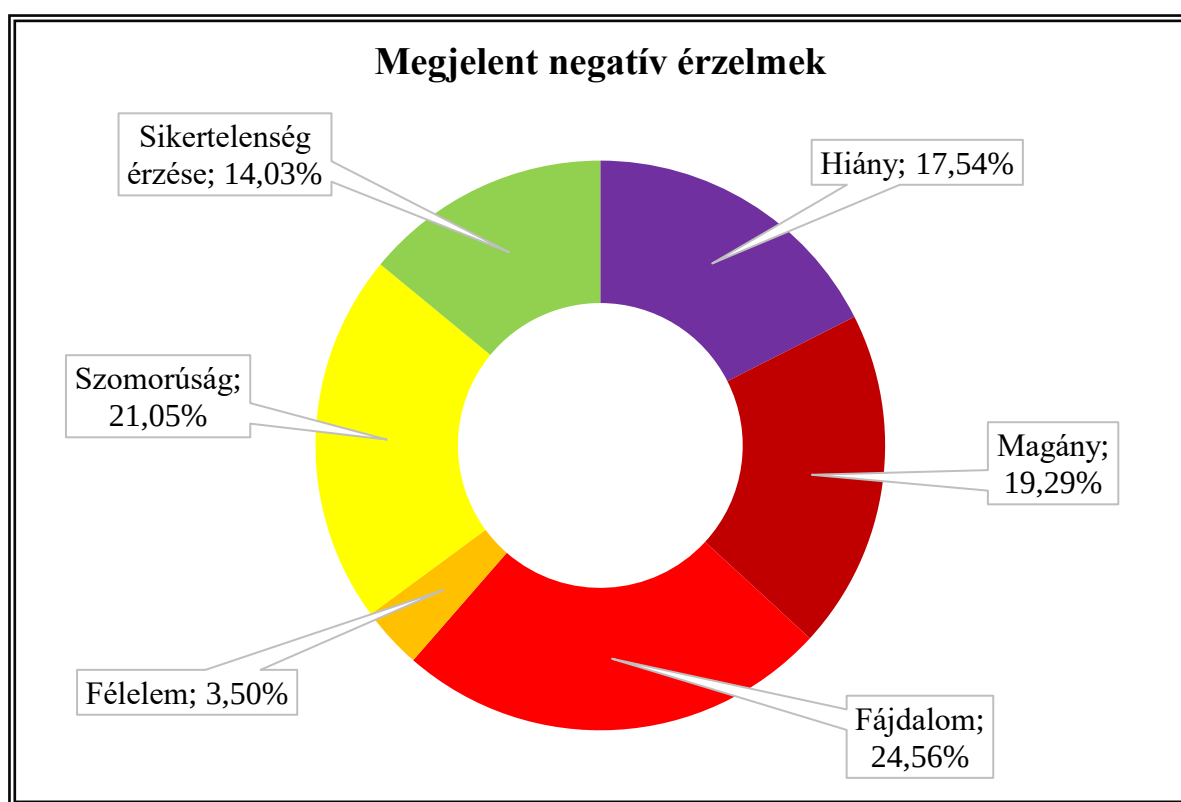
- Kötődési érzés
- Barátság érzése
- Boldogság
- Izgatottság, izgalom
- Győzelem, nyereség érzése
- Komfortérzés.



11. ábra: A vizsgált gyermekek által elmondott pozitív érzelmek kategóriái.

A kötődési érzés az összes válasz 46,15%-ában szerepelt, amit a gyerekek társaik, a felnőttek, a játékok, illetve a tantárgyak iránt éreztek. Az óvodásoknál 15 fő, a 2-3. osztályosoknál 18 fő,

az SNI tanulóknál szintén 15 fő indokolta élményét a szeretet érzésével. A barátság érzése 5,76%-ban jelent meg, óvodásoknál 3 főnél, sajátos nevelési igényűeknél 1 főnél, a 2-3. évfolyamosoknál pedig 2 főnél. Gyakori válasz volt a gyerekek körében a „jól éreztem magam” indoklás, így a komfort érzésével ez a kategória 15,38%-ot tett ki. Az óvodásoknál 6 főnél, a 2-3. osztályosoknál 7 főnél, az SNI tanulók csoportjából pedig 3 főnél jelent meg ez a válasz. A boldogság a gyerekek 5,76%-ára volt jellemző, ami 2 fő óvodásnál, 3 fő 2-3. osztályosnál és 1 fő SNI tanulónál jelent meg. Az izgatottság 2,88%-ot tett ki, 2 fő óvodás és 1 fő 2-3. osztályos gyermek érzett így. A győzelem érzése 2 fő 2-3. évfolyamosnál jelent meg, ezzel 1,92%-ban fordult elő.



12. ábra: A vizsgált gyermekek által elmondott negatív érzelmek kategóriái.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek 54,8%-ának, vagyis összesen 57 főnek akadt negatív élménye az óvodában vagy az iskolában. Az általuk elmesélt negatív élmények alapján a következő negatív érzések jelentek meg:

- Hiány
- Magány
- Fájdalom
- Félelem

- Szomorúság
- Sikertelenség érzése, kudarc.

A 12. ábra bemutatja a gyermekek által átélt negatív érzéseket. Hiányérzet, ami főként szülőre, de játszótársra is vonatkozott 17,54%-ban fordult elő és kizárólag az óvodás korosztálytól, ahol 10 fő volt érintett. A magány érzése 19,29%-ot tett ki, ami már nemcsak 9 fő óvodásnál, hanem további 2 fő általános iskolás 3. osztályos tanlónál is előfordult. A nagycsoportos óvodásoknál egy kisfiú például akkor érezte magát magányosnak, mikor először lépett be az óvodába és senki sem barátkozott vele, egy 3. osztályos kislány pedig amikor összeveszett barátnőjével. Legnagyobb arányban a fájdalomérzet jelent meg a vizsgálati csoportok között, 24,56%-os arányban fordult elő, ebből 3 fő óvodás, 8 fő 2-3. évfolyamos és 3 fő SNI tanuló érzett ilyen valamilyen betegség, baleset vagy a társak bántó viselkedése miatt. Egy SNI kisfiút például megütöttek autózás közben, egy 2. osztályos kisfiúra rácsukta az ajtót egyik osztálytársa, egy másikat pedig véletlenül hasba rúgtak labdával. A félelem 3,5%-os aránnyal csupán 2 fő óvodást érintett, akik közül egyet az óvodapedagógus ijesztett meg elmondása szerint, ám a szomorúság 21,05%-kal a második leggyakoribb negatív érzést lett. Ezt 1 fő óvodás, 1 fő SNI gyermek és 10 fő 2-3. osztályos érezte. Az általános iskolások körében a társak bántó viselkedése miatt fordult elő főként ez az érzés, egy kislányt például megbántottak a barátai, a fiúknál gyakori volt a verekedés okozta szomorúság, egy kisfiú pedig hármast kapott környezetismeretből, ami szintén ezt az érzelmet váltotta ki. A sikertelenség érzését 1 fő óvodás és 7 fő 2-3. osztályos élte át, így 14,03%-os arányban fordult elő a gyermekek válaszai között. A versenyhelyzetben történő veszítés, nem megfelelő teljesítés és a rossz osztályzat szerepelt az indokok között.



5. kép: 4. osztályos SNI fiú élményrajza.

4.6 A hipotézisek ellenőrzése

Első hipotézisemként azt feltételeztem, hogy „*az élmények között visszatérő, univerzális tartalmak jelennek meg, amelyek között jellemzően pozitív érzések és érzelmek fordulnak elő*”. Ez a feltételezés bebizonyosodott, ugyanis a három életkori csoport (óvodások, 2-3. osztályosok és 4. osztályos SNI tanulók) által lerajzolt élményeket egyértelmű kategóriákba tudtam sorolni, melyek a következők voltak: óvodai, iskolai ünnep (10,57%); játékélmény kint és bent (48,07%); külső program (10,57%); tanóra, foglalkozás (17,30%), érkezés vagy távozás (5,76%). Az egyéb kategóriába összesen 8 fő rajza került, ami 7,69%-ot jelentett.

Nemcsak az élményrajzokat, de a gyerekek által átélt érzéseket is megvizsgáltam, amelyek alapján megalkották azokat. A rajzolóknak 77,8%-a nevezett meg valamilyen pozitív érzelmet az általuk ábrázolt kép indoklásaképpen, például kötődési érzésként a társak vagy a pedagógusok, szülők iránt érzett szeretetet, az intézmény iránt érzett szeretetet, a barátság érzését. Továbbá boldogságot, izgatottságot, vagy egyszerűen csak egy „jóérzést”, amit az adott nevelési szinten tapasztaltak és elégedettséggel, komfortérzéssel töltötte el őket. Negatív élménye a vizsgálatban résztvevő gyermekek 54,8%-ának volt, melyek közt élen járt az óvodások által érzett hiány, honvágy érzése, ami szintén a kötődés egyik fontos jellemzője. Előfordult még a magány, a fájdalom, a félelem, a szomorúság, és a sikertelenség érzése, a kudarc is a negatív érzelmek között.

Másodjára, úgy gondoltam, hogy „*meghatározhatóak és rendszerezhetőek az élményválasztási narratívák*”. Ez az állításom is beigazolódt, hiszen a rajzok és indoklásaik elemzése során világosan felvázolhatóvá váltak azok az élménynarratívák, amelyek visszatérően előfordultak a gyermekek válaszaiban. Olyan tényezők játszottak fő szerepet a kiválasztott élmények lerajzolásában, mint a bizonyos személyekhez fűződő kapcsolat (10,57%), valamilyen tevékenység (51,9%), ami főként játék volt az óvodások és az általános iskolások elmondása szerint, megjelent még a közösségi élmény az óvodások és a 2-3. osztályosok rajzain (16,34%), a tanórák és a tantárgyak az iskolások esetében (8,65%), a tanórán kívüli foglalkozások (1,92%). Fenti kategóriákba nem sorolható rajzok összesen 11,53%-ban készültek.

Harmadik hipotézisem szerint, „*különbségek adódnak a lányok és a fiúk között*”. Ezt az állítást több szempont alapján is megvizsgáltam a dolgozat során, amely szintén igaznak mutatkozott. Először is az élménycategóriáknál alkalmaztam nemi bontást, amelyből kiderült, hogy a nagycsoportos óvodásoknál jelentősebb különbség inkább csak a külső programnál mutatkozott meg, amit a fiúk 5,56%-os, a lányok 18,18%-os arányban jelöltek meg. A 2-3.

osztályos általános iskolás diákoknál viszont már több esetben látszott nagyobb eltérés a két nem között. Iskolai ünnepet például a fiúk 8%-a, míg a lányok 26,67%-a választott. Kinti játékelmény esetében ez az arány 68% és 6,67% volt a fiúk javára. Nagyobb különbség mutatkozott még a tanóra, foglalkozás esetében, amit a fiúk 4, a lányok 33,34%-a választott. A 4. osztályos SNI tanulók rajzainál már mindegyik kategóriában jelentősebb különbség akadt. Kinti játékelményt a fiúk 30%-a választott, a lányoknál viszont ez csak 7,14% volt. Benti játékelményt 10%-os aránnyal rajzoltak a fiúk, de a lányoknál senki sem választott ilyen élményt. Külső programot viszont csak ők ábrázoltak, 21,42%-os aránnyal. Tanóra vagy valamilyen foglalkozás már mindkét nem rajzán megjelent, a fiúknál 30%-os, a lányoknál 64,28%-os arányban. Iskolába érkezést vagy távozást a fiúk 20, a lányok 7,14%-a ábrázolt. Az egyéb kategóriába is csak fiú rajz került, még hozzá 10%.

Másodjára az elmesélt negatív élményeket vizsgáltam meg a két nem tekintetében. A nagycsoportos óvodás fiúk 38,89, a lányok 31,83%-ának nem volt rossz élménye az óvodában. A szülők hiánya a fiúk esetében 16,66%-ban, a lányoknál már 27,28%-ban fordult elő. A játszótársak hiánya közel azonos 16,66% és 13,63% volt. A játékból való kimaradás a fiúknál kevesebb esetben, 5,56%-nál fordult elő, míg a lányoknál 13,63% volt ez az arány. Fizikai rosszullét a fiúk 5,56%-át, a lányok 9,09%-át érintette. Egyéb negatív élmény a fiúknál 16,66%-os volt, míg a lányoknál csupán 4,54%.

Az általános iskolásoknál másfajta negatív tapasztalatok fordultak elő, a 2-3. évfolyamos gyerekek 32,5, a 4. osztályos tanulók 83,3%-ának azonban egyáltalán nem volt kellemetlen élménye. Rossz osztályzat például csak a 2-3. osztályos fiúk 16%-át bántotta, a lányok, illetve az SNI tanulók nem idéztek fel ilyen emléket. Társak bántó viselkedése miatt már a 2-3. osztályos fiúk 24, a lányok 40, és a 4. osztályos fiúk 20%-a érezte rosszul magát. Fizikai rosszullétet a 2-3. évfolyamos fiúk 32, a lányok 6,67, az SNI fiúk 10%-a tapasztalt. Egyéb negatív élménye a 2-3-as lányok 13,34%-ának, illetve az SNI lányok 7,14%-ának volt összesen. Érdeklőség, hogy az SNI lányok közül csupán ilyen arányban fordult elő negatív élmény, illetve, hogy a társak bántó viselkedése, amibe beletartozik a verbális és fizikális erőszak is, nagyobb arányban jelent meg a nem sajátos nevelési igényű tanulók körében, összesen 30%-ban, míg az SNI diákoknál ez 8,33% volt és csak a fiúkat érintette.

Végül pedig úgy gondoltam, hogy „*a vizsgált 3 csoport között (óvodás, kisiskolás, SNI kisiskolás) jellemzően azonosságok fordulnak elő az intézményhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó élmények és élményválasztási narratívák között*”. Az első hipotézisem nyomán sikerült olyan univerzális kategóriákba sorolni a gyermekek élményeit és élményválasztási narratíváit, amelyek mindhárom vizsgálati csoportban megjelentek. Utolsó hipotézisem

azonban csak részben igazolódott be, hiszen az egyes kategóriákban kisebb-nagyobb eltérések mutatkoztak a három életkori csoport által választott élmények és narratívák arányában. Míg az egyes élménykategóriáknál az óvoda, iskolai ünnepek szinte azonos arányban fordultak elő az óvodásoknál (12,5%) és a 2-3. osztályos iskolásoknál (15%), addig nem volt olyan SNI tanuló, akinek a rajza ebbe a kategóriába tartozott volna. A kinti játékelmélynél már mindhárom korcsoport képviseltette magát, az óvodások (45%) és a 2-3. évfolyamosok (45%) ugyanolyan mértékben, a 4. osztályosok pedig valamivel kisebb arányban (16,7%). Külső program az óvodások (12,5%) és az SNI diákok (12,5%) számára azonos arányban volt maradandó élmény, a 2-3. évfolyamosoknál ez 7,5% volt csupán. Tanóra vagy foglalkozás csak az iskolások körében jelent meg a rajzokon, a 2-3-asoknál 15, a sajátos nevelési igényűeknél 50%-ban. Óvodába, iskolába érkezést vagy onnan távozást az 5-6 évesek 7,5, a 4. évfolyamosok 12,5%-a rajzolt. Az egyéb kategóriába pedig az összes rajz 7,69%-a került.

Az élménynarratívák tekintetében már valamivel nagyobb volt az összhang a három korcsoport között. A személyek szerepét az óvodások 17,5%-a, a 2-3-asok 7,5%-a, az SNI diákok 4,17%-a találta fontosnak az élmény kiválasztásában. Bizonyos tevékenységekről már közel azonosan vélekedtek, az 5-6 évesek 52,5%-a, a 2-3. évfolyamosok 50%-a, a 4. osztályosok 54,17%-a került ebbe a kategóriába. Közösségi élmények az óvodások 17,5%-ának és a 2-3. osztályosok 25%-ának voltak jelentősek, ide nem került SNI gyermek rajza. Az iskolások közül a tanórák és tantárgyak közben szerzett élményeket a 2-3-asok 5%, míg az SNI diákok 29,17%-a találta fontosnak, ami nagy kontrasztnak mondható. Tanórán kívüli tevékenységet 2,5% 2-3. osztályos jelölt meg és hasonlóan kevés, 4,17% SNI 4. osztályos. Az egyéb kategória is közel azonos arányokkal jelent meg, az óvodások rajzainak 12,5%-a, a 2-3. osztályosokénak 10%-a, a sajátos nevelési igényűek képeinek 8,3%-a tartozott ide.



6. kép: Nagycsoportos fiú élményrajza.

9. A kutatás összefoglalása

Önálló kutatásom témájaként az óvodás és kisiskolás, 2-3. és 4. osztályos korosztály bipoláris élményeinek intézményi kötődésben betöltött szerepét választottam. Azt vizsgáltam meg, hogy a gyermekek által átélt pozitív és negatív tapasztalatok miképpen járulnak hozzá a nevelési-oktatási intézményhez való kapcsolatuk alakulásához, illetve milyen nagyobb, univerzális kategóriákba sorolhatók az általuk választott élmények.

Az emberi kapcsolatok létezésünk meghatározó elemei, amelyek dinamikus átalakuláson mennek keresztül életünk során. Születésunktől fogva folyamatosan bővül kapcsolati hálónk, melynek legelső meghatározó eleme az édesanyához fűződő kötődésünk, ami elemi ösztönként lép életbe a születést követő percekben. Az anya és a gyermek közötti természetes kölcsönhatás az édesapához való kötődéssel egészül ki később. A szülőkhöz való kötődés a „biztos bázis”, ami a gyermek számára mindig példaként szolgál kapcsolatainak kiépítése során (Bowlby 2009). Az embertársainkkal kialakított kölcsönös viszonyokat, amelyek többet jelentenek számunkra perszonális kötődéseknek nevezük (Zsubrits 2012), azonban nemcsak személyekhez fűzhet minket szorosabb kötelék. Az élet előrehaladtával, az intézményes nevelésbe való belépéssel a kapcsolatok rendszere megsokszorozódik és újabb kötődési mintázatok alakulnak ki bennünk. A kötelező nevelési szinterek közül először az óvodához, majd az iskolához kezd el kötődni a gyermek, azonban az intézményhez fűződő kapcsolatra megannyi tényező hatással lehet. Az intézményes nevelési-oktatási helyszín, vagyis a növendékek közvetlen környezete befolyásolja viselkedésüket, személyiségüket az ott lejátszódó lélektani folyamatokkal együtt. Gyermekkorban fokozott jelentőséggel bírnak azok az erős érzelmek, amelyek a térhasználatra vonatkoznak (Dúll 2009). Az óvodások és kisiskolások így szorosan kötődhetnek a jól ismert, megszokott intézményi helyekhez az idői jellemzők (ünnepek, tanórák), átélt pszichológiai-személyes folyamatok és környezeti tényezők miatt is. Valamint a személyes kortársközi, de a felnőttekhez (szülőkhöz, pedagógusokhoz) fűződő viszony is befolyásolja az intézményi kötődést.

Az óvodában szerzett pozitív és negatív töltető tapasztalatok egyaránt hozzájárulnak a gyermekek személyiségének alakulásához, ezért is bír döntő szereppel a nevelési intézmény az egészséges fejlődés kérdésében. Előtérbe kerülnek ekkor a pedagógus személye, aki kiegészíti a szülők mindennapos gondozási-nevelési tevékenységét, ezzel meghatározó szerepet vállalva magára a gyermek életében. Fontossá válnak ekkor a kortársakkal kialakított kapcsolatok is, amelyet a pedagógus irányítani képes, de ugyanolyan hangsúlyt kapnak az óvodai tevékenységek, ünnepek és maga a fizikai környezet is (Antal–Zsubrits 2015). Az iskolához

való kötődésben már döntő szereppel bírnak a kapcsolatok tovább bővülésével a barátságok, amelyek olykor felülírják a szülő-gyermek viszony szerepét is. A kötődés megszilárdulását biztosítja a barátságok kölcsönössége, a közös tanulás és tapasztalatszerzés is a mindennapok során (Zsolnai 2018). A személyes kapcsolatok jellegén kívül azonban a helyszínen végzett tevékenységek és a gyermek érdeklődési körének megfelelő elfoglaltság megtalálása, valamint a fizikai környezetben érzett komfortérzés is befolyásolja az iskolához való kötődést (Szabó–Virányi 2011).

Empirikus kutatásom alapjául Bowlby (2009) kötődéelmélete szolgált, amelyet kiegészített Zsubrits (2012) és Mérei–Binet (2016) óvodások közeli kapcsolataira és személyiségére vonatkozó elmélete, valamint Düll (2009), Zsolnai (2018) és Szabó–Virányi (2011) intézményekhez való kötődésről szóló írása is. Fejlődéslélektani ismeretekkel összekapcsoltan vizsgáltam meg a nagycsoportos óvodás és kisiskolás 8-11 éves korosztály perszonális kapcsolatainak, valamint személyiségének alakulását Vajda (2014) könyve alapján, továbbá tematikus rajzelemzési ismeretekre tettem szert Tihanyiné V. Zsuzsa (2013) írásának segítségével.

Vizsgálatom során Kósáné Ormai Vera (2001) és Zsubrits Attila (2018) neveléslélektani nézőpontú személyiség megismerési módszerét alkalmaztam, amikor a gyermekektől élményrajzot kértem legkedvesebb óvodai, iskolai emlékükről. Arra kértem őket, hogy rajzolják le azt a pillanatot, amikor a legjobban érezték magukat az adott nevelési-oktatási szinten. A rajzok elkészítéséhez bármilyen technikát alkalmazhattak, azonban radírt nem használhattak. Az élményrajzok elemzéséhez előre meghatározott szempontok alapján explorációs kérdéseket is feltettem a gyerekeknek egyesével, amelyek hozzásegítettek az élmények szélesebb körű megértéséhez, feltérképezéséhez. Dolgozatomban négy további szempont szerint analizáltam a begyűjtött gyermekrajzokat és a hozzájuk kapcsolódó kérdésekre adott válaszokat.

A kutatásban 104 gyermek vett részt, amelyből 40 fő 5-6 éves, nagycsoportos óvodás, 40 fő 2-3. osztályos általános iskolás és 24 fő 4. osztályos, sajátos nevelési igényű tanuló volt, minden gyermek nyugat-magyarországi intézményekben teljesítette nevelési kötelezettségét a vizsgálat folyamán. Az óvodások közül 22 lány és 18 fiú, a 2-3. osztályosoknál 15 lány és 25 fiú, a 4. osztályos SNI tanulóknál pedig 14 lány és 10 fiú élményrajzát elemeztem. A gyermekektől kapott alkotásokat és az általuk elmesélt élményeket több szempontból összehasonlítva vizsgáltam meg az oktatási-nevelési intézményükhöz való kötődésében szerepet játszó bipoláris élményeiket.

Az előre felállított elemzési szempontsor szerint haladva elsődlegesen arra voltam kíváncsi, hogy milyen élménycategóriákba sorolhatók a rajzokon megjelenő és szóban is megerősített **pozitív élmények**. A következő kategóriákat sikerült felállítanom, amelyek összhangban vannak a szakirodalomban is részletezett (Zsubrits, 2012; Dúll 2009; Zsolnai 2018) megállapításokkal: óvodai, iskolai ünnepek (10,57%); játékelmény kint és bent (48,07%); külső program, kirándulás (10,57%); tanóra, foglalkozás (17,30%), érkezés vagy távozás a nevelési-oktatási intézményből (5,76%). Az egyéb kategóriába pedig csupán 7,69%-os arányban kerültek rajzok.

Majd az **élményválasztási narratívák** rendszerzésével folytattam az elemzést, melyből kiderült, hogy mik azok a motívumok, amelyek döntő hatással vannak a gyermekek élményeire nézve. Olyan tényezők játszottak fő szerepet a kiválasztott élmények lerajzolásában, mint a bizonyos személyekhez fűződő kapcsolatok (10,57%-ban), valamilyen tevékenység végzése (51,9%-ban), ami főként játék volt a nagycsoportos óvodások és az általános iskolások elmondása alapján, de megjelent még a közösségi élmény az óvodások és a 2-3. osztályosok rajzain is (összesen 16,34%-ban), a tanórák és a tantárgyak szerepe az iskolások esetében (8,65%-ban), a tanórán kívüli foglalkozások pedig alacsonyabb számban (1,92%-osan). Az előbbi kategóriákba nem besorolható rajzok 11,53%-ban készültek.

A gyermekek által szóban elmesélt **negatív élményekre** is kitértem a dolgozatban, mégpedig nemi bontásban az utolsó elemzési szempontnak megfelelően, ahol inkább azonosságok jelentek meg a nemek között. Ebből kiderült, hogy a nagycsoportos óvoda fiúk 38,89%-ának, a lányok 31,83%-ának nem volt rossz élménye az óvodában. A többi kisgyermeknek a következő tényezők okoztak negatív tapasztalatot: szülő(k) hiánya (lányoknál 27,28%; fiúknál 16,66%), játszótárs(ak) hiánya (lányoknál 13,63%; fiúknál 16,66%), a játékból való kimaradás (lányoknál 13,63%; fiúknál 5,56%), fizikai rosszullét (lányoknál 9,09%; fiúknál 5,56%). Az általános iskola 2-3. osztályos gyerekek 32,5%-ának és 4. osztályos SNI tanulók 83,3%-ának nem volt kellemetlen élménye. A többi kisiskolásnál a következő negatív élménycategóriák alakultak: rossz osztályzat (2-3-as fiúk 16%), társak bántó viselkedése (2-3-as lányoknál 40%; fiúknál 24%; SNI fiúknál 20%), fizikai rosszullét (lányoknál 6,67%; fiúknál 32%; SNI fiúknál 10%). A **két nem közti különbségeket** az élménycategóriák tekintetében is megvizsgáltam, azonban itt az óvodások között nem jelentkezett nagy eltérés. A 2-3. osztályosoknál viszont a következő különbségek voltak megfigyelhetők: kinti iskolai ünnep (lányoknál 26,67%; fiúknál 8%), kinti játékelmény (lányoknál 6,67%; fiúknál 68%), tanóra, foglalkozás (lányoknál 33,34%; fiúknál 4%). Az SNI tanulóknál kinti játékelmény tekintetében (lányoknál 7,14%; fiúknál 30%); benti játékelményénél (lányoknál 0%; fiúknál 10%); külső

programnál (lányoknál 21,42%; fiúknál 0%); tanóra foglalkozásnál (lányoknál 64,28%; fiúknál 30%); iskolába érkezésnél vagy távozásnál (lányoknál 7,14%; fiúknál 20%) voltak különbségek.

A három vizsgálati csoport közötti különbségek és azonosságok keresése az egész elemzés során megjelent, főként az élménycategóriák és az élményválasztási narratívák között öltött szembetűnő képet a három korosztály élményei közötti hasonlóság, de az apróbb eltérések is. Az élménynarratívák vizsgálata során közel azonos százalékban fordultak elő magyarázatok mindegyik korcsoportnál, azonban ezek közül a legkiemelkedőbb a tevékenységekre volt jellemző, ami az óvodások 52,5%-ánál, a 2-3. osztályosok 50%-ánál és az SNI tanulók 54,17%-ánál volt meghatározó a pozitív élmény kiválasztásában. A legnagyobb különbség itt az óvodások tekintetében a személyek szerepében volt, ami 17,5%-os arányban volt számukra fontos, ám a kisiskolás 2-3. osztályosoknál csak 7,5% az SNI tanulóknál pedig csak 4,17% volt ez az arány. Nagyobb különbség még a 2-3. osztályosoknál a tanóra és a tantárgyak szerepénél volt megfigyelhető, ami náluk csak 5%-ot tett ki, az SNI tanulóknál viszont 29,17%-ot.

Kutatásom arra világított rá, hogy az óvodás és kisiskolás korosztálynál is hasonló tényezők játszanak szerepet az intézményhez való kötődésben, amelyek rímelnek a szakirodalmak által meghatározott kategóriákra. Nem újdonság, hogy a pozitív és a negatív élmények egyaránt befolyásolják az óvodához és az iskolához fűződő viszonyt, azonban lényeges kérdés, hogy mik azok az élménynarratívák, amik elősegíthetik annak kedvező alakulását. Minden pedagógus számára fontos kérdés növendékének egészséges személyiségfejlődése, így a gyermekekre hangsúlyosabb hatással lévő élmények alakítása, biztosítása fontos feladatuk, ami egyszerűbbé válhat a neveltek számára örömet, biztonságot okozó tapasztalatok feltárásával. Az oktatási-nevelési intézményhez fűződő kapcsolat kialakulásában esszenciális szerepe van a perszonális kapcsolatoknak: társakhoz, felnőttekhez való kötődésnek, a mindennap megélt együttes tevékenységeknek, a megfelelő, komfortos és biztonságos fizikai és érzelmi környezetnek is.

Úgy gondolom, hogy a kutatás lebonyolításával sikerült egy olyan neveléslélektani témát feldolgoznom, ami elméleti és gyakorlati szempontból is meghatározó lehet az óvodapedagógusok és a tanítók, gyógypedagógusok számára is.

10. Felhasznált irodalmak

1. 32/2012. X. 8. EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelésű igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV> [2021. 05. 30.]
2. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2021. 05. 30.]
3. Antal Bernadett– Zsubrits Attila 2015. Az óvodapedagógus gyermekszemmel. *Óvodai Nevelés* 4: 16-19.
4. Bowlby, John 2009. *A biztos bázis*. Animula Kiadó. Budapest.
5. Dúll Andrea 2009. *A környezetpszichológia alapkérdései*. L' Harmattan Kiadó. Budapest.
6. Hámori Eszter 2015. *A kötődésemélet perspektívái*. Animula Kiadó. Budapest.
7. Kádár Annamária 2012. *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest.
8. Kósáné Ormai Vera 2001. *A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában*. Okker Kiadó. Budapest.
9. Mérei Ferenc–V. Binet Ágnes 2016. *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó. Budapest.
10. Nagy Beáta–Szele Anna–Kenyhercz Flóra 2018. *The features of children's drawing*. In: A Child's World II. Didakt Kft. Debrecen.
11. Népjóléti Minisztérium 2004. *BNO-10 Zsebkönyv*. Animula Kiadó. Budapest.
12. Szabó,Éva–Virányi Barbara 2011. Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2: 111-125.
13. Tihanyiné Vályi Zsuzsanna 2013. *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. JATEPress Kiadó. Szeged.
14. Tóth Béla 1967. A meserajz-módszer. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata a gyermek rajzi tevékenysége útján. *Magyar Pedagógia* 67: 255-269.
15. Vajda Zsuzsanna 2014. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Saxum Kiadó. Budapest.
16. Zsolnai Anikó 2018. *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
17. Zsubrits Attila 2011. *A gyermekkor kötődései. Nevelépszichológiai jegyzet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Sopron.
18. Zsubrits Attila 2012. A kisgyerekek kötődérendszerének alakulása. *Képzés és Gyakorlat* 10: 102-116.

19. Zsubrits Attila 2014. Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai. *Képzés és Gyakorlat*. 12: 133-142.
20. Zsubrits Attila 2017. A Study about Children's Connection with Their Kindergarten. *Training and Practice* 3: 157-167.
21. Zsubrits Attila 2018. *Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak*. Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. Sopron.

11. Ábrajegyzék

1. ábra: A kutatásban résztvevő gyermekek nevelési-oktatási intézményi csoportjai.	22
2. ábra: A gyermekcsoportok nemi eloszlásának százalékos aránya.	22
3. ábra: A három életkori csoport által ábrázolt élmények kategóriái	23
4. ábra: Nagycsoportos óvodások élménykategóriái nemi bontásban.....	25
5. ábra: 2-3. osztályosok élménykategóriái nemi bontásban.....	26
6. ábra: 4. osztályos SNI tanulók élménykategóriái nemi bontásban.....	26
7. ábra: A gyermekcsoportok által ábrázolt élmények helyszínei.....	27
8. ábra: Élményválasztási narratívák kategóriái százalékos bontásban.	28
9. ábra: Óvodás fiúk negatív élményeinek százalékos eloszlása.	30
10. ábra: Óvodás lányok negatív élményeinek százalékos eloszlása.	31
11. ábra: A vizsgált gyermekek által elmondott pozitív érzelmek kategóriái.	33
12. ábra: A vizsgált gyermekek által elmondott negatív érzelmek kategóriái.	34

12. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A korai kötődési mintázatok jellemzői.....	9
2. táblázat: Az iskolások negatív élményeinek százalékos aránya.....	32

13. Rajzok jegyzéke

1. kép: 2. osztályos lány élményrajza.....	6
2. kép: Nagycsoportos lány élményrajza.....	6
3. kép: 3. osztályos fiú élményrajza.	21
4. kép: 4. osztályos autista fiú élményrajza.....	29
5. kép: 4. osztályos SNI fiú élményrajza.....	35
6. kép: Nagycsoportos fiú élményrajza.	38

14. Mellékletek

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott hozzájárulok ahhoz, hogy
gyermekem óvodájában/iskolájában készült rajzát Unger Vivien (Benedek Elek
Pedagógiai Kar, Neveléstudomány MA szak hallgatója) kutatásához
felhasználhassa. Az adatok statisztikai elemzésére fog sor kerülni, tehát a rajzoló
nem azonosítható.

Dátum: 2021.

.....

aláírás

15. Köszönetnyilvánítás

Kiemelt köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Zsubrits Attilának, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar egyetemi docensének, aki már negyedik éve segíti munkámat iránymutatásával, hasznos tanácsaival és biztatásával, ez pedig 2021-ben sem volt másképp a kutatás lebonyolításánál és a dolgozatom megírásánál.

Továbbá szeretném megköszönni a Ménfőcsanakai Óvoda, a ménfőcsanaki Petőfi Sándor Általános Iskola és a Soproni Kozmutza Flóra EGYMI vezetőinek, óvodapedagógusainak, pedagógusainak, gyermekeinek, szülőinek a közreműködését, akik támogatásukkal hozzájárultak a kutatómunkám sikerességéhez.

Külön köszönetet érdemel Horváth Gábor, a győri Dr. Kovács Pál Könyvtár Ménfőcsanaki Fiókkönyvtárának könyvtárosa, aki a pandémia alatt is készségesen ellátott szakirodalmakkal, újságcikkkel és hasznos tanácsokkal.

Hálával tartozom még szüleimnek is, akik végig biztattak, valamint számítástechnikai segítséget is nyújtottak a dolgozatom elkészítése során.