



A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások

A Biztos Kezdet Kötetek sorozat célkitűzése, hogy a hazai szakemberek – esetleg érdeklődő laikusok, szülők – számára magyar nyelven, közérthető formában tegye elérhetővé a koragyermekkor kulcskérdéseiről szóló jelentős nemzetközi és hazai tudományos, szakmai ismeretek, a szakirodalmi, valamint a legfontosabb magyar (társadalmi és intézményi) vonatkozások együttes elemzését. Ezáltal célunk az is, hogy a kisgyerekek fejlődéséről alkotott modern tudást és szemléletet a társszakmák széles körében közvetítsük.

A koragyermekkor időszaka, az első életévek mélyen meghatározzák a gyerekek sorsát, további életpályájukat, a helyi és tágabb társadalmi közösség életét, teljesítőképességét, összetartó erejét. Számos szakma dolgozik együtt azon, hogy gyerekeink egészséges, harmonikus és teljes gyerekkort élhessenek meg. Célunk tehát, hogy kötetünk elérjék mindazokat a szakembereket és szakmára készülőket – többek között szüléseket, gyermekorvosokat, védőnőket, bölcsődei gondozókat, óvodapedagógusokat, gyogyopedagógusokat, fejlesztőpedagógusokat, tanárokat, szociális munkásokat, korai fejlesztő szakembereket, fejlődésszichológusokat, gyermekpszichiátereket, családsegítő/gyermekjóléti szakembereket, gyermek- és családjogi szakértőket, társadalomkutatókat –, akik elméletben vagy közvetlenül a gyakorlatban foglalkoznak kisgyerekekkel és családokkal. Tapasztalataink szerint a képzések és továbbképzések során e kérdéseket leginkább az adott szakma szempontjából vitatják meg, ezért könyvünkkel a közös nyelv és egymás jobb megértésének segítése is célunk.

A kötetekben az ismeretek olyan összefoglalására törekedtünk, amely egyaránt szem előtt tartja a koragyermekkorai fejlődést meghatározó biológiai, fejlődés(lélektani és társadalmi tényezőket, azok kölcsönhatását, valamint a legkiszolgáltatottabb helyzetben élő gyermekek fejlődésének kérdését is.

A sorozat 2011-ben megjelent kötetei

Elméleti alapozás:

I. kötet: *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei*

II. kötet: *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*

A sorozat tervezett kötetei

Fókuszban a gyakorlati munka:

III. kötet: *Megelőzés és beavatkozás a koragyermekkor idején: Korai prevenció és intervenció módszerek, eszközök a nemzetközi és a hazai gyakorlatban*

IV. kötet: *Szakmák és szakmaközi együttműködés: A koragyermekkorai fejlődés a kisgyerekekkel foglalkozó szakemberek perspektívájából – Interjúkötet*

A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések
és kihívások

Biztos Kezdet Kötetek II.

A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások

Biztos Kezdet Kötetek II.

Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
(korábban Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet) – Gyerekesély projekt
www.biztoskezdet.hu

Szakmai szerkesztők:

Danis Ildikó
Farkas Mária
Herczog Mária
Szilvási Léna

Szakmai lektor: Stefanik Krisztina

Szerkesztő: Balázs István

A kötet munkálatait koordinálta: Kürthy-Molnár Andrea

Fotók: Szász Marcell

A kötet számára készült fotók helyszínei:

Pöttömke Biztos Kezdet Gyerekház, Sátoraljaújhely

Bóbita Biztos Kezdet Gyerekház, Baktalórántháza

Biztos Kezdet Gyerekház, Nyírtelek-Görög szállás

Családok otthonai Sátoraljaújhelyen, Baktalórántházán, Görög szálláson, Budapesten

Köszönet minden fotón szereplő gyereknek, az együttműködő szülőknek és szakembereknek.

Köszönet a www.flickr.com, weboldalak a fotók rendelkezésünkre bocsátásáért.

Köszönet a Vince Kiadónak az Anderson Mike Az intelligencia fejlődése c. ábráért.

Megjelent a TÁMOP 5.2.1. „Gyerekesély program országos terjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése” program keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával.



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség

ÜMFT infóvonal: 06 40 638 638

nfu@nfu.gov.hu • www.nfu.hu

© Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011

A jelen kiadvány a jogtulajdonos engedélye nélkül sem részben, sem egészben, sem elektronikus, sem mechanikai eljárással nem másolható, ideértve a fénymásolást, a számítógépes adatrögzítést vagy adatbankban való felhasználást is.

Tartalom

A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások

ELŐSZÓ	16
<i>(Danis Ildikó – Farkas Mária – Herczog Mária – Szilvási Léna)</i>	
Kinek szól az első két kötet?	17
A kötetek születése	17
Szakmai üzenetek – horizontális témák	18
<i>Gondolkodjunk együtt és tegyünk az egészséges és teljes koragyermekkorért!</i>	19
Az első két kötet szerkezete, tartalma	21

I. BEVEZETÉS: ELMÉLETEK – GYAKORLAT – SZAKPOLITIKA

1. fejezet	
FEJLŐDÉS A KORAGYERMEKKORBAN: HOGYAN IS GONDOLKOD(J)UNK RÓLA?	24
<i>(Danis Ildikó, Farkas Mária, John Oates)</i>	
BEVEZETÉS	26
KORAGYERMEKKOR A FÓKUSZBAN – INTERDISZCIPLINÁRIS EGYÜTTGONDOLKODÁS, SZAKMAKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS	26
Társadalmi követelmény: befektetés a jövőbe	29
1.1. <i>A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések</i>	32
A korai életévek és az idegrendszer fejlődése	32
1.2. <i>A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések</i>	35
A korai kapcsolatok megerősítése	36
1.3. <i>A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések</i>	38
Üzenet a koragyermekkor jelentőségéről	39
A KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉS ALAPVETŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI	39
Miért „kell” a fejlődépszichológia?	39
Alapvető fejlődésemléletek: hogyan fejlődnek és tanulnak a gyerekek?	40
<i>Megközelítés a biológiai érés felől: a természetes fejlődés</i>	41
<i>Az univerzális-konstruktivista megközelítés: a gyerekek felépítik saját tudásukat</i>	43
<i>Szociális konstruktivizmus: tanulás másokkal</i>	45
<i>A környezeti tanulás megközelítés (behaviorizmus): jutalmazás és büntetés</i>	47
<i>Szociális tanuláselmélet: mások megfigyelése</i>	49
<i>Növekedés, fejlődés és tanulás a kapcsolatokon keresztül</i>	49
<i>Modern fejlődésemléletek: fejlődés a környezet sokirányú, sokszereplős hálójában</i>	50
Az elméletek alkalmazása a koragyermekkorai gyakorlatban	51

A fejlődés mechanizmusa: alapvető fejlődési törvényszerűségek és ezek gyakorlati következményei	53
Összefoglalás: a koragyermekkorai fejlődés kulcskonceptiói	56
1.4. <i>A fejlődés kulcsfogalmai</i>	56
AZ EGYEDI GYERMEK: ÁLTALÁNOS ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉSI SZÜKSÉGLETEK	57
Alapvető fejlődési szükségletek	57
1.5. <i>Hogyan segíthetik a felnőttek a gyerekeket és egymást abban, hogy a fejlődési szükségleteket kielégítsük?</i>	57
1.6. <i>Korszerű nevelési alapelvek</i>	58
A fejlődés területei és az egyedi fejlődés: „spektrum”-szemlélet a fejlődésben	60
1.7. <i>Mérföldkövek a gyermeki fejlődésben: az EYFS fejlődéskoncepciója</i>	61
ZÁRSZÓ	63
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	64
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	64

II. A KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉS TERÜLETEI: „FELADATOK” ÉS KIHÍVÁSOK

2. fejezet

ALKALMAZKODJ A VILÁGHOZ! – AZ ÚJSZÜLÖTT ÉS A CSECSEMŐ ALKALMAZKODÁSA	68
<i>(Hédervári-Heller Éva, Németh Tünde)</i>	

BEVEZETŐ	70
A KOMPETENS CSECSEMŐ	71
2.1. <i>A preferencia-paradigma</i>	71
Látási észlelés	72
Hallási észlelés	73
Szagló- és ízlelőérzékek	73
Keresztmodális észlelés	73
2.2. <i>A keresztmodális észlelés</i>	74
Érzelmi fejlődés	74
A CSECSEMŐ VISELKEDÉSI ÁLLAPOTAI	75
Alvás	75
2.3. <i>Tévhitek – a nyugtalan álm</i>	76
Révedezés és nyűgösködés	76
Sírás	76
2.4. <i>Gyakori nehézségek a sírás körül</i>	77
Ébrenlét	77
A KORAI FEJLŐDÉS SZÜLŐI TÁMOGATÁSÁNAK GYAKORLATI LEHETŐSÉGEI	78

Egymásra hangolódás	78
Szoptatás	79
Napirend, együttlétek	79
Mozgás, játéktevékenység	80
Szobatisztaság	82
Dac	82
A CSECSEMŐ VISELKEDÉSSZABÁLYOZÁSI ZAVARAI	83
2.5. ADHD és korai regulációs problémák	83
Krónikus nyugtalanság és excesszív sírás	84
Alvászavarok	85
Etetési, étkezési és gyarapodási zavarok	86
Érzelmi problémák a csecsemőkorban	88
A viselkedésszabályozási zavarok kezelése	88
A SZÜLŐ SZEREPE ÉS VISELKEDÉSFORMÁI	90
A gondozó személy szenzitivitása	90
A gondozó személy intuitív viselkedésformái	91
Az anya-csecsemő-apa triád	92
2.6. Speciális esetek a szülővé válás és a szülő-gyermek kapcsolat alakulásának folyamatában	93
TÁRSADALMI SZEMPONTOK – AMIKOR NEHÉZ AZ INDULÁS	96
BEFEJEZŐ GONDOLATOK	97
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	98
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	98

3. fejezet

MOZOGJ, ÉRZÉKELJ, LÉGY AKTÍV ÉS EGÉSZSÉGES! – TESTI NÖVEKEDÉS, MOTOROS ÉS ÉRZÉKSZERV FEJLŐDÉS, VALAMINT AZ EGÉSZSÉG (Gallai Mária, Vetier Anna)	102
--	-----

BEVEZETÉS	104
A MÉHEN BELÜLI FEJLŐDÉS	105
Az anya életmódjának hatása a fejlődő magzatra	106
AZ ÚJSZÜLÖTT	107
Az érett újszülött jellemzői	108
Koraszülöttség	110
A GYERMEKEK TESTI FEJLŐDÉSE	112
Súlygyarapodás	112
A hossznövekedés	112
A test arányai	113
Az agy fejlődése	113
Növekedési problémák	115
A MOZGÁS FEJLŐDÉSE	118

Mozgásfejlődés az első életévben	118
Mozgásfejlődés a kisgyerekkorban	123
Mit tehet a környezet a gyermek mozgásfejlődésének elősegítése érdekében?	123
Megkésett vagy eltérő mozgásfejlődés	127
AZ ÉSZLELÉS FEJLŐDÉSE	128
A látás fejlődése	128
<i>A látásélesség fejlődése</i>	128
<i>Az arcpreferencia</i>	129
<i>A színlátás fejlődése</i>	129
<i>A mozgás követése</i>	129
<i>Mit tehet a környezet a látásfejlődés elősegítése érdekében?</i>	130
<i>Látássérülés</i>	131
A hallás fejlődése	132
<i>A környezet szerepe a hallás fejlődésében</i>	133
<i>Halláskárosodás</i>	134
A szaglás és ízlelés szerepe a gyermek fejlődésében	136
Tapintás, hőmérséklet	137
Különböző érzékszervi modalitások integrációja	137
AZ EGÉSZSÉGES GYERMEK	138
3.1. <i>Az egészséges fejlődés és az iskolaérettség</i>	139
ZÁRSZÓ	142
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	143
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	143

4. fejezet

MUTASD MEG ÉRZÉSEIDET, DE SZABÁLYOZD VISELKEDÉSEDET! – AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS FEJLŐDÉSE	146
<i>(Lakatos Krisztina)</i>	

BEVEZETÉS	148
MI AZ ÉRZELEM?	148
Arckifejezések	149
Az érzelmek fejlődése	149
ÉLETTANI VÁLTOZÁSOK AZ ÉRZELMEK MÖGÖTT	151
4.1. <i>Stresszhelyzetre adott válaszok mérése élettani módszerek segítségével</i>	152
MI AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS?	153
Az érzelemszabályozás normatív fejlődése	154
4.2. <i>A csecsemőkori érzelemszabályozás fejlődése</i>	157
Alkati sajátosságok hatása az érzelmregulációs képesség fejlődésére	159
<i>Temperamentum</i>	159
<i>A frontális lebeny féltekei aktivációjában megfigyelhető különbségek</i>	160

<i>Koraszülöttség</i>	161
A környezet hatása az érzelemregulációs képesség fejlődésére	162
<i>A szülő-gyermek kapcsolat hatása a szabályozásra</i>	162
<i>A házastársi konfliktus hatása</i>	164
<i>Az anya depressziója és a bántalmazás hatása</i>	165
<i>Az anya alkoholbetegségének vagy kábítószer-fogyasztásának hatása</i>	166
AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS SZEREPE A TÁRSAS	
VISELKEDÉSBEN ÉS A KAPCSOLATOK ALAKULÁSÁBAN	167
Milyen problémákhoz vezethetnek az érzelemszabályozás zavarai?	168
Intervenció az optimális érzelemreguláció támogatására	171
ZÁRSZÓ	173
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	173
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	173

5. fejezet

ÉRTS ÉS ÉRTESD MEG MAGAD! – A NYELVI FEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS ELMARADÁSAI	180
<i>(Lukács Ágnes, Kas Bence)</i>	

BEVEZETÉS – A NYELV JELENTŐSÉGE A MODERN	
TÁRSADALOMBAN	182
A NYELVI FEJLŐDÉS	183
A nyelvi fejlődés mérföldkövei	183
A beszédészlelés és -produkció fejlődése	184
A szókincs fejlődése	187
Nyelvtani fejlődés	188
Pragmatikai fejlődés	191
Az olvasástanulást megalapozó képességek fejlődése	192
A NYELVELSAJÁTÍTÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEI	195
Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban	195
Elsajátítás-elméletek az 50-es évektől napjainkig	196
A nyelvi, a kognitív és a szociális fejlődés kapcsolata	199
Egyéni különbségek a nyelvelsajátításban: öröklöttség és a környezet szerepe	200
Nyelvközi különbségek és párhuzamok	202
A NYELVI FEJLŐDÉS ELTÉRÉSEI	203
A nyelvfejlődési elmaradások formái	203
Az eltérő nyelvi és kulturális szocializáció hatása	204
A szegénység és a hátrányos helyzet hatása	209
A nyelvi fejlődés zavarai	211
BEAVATKOZÁSI LEHETŐSÉGEK	214
A nyelvi fejlődést segítő otthoni környezet kialakítása	214
Az intézményes nevelés hatása és lehetőségei	216

A nyelvfejlődési eltérések felismerése és ellátása	218
ZÁRSZÓ	220
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	221
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	221

6. fejezet

FIGYELJ, EMLÉKEZZ, GONDOLKODJ! – A KOGNITÍV KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE	226
<i>(Király Ildikó)</i>	

BEVEZETŐ	228
FIGYELEM ÉS VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK	229
A korai figyelem jellemezői	229
6.1. <i>A figyelem elemi formáinak tudományos mérési módszerei</i>	230
Közös figyelem	232
6.2. <i>Természetes pedagógia</i>	236
A munkaemlékezet fejlődése	237
A végrehajtó funkciók fejlődése	239
EMLÉKEZET	242
A korai emlékezet vizsgálata	242
6.3. <i>A tanulás és az emlékezés alappolyamatai</i>	242
6.4. <i>A csecsemők emlékezeti képességeinek vizsgálatára szolgáló eljárásmodok</i>	243
A korai emlékezetkutatás vitatott kérdései: Hogyan emlékeznek valójában a kisgyermek?	245
6.5. <i>Az emlékezet rendszere</i>	245
6.6. <i>A gyermekkori amnézia jelensége</i>	247
Az emlékezetfejlődés társas-interakcionista megközelítése	251
6.7. <i>A legközelebbi fejlődési zóna (Vigotszkij)</i>	253
GONDOLKODÁS	256
Utánzás mint a tanulás eszköze	258
Tudatelmélet	260
A MODERN FEJLŐDÉSI ELMÉLETEK ÜZENETE	263
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	263
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	263

7. fejezet

JÁTSSZ, TANULJ ÉS ÉREZD JÓL MAGAD! – A KISGYERMEKKORI JÁTÉK FEJLŐDÉSE	270
<i>(Páli Judit)</i>	

BEVEZETŐ	272
A JÁTÉK MINT BIOLÓGIAI FUNKCIÓ	274
7.1. <i>A játék neurobiológiai háttere</i>	275

A JÁTÉK ÉS NÉZŐPONTJAI: A „HÁROMLÁBÚ SZÉK”	278
7.2. <i>Történeti értékű játékelméletek: a játék jelentőségének fókuszai</i>	278
Az alkalmazkodás folyamata: játék és utánpótlás	281
A játék mint cselekvéses megjelenési forma	283
A játék mint tárgyi megjelenési forma	284
A játék mint szimbolikus megjelenési forma	284
MÁS SZIMBOLIKUS TEVÉKENYSÉGEK GYERMEKKORBAN	285
A játék és a mese közös fókuszai: a kettős tudat	285
Ábrázolás, rajz, önkifejezés tükröző reprezentációi	287
A játék, a rajz, a mese, a bábjáték mint moduláris működések megjelenési formái	288
7.3. <i>Anderson moduláris modellje az intelligencia fejlődéséről</i>	289
<i>A játék mint mentalizációs folyamat</i>	291
7.4. <i>A mentalizáció diagnosztikus játékkerete</i>	291
7.5. <i>A mentalizáció kialakulásának folyamata kisgyermekkorban</i>	293
MIT IS TANULHAT EGY KISGYERMEK A KÖRNYEZETÉTŐL?	295
Játék a családban	295
Játék a társas helyzetekben	296
Játékeszközök, játékszerek megjelenése intézményes vagy közösségi terekben	297
Játéktevékenységek, tanulás, fejlesztés	298
7.6. <i>Játékok, játéktevékenységek csoportosítása</i>	300
A játékhoz, játszáshoz való gyermeki jogok – közösségi játék	303
A JÁTÉK HOLISZTIKUS SZEMLELETE	305
KITEKINTÉS	307
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	308
AJÁNLOTT JÁTÉKGYŰJTEMÉNYEK	308
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	309

8. fejezet

ISMERKEDJ, BARÁTKOZZ ÉS ILLESZKEDJ BE!

– A TÁRSAS KAPCSOLATOK KORAI FEJLŐDÉSE

(Szabó Laura)

312

BEVEZETŐ

314

A SZÜLŐ-GYEREK KAPCSOLAT HATÁSA A GYEREK TÁRSAS

VISELKEDÉSÉRE ÉS KORTÁRS KAPCSOLATAIRA

315

A szülő-gyermek kötődés minőségének jelentősége

315

A szülő-gyermek interakció jellemzőinek jelentősége

317

A szülő-gyermek beszélgetések jelentősége a társas tudás

és a nézőpontátvétel képességének fejlődésében

320

A szülő nevelési stílusának hatása a társas kompetenciára

323

8.1. *Baumrind elmélete a szülői nevelési stílusokról*

323

A KORTÁRSKAPCSOLATOK JELENTŐSÉGE A TÁRSAS KOMPETENCIA ALAKULÁSÁBAN	326
A gyerek társas helyzetének jelentősége	328
A pszichológiai alkalmazkodási problémák kockázati tényezői	331
<i>Korai elképzelések</i>	332
<i>Későbbi modellek</i>	333
8.2. <i>A kortárs csoportban szerzett tapasztalatok és az alkalmazkodási problémák</i>	333
A temperamentum hatása a társas helyzetre kortárs közegben	335
Vezető szerep a kortárs csoportban	340
A barátság jelentősége a gyerek fejlődése szempontjából	341
ZÁRSZÓ	344
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	345
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	345
<hr/>	
9. fejezet	
MONDD MEG: SZERINTED KI VAGY? – AZ ÉNKÉP ÉS AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉSE KORAGYERMEKKORBAN	348
<i>(Kende Anna)</i>	
<hr/>	
BEVEZETŐ	350
AZ IDENTITÁS FOGALMA	351
IDENTITÁS ÉS FEJLŐDÉS	355
Az identitás alakulását befolyásoló hatások	358
AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI	360
AZ IDENTITÁS FENYEGETETTSÉGE, LEHETSÉGES PROBLÉMÁK AZ IDENTITÁS ALAKULÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN	365
9.1. <i>A kulturális ütközések nemcsak a tudatos kirekesztés, hanem a hétköznapi gyakorlat következményei is lehetnek – Egy amerikai példa</i>	370
JAVASLATOK AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEIRŐL A MAGYARORSZÁGI ROMÁK ÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, MARGINALIZÁLT CSOPORTOK KISGYEREKEI SZÁMÁRA	371
ZÁRSZÓ	376
AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM	376
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	376

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

A kötet, amelyet most a kezében tart, a *Biztos Kezdet Kötetek* sorozat második darabja, a *Gyerekesély projekt* módszertani fejlesztéseinek egyik terméke. A kötet-sorozat célkitűzése, hogy a hazai szakemberek számára magyar nyelven, közérthető formában tegye elérhetővé a koragyermekkor¹ kulcskérdéseiről szóló kurrens nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint a releváns magyar (társadalmi és intézményi) vonatkozások együttes elemzését. Ezáltal célunk az is, hogy a kisgyerekek fejlődéséről alkotott modern tudást és szemléletet a társszakmák széles körében közvetítsük. A projekt céljaival és feladataival összhangban (l. www.gyerekesely.hu; www.biztoskezdet.hu) a kötetekben az ismeretek olyan összefoglalására törekedtünk, amely egyaránt szem előtt tartja a koragyermekkorai fejlődést meghatározó biológiai, fejlődés(lélel)k-tani és társadalmi tényezőket, azok kölcsönhatását, valamint a legkiszolgáltatottabb helyzetben élő gyermekek fejlődésének kérdését is.

A Gyerekesély projekt keretében készülő kötetek terve

Elméleti alapozás (2011 elején együtt jelent meg):

- *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei* – A koragyermekkorai fejlődés elméleti, gyakorlati és szakpolitikai kérdései
- *A koragyermekkorai fejlődés természete: fejlődési lépések és kihívások* – Jelen kötet, l. bővebben alább.

Fókuszban a gyakorlati munka (reményeink szerint 2012 végén együtt jelenik meg):

- *Megelőzés és beavatkozás a koragyermekkor idején* – Korai prevenció és intervenció módszerek, eszközök a nemzetközi és a hazai gyakorlatban.
- *Szakmák és szakmaközi együttműködés* – Koragyermekkorai fejlődés a kisgyerekekkel foglalkozó szakemberek perspektívájából. Interjúkötetünkben különböző szakmák képviselői szólalnak meg.

¹ A koragyermekkort a projekt megvalósítási céljait követve szűkebben az óvodakötelesség időszakáig (0–5 éves korig), tágabban az iskolakötelesség időszakáig (0–7 éves korig) értelmezzük.

Kinek szól az első két kötet?

Köteteink szólnak mindazoknak, akik érdeklődnek a gyerekfejlődés kérdései, dilemmái, nézőpontjai iránt. A koragyermekkor időszaka, az első életevek mélyen meghatározzák a gyermekek sorsát, további életpályájukat, a helyi és tágabb társadalmi közösség életét, teljesítőképességét, összetartó erejét. Számos szakma dolgozik együtt azon, hogy gyermekeink egészséges, harmonikus és teljes gyerekkort élhessenek meg. Célunk tehát az, hogy köteteink elérjék mindazokat a *szakembereket és szakmára készülőköt* (szülész, gyerekorvos, védőnő, bölcsődei gondozó, óvodapedagógus, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, korai fejlesztő, fejlődéspszichológus, gyermekpszichiáter, családsegítő/gyermekjóléti szakember, gyermek- és családjogi szakértő, család-szociológus, stb.), akik elméletben vagy közvetlenül a gyakorlatban foglalkoznak kisgyerekekkel és családokkal. Ennek érdekében szerzőinket, akik egy-egy téma szakértői, arra kértük – és a szerkesztés folyamán közösen is dolgoztunk ezen –, hogy az átadni kívánt tudás közérthető, olvasmányos formában jelenjen meg.² Elgondolásunk volt az is, hogy a kötet egyben gyakran használható szakirodalom, *elméleti-módszertani támpont* lehessen a kisgyermekkel foglalkozó gyakorló szakemberek számára, illetve modern *felkészítő szakirodalom* a felsőoktatásban és különböző továbbképzéseken résztvevő, azonos érdeklődésű hallgatók számára.

A kötetek születése

A Biztos Kezdet program indításakor munkacsoportunk számára megfogalmazódott az az igény, hogy szükség lenne egy népszerű, keresett, kifejezetten a koragyermekkorai fejlődéssel foglalkozó, interdiszciplináris szemléletű kötetsorozatra, amelyet szívesen forgatnának a társszakmák leendő és gyakorló hazai szakemberei. Bár számos, a gyerekfejlődés különböző területeit taglaló magyar szakkönyv, tankönyv és folyóiratcikk érhető ma már el, ezek gyakran kifejezetten pszichológusoknak szólnak, vagy ha nem, akkor sok esetben már korszerűnek aligha nevezhető ismereteket tartalmaznak. A legtöbb elérhető tankönyv a koragyermekkor időszakát „csak” mint egy életszakaszt tárgyalja, a szakkönyvek zöme pedig – a fókuszálástól függően – egy-egy témát vagy túl bőven, vagy túl szűken tárgyal. Ugyanakkor kevés az olyan irodalom, amelyben az elmélet és a gyakorlati következtetések, illetve a szakmaközi gondolkodás egyaránt megjelenik. Bár különböző folyóiratokban meg-

² Törekedtünk arra, hogy a szakszövegeket jellemző terminusokat azonnal fordítsuk, magyarázzuk, hogy számos, az összefüggéseket kiemelő, illusztráló, vagy éppen az érdekességeket bemutató szemléltető elemet (ábrákat, táblázatokat, fotókat, keretes szövegeket) használjunk. A felhasznált nemzetközi és hazai szakirodalom mellé minden témában összegyűjtöttük a releváns, Magyarországon megtalálható, magyar nyelvű szakirodalmat, amely a továbbolvasáshoz és -gondoláshoz adhat támpontokat.

jelent cikkekből számos (rész)információt gyűjthetünk össze, és a világháló jóvoltából a nemzetközi szakirodalmak teljes tárháza hozzáférhető már, a gyakorló szakemberek többségének sem ideje, sem módja nincs arra, hogy e csatornák révén informálódjék. (Gyakran az idegen nyelven való olvasás tapasztalata hiányzik.) Fontosnak tartottuk tehát egy olyan, magyar nyelven elérhető, összefoglaló szakirodalom megjelentetését, amely kellő hangsúllyal és egyben kiegyensúlyozottan tárgyalja a koragyermekkor fontos kérdéseit, valamint ma megfogalmazott válaszait.

Az első két kötet felépítésének kidolgozása után felkerestünk olyan hazai szakembereket, akik a témák szakértői. Egy személyes szakmai találkozó alkalmával ismertettük a Biztos Kezdet program és ezzel párhuzamosan a tervezett kötetek határozott célkitűzéseit. Mivel arra törekedtünk, hogy az elméleti alapozó kötetek is gyakorlat-orientáltak legyenek, és lehetőleg minél több horizontális témát (l. alább) érintsenek, a szerzők munkáját részletes instrukciókkal, folyamatos kapcsolattartással, konzultációkkal segítettük. A program oldaláról megfogalmazott konkrét célkitűzések (mondhatni „megrendelés”) mellett természetes volt a szerzői autonómia tiszteletben tartása. A szerzők együttműködése, motivációja a konkrét célok megvalósítására, a többkörös szerkesztői munka, valamint a szakmai és olvasói lektorálás révén azt reméljük, hogy a kötetek valóban hasznos információkkal járulnak hozzá a mindennapi gyakorlati munka elméleti-módszertani megalapozásához, a keretek újragondolásához.

A kötetek megszületése után örömmel állíthatjuk, hogy számos fejezet tematikája, íve és kidolgozottsága teljesen egyedi (és egyben hiánypótló) a magyarul elérhető, eddig kiadott szakirodalmak között. Terjedelmi korlátok miatt – továbbá amiatt, hogy figyelmünket egy-egy témára összpontosítottuk – számos alapvető vagy éppen túl speciális összefüggésre nem állt módunkban kitérni, a fejezetek végén található ajánlott irodalom ezeknek az igényeknek a kielégítésére szolgálhat. Nem szabad elfelejtenünk azt sem, hogy a tudományos ismeretek, valamint a ma már rendkívül széles körben (világháló, konferenciák, szakmai műhelyek stb. révén) megosztható gyakorlati tapasztalatok nyomán e kötetek tartalma is vélhetően 5-10 évig tartható „naprakésznek”. A témák időről-időre történő újragondolása, újraértelmezésük az elérhető nemzetközi és hazai szakirodalom alapján, megkerülhetetlen felelőssége a társszakmáknak.

Szakmai üzenetek – horizontális témák

A kötetek nem titkolt szándéka az is, hogy közvetíthesse a Biztos Kezdet program „hitvallását” a korai fejlődésről és intervenciós lehetőségekről, továbbá, hogy a tanulmányokkal nyitott párbeszédet kezdeményezzen a szakmák képviselői között.

³ Az *intervencióról*, beavatkozásról széles értelemben gondolkodunk. Számunkra a terminus összefoglalja mindazokat a tevékenységeket, amelyeket hozzáértő szakemberek, döntéshozók és

Törekedtünk arra, hogy ezek az üzenetek, horizontális témák (l. keretes szöveg) a különböző indíttatású szerzők (akadémiai kutatók, egyetemi oktatók, gyakorlati szakemberek) tollából született cikkeken egyaránt átíveljenek, és a tanulmányok egyedi témájának ismertetése közben – természetesen, ha a téma hordereje engedte – vezessék a szerzők gondolatait. Nem volt könnyű minden szempont beépítése az írásokba, de úgy érezzük, a hosszú szerkesztési folyamat eredményes együttműködést és együttgondolkodást indított el a témákban.

**Gondolkodjunk együtt és tegyünk az egészséges és teljes koragyermekkorért!
A Biztos Kezdet program alapelvei a szakmaközi együttműködésről**

Interdiszciplináris megközelítés:

Mélységesen hiszünk abban, hogy a koragyermekkor kérdéseivel, általános problémáival és kihívásaival, valamint egyedi személyes eseteivel kapcsolatban csak tudományok és szakmák közötti együttgondolkodással és együttműködéssel léphetünk előrébb. E gondolkodásba és egy-egy téma vagy probléma megközelítésénél elengedhetetlennek tartjuk az egészségügyi, a pszichológiai, a mentálhigiénés, a szociális, a pedagógiai, a társadalmi és a közgazdasági, de még a történelmi, a kulturális antropológiai és a néprajzi szempontok bevonását is.

Hazai eredmények és viszonyok a nemzetközi környezet tükrében:

A Magyarországon zajló társadalmi eseményeket és hazai szakmai eredményeinket (tudományosakat és gyakorlatiakat egyaránt) a nemzetközi kutatások és gyakorlat, valamint a kultúrák közötti különbségek tükrében értékelhetjük, illetve értelmezhetjük reálisan, ezért mindenképp felelősséggel kell tájékozódunk és tanulunk más forrásokból is. Egy új szemlélet megszilárdításához ugyanakkor elkerülhetetlen, hogy tisztában legyünk a hazai viszonyokkal és lehetőségekkel, és ezt megfelelően kommunikáljuk is.

Ökológiai és az összetett kölcsönhatásokat vizsgáló szemlélet:

Az emberi és így a koragyermekkorai fejlődés nem írható le egyértelmű ok-okozati kapcsolatokkal. A fejlődésre ható tényezők a környezet számos szintjén értelmezendők, kezdve az individuálistól a család szűkebb és tágabb környezetén keresztül egészen a társadalmi, kulturális és politikai szintekig. Minden szinten érvényesülhetnek kockázati tényezők és védőmechanizmusok, ezek bonyolult kölcsönkapcsolatai vezetnek egy adott fejlődési eredményhez. Emellett az időtényező nemcsak a spontán fejlődés szempontjából lényeges, hanem a hatások interakcióinak kronológiai változása miatt

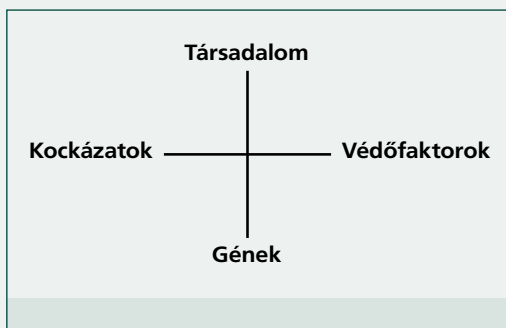
szülők tesznek a gyermekek fejlődése érdekében. A beavatkozás lehet *prevenció* (megelőzés), szolgáltatás: pl. amikor minden gyerek megkapja a védőoltást, vagy minden családdhoz kimegy a védőnő, de beavatkozás az is, ha javasoljuk egy szülőnek a bölcsőde igénybe vételét, és az is, amikor egy súlyosabb problémát kezelünk.

is. Fontos célkitűzésnek tartjuk, hogy gondolkodásunkban, gyakorlati munkánkban a fejlődést meghatározó biológiai, pszichológiai és társadalmi tényezők egyaránt figyelmet kapjanak, illetve a kockázatok és nehézségek mellett a védőfaktorokra, erősségekre és erőforrásokra is hasonló arányban kerüljön hangsúly, mert csak ilyen formán támogathatjuk a legteljesebben a gyermekek és családjuk megküzdő és ellenálló képességét.

Szegénység, hátrányos helyzet, kisebbségi, kiszolgáltatott (pl. roma) helyzet:

A fejlődésre ható, tágabb társadalmi környezet rejthet magában olyan szociális és kulturális nehézségeket, amelyek a gyermekek és családjuk hosszú távú esélyeit más társadalmi csoportokhoz képest nagyon lerontják. Társadalmi és szakmai értelemben egyaránt felelősséggel tartozunk azért, hogy e környezeti hátrányokkal tisztában legyünk, értsük a fejlődés különböző területeire, az emberi viselkedésre és a közösségi döntésekre gyakorolt hatásukat. Feladatunk a segítségnyújtás egyéni megerősítés, formális támogatások és

információátadás révén. Emellett felelősséggel tartozunk azért is, hogy egy-egy témáról való gondolkodás esetében felismerjük: a kulturális és társadalmi helyzet, az etnikai hovatartozás hogyan árnyal(hat)ja az „egyetemesnek” vélt (legtöbbször azonban a többségi társadalomban, középosztálybeli gyermekeken és családokon vizsgált) összefüggéseket.



Kronológiai szempont:

A tudományos és laikus gondolkodás következtetései, valamint a szakmai gyakorlat elismert, elfogadott módszerei rohamosan változtak az utóbbi ötven évben. Szakmailag csak akkor gondolkodunk felelősen, ha e történetiséget az egészségügyi, szociális és pedagógiai szakterületeken is érvényesítjük. Egy-egy területről, témáról sokszor másképpen gondolkodtak az elmúlt évtizedekben, és másképpen gondolkodunk napjainkban. Ebben az értelemben elkerülhetetlen, hogy tisztában legyünk a nagy fordulópontokkal, szemléleti ugrásokkal. E tudás birtokában mondhatunk véleményt a mai tudományos eredmények és az ún. jó gyakorlatok minőségéről. Sosem szabad elfelejtenünk, hogy sok mindent nem tudunk még, és később sok mindent másképp fogunk gondolni, mint most.

Ma is létező téves nézetek, hiedelmek tisztázása:

Szakmailag felelősséggel tartozunk azért, hogy eloszlassunk olyan téves nézeteket, hiedelmeket, amelyek a közgondolkodásban (sőt, olykor még szakmai körökben is) makacsul tartják magukat, vagy újratermelődnek a koragyermekkorai fejlődéssel, a szülőséggel, a gyermekgondozással és a neveléssel kapcsolatban. A „sikeres” gyermekneveléshez és a hatékony beavatkozások tervezéséhez, valamint a közgondolkodás formá-

lásához elengedhetetlen az ezen kérdésekkel kapcsolatos korszerű tudás átadása nemcsak szakembereknek, hanem a laikusoknak is.

A szülők egyedülálló szerepe, lehetőségeik, felelősségük:

A kisgyermek mellett senki sem lehet olyan fontos pozícióban, mint a szülő vagy az elsődleges gondozó. Akármilyen is a szülő élethelyzete, személyisége, tudása, szokásrendszere, elsődlegesen ő a legfontosabb a gyermek fejlődése szempontjából. Meg kell erősítenünk önbizalmát, információkat kell szolgáltatnunk számára, és meg kell mutatnunk, hogy vannak lehetőségei, de felelősséggel is tartozik azért, hogy gyermeke fejlődését hatékonyan támogassa. Ennek közvetítése bizonyos esetekben a szakember feladata.

A szakember szerepe:

A szakember feladata, hogy felismerjen és segítsen: elfogadjon, megerősítsen, támogasson. Ez legtöbb esetben kérésre adott kompetens válaszokat vagy követést jelent, szükség esetén viszont kötelessége jelezni egy problémát, felajánlani a segítséget, megmutatni más lehetőségeket is a szülők, illetve intézmények számára. Nagyon fontos, hogy a szülő-gyermek-szakember hármásban a szakember mindig érezze és tudatosítsa a szerepek határait és felelősségét.

A prevenció és a korai intervenció reális lehetőségei Magyarországon:

Ismerve a tudományos tényeket és a nemzetközi gyakorlatokat, megfogalmazhatók az intervenciók törekvései reális lehetőségei és minőségi követelményei. Magyarországon sok minden megbízhatóan működik már, néhány kezdeményezés alakulóban van, és számíthatunk rá, hogy sok jó gyakorlat csak a közeli jövőben éri el hazánkat. Összehasonlítva a nemzetközi eredményekkel, tudatában kell lennünk a hazai szolgáltatások terén meghatározható hiányosságoknak és lehetőségeknek, továbbgondolva akár az egészség-, oktatás- és szociálpolitikai törekvésekben elérendő célok is.

Az első két kötet szerkezete, tartalma

Első kötetünk felépítését Bronfenbrenner *humánökológia* modellje inspirálta (*l. részletesen Danis és Kalmár tanulmányában*). Úgy véljük, hogy a fejlődés folyamatáról és kérdésköreiről csak úgy gondolkodhatunk, ha széles perspektívából tekintünk a fejlődésre, és körvonalazzuk azokat a tereket, erőtereket, amelyekben a fejlődés dinamikus, sokszereplős, bonyolult kölcsönhatásai megvalósulnak. A témára összpontosítás, valamint a szisztematikus, rendszerezett gondolkodás érdekében persze „művileg” feldaraboljuk e folyamatokat biológiai, lélektani, társadalmi vetületekre, de mindenképpen észben kell tartanunk, hogy valójában sokszínű és a maga egyediségében megfoghatatlan folyamattal van dolgunk: a megismételhetetlen emberi

fejlődésről próbálunk általános következtetéseket levonni, márpedig ez csak a maga egészében, azaz *holisztikusan* értelmezhető.

Korunk kihívásairól, a koragyermekkor szakmák lehetőségeiről, és a Gyerekesély projektről (*l. Szilvási*), valamint a modern alkalmazott fejlődésmodellekről szóló (*l. Danis és Kalmár*) bevezető tanulmányok után először megvizsgáljuk azokat a biológiai folyamatokat, amelyek a gyermek egyéni potenciáljainak fejlődését befolyásolják (*l. Lakatos, Egyed, valamint Kalmár fejezeteit*). Már e folyamatok sem értelmezhetők egymagukban, a környezeti hatások figyelembe vétele nélkül. A második részben tárgyaljuk azokat a mikrorendszer hatásokat, amelyek a közvetlen közeli interakciók révén a legerőteljesebben fejtik ki hatásukat a fejlődésre: a várandósságra, a szülő–gyerek kapcsolatra és a nem-szülői gondozási formákra összpontosítjuk figyelmünket (*l. Varga, Andrek és Herczog, Ferenczi, Tóth, valamint Neményi és Herczog fejezeteit*). A kötet harmadik nagy témaköre az exo- és makrorendszereket tárgyalja, a társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek mind szintén meghatározó módon befolyásolják a fejlődési folyamatokat (*l. Herczog, Nguyen, valamint Bass és Darvas fejezeteit*).

Második kötetünket a koragyermekkor jelentőségét bemutató és az alapvető fejlődési törvényszerűségeket összefoglaló, bevezető tanulmány indítja (*l. Danis, Farkas és Oates*) ezután térünk rá a fejlődés legfontosabb területeinek tárgyalására. A koragyermekkor egyértelműen befektetés a jövőbe. Az egészséges koragyermekkor fejlődést a későbbi intézményes oktatás során folytatódó fejlődés, tanulás, majd a felnőttkori produktivitás és jóllét megalapozásának is tekinthetjük. Úgy véljük, hogy a legkorábbi alkalmazkodás után (amikor is az újszülött, illetve a csecsemő adaptálódik a külvilághoz, hozzászokik környezetéhez és kölcsönhatásba lép vele; *l. Hédervári-Heller és Németh*) abban, hogy később a gyerekek képességeiktől függetlenül megtalálják helyüket az iskolában és az életben, számos tényező játszik szerepet. Ezek közé tartoznak:

- a gyermekek fizikai (*l. Gallai és Vetier*) és érzelmi (*l. Tóth*, az első kötetben) biztonsága, valamint egészsége;
- formálódó szociális készségeik (*l. Szabó*) társas környezetben történő előhívása és gyakorlása (ezen belül az érzelmek és a viselkedés értése és szabályozása; *l. Lakatos*);
- erős, pozitív, de reális énképük (*l. Kende*) kialakulása;
- nyelvi-kommunikációs készségeik (*l. Lukács és Kas*) hatékony alkalmazása (szükségletek, akarat, célok kifejezése, problémák, konfliktusok megoldása).

A gyermeki játék és mese (*l. Páli*) során már kezdetektől formálódó verbális (későbbi írás-olvasás) készségek és a komplex kognitív képességek (figyelem, tanulás, emlékezés, gondolkodás, problémamegoldás; *l. Király*) csakis akkor teljeshedhetnek ki intézményes környezetben, ha a gyermek legalapvetőbb szükségletei (fizikai és érzelmi biztonság) nem szenvednek csorbát, illetve, ha az érzelmi-társas készsé-

gek, valamint a viselkedésszabályozás olyan szintet ér el, amely lehetővé teszi a kisgyermek számára a strukturált tevékenységekben és a tanulás különböző formáiban való aktív és örömteli részvételt.

Köteteink tehát az iskolába lépés előtti életidőszak jelentőségéről, a fejlődés elméleti kérdéseiről, lehetséges válaszairól és a gyakorlatra vonatkoztatott következtetéseiről szeretnének átfogó képet nyújtani.

Jó olvasást, és sok sikert kívánunk munkájukhoz!

A szerkesztők:

Danis Ildikó – fejlődépszichológus, kutató

Farkas Mária – klinikai gyermek szakpszichológus

Herczog Mária – családszociológus, gyermekvédelmi szakértő, kutató

Szilvási Léna – szociális munkás, közgazdász

I. BEVEZETÉS: ELMÉLETEK – GYAKORLAT – SZAKPOLITIKA

1. fejezet

FEJLŐDÉS A KORAGYERMEKKORBAN: HOGYAN IS GONDOLKOD(J)UNK RÓLA?

Danis Ildikó¹, Farkas Mária¹, John Oates²

¹Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Biztos Kezdet program

²Open University, Faculty of Education and Language Studies, Centre for Childhood, Development and Learning, Walton Hall, Milton Keynes, UK

KORAGYERMEKKOR A FÓKUSZBAN – INTERDISZCIPLINÁRIS EGYÜTTGONDOLKODÁS, SZAKMAKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS

Társadalmi követelmény: befektetés a jövőbe

A korai életévek és az idegrendszer fejlődése

A korai kapcsolatok megerősítése

Üzenet a koragyerekkor jelentőségéről

A KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉS ALAPVETŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI

Miért „kell” a fejlődépszichológia?

Alapvető fejlődéseméletek: hogyan fejlődnek és tanulnak a gyerekek?

Az elméletek alkalmazása a koragyermekkor gyakorlatban

A fejlődés mechanizmusa: alapvető fejlődési törvényszerűségek

és ezek gyakorlati következményei

Összefoglalás: a koragyermekkorai fejlődés kulcskonceptiói

AZ EGYEDI GYERMEK: ÁLTALÁNOS ÉS SZEMÉLYES

FEJLŐDÉSI SZÜKSÉGLETEK

Alapvető fejlődési szükségletek

A fejlődés területei és az egyedi fejlődés: „spektrum”-szemlélet a fejlődésben



Az elmúlt évtizedek fejlődépszichológiai és társtudományi kutatásai, valamint a társadalmi változások nyomán a koragyermekkorai fejlődés ma kitüntetett témakör nemcsak gyakorló szakemberek, hanem elméleti gondolkodók és politikai döntéshozók számára is. A gyerekekről és fejlődésükről alkotott felfogásmódok, elméleti koncepciók sokat változtak az elmúlt évszázadban, akárcsak az ezek alapján létrejött gyakorlat. Bár számos elméletet mára már túlhaladott a modern fejlődésselméleti gondolkodás, a gyakorlatban mind a mai napig élnek hasznos, ám kevésbé megalapozott elgondolások, ezek tudatosítása játékonan hathat a gyakorlati munka szervezésére. Az alapvető – általánosnak vélt – fejlődési törvényszerűségek megértése mellett a gyermekek egyedi, sokszínű és megismételhetetlen fejlődéstörténeteinek figyelembe vétele segítheti a szakmailag megalapozott, odaadó és elfogadó gyakorlati munkát.



BEVEZETÉS

Az élet első néhány évében zajló fejlődési folyamatok jelentőségét, valamint azt, hogy ezek milyen nagy hatást gyakorolnak a későbbi életútra, minden olyan szakembernek tudatosítania kell, aki ma – bármely segítő, nevelő-oktató vagy szociális-társadalmi szakmán belül, illetve a politikai döntéshozatalban – kisgyermekkel és családokkal foglalkozik. Kötetünk bevezető írásában arra vállalkozunk, hogy megvilágítsuk a koragyermekkor kitüntetett szerepének okait, illetve olyan általános fejlődési törvényszerűségeket, elméleteket foglaljunk röviden össze, amelyek egyfelől segíthetik a kötet többi – fejlődési területenként részletes – fejezetének megértését, másfelől biztos elméleti alapot nyújthatnak mindennapi gyakorlati munkánkhoz.¹

KORAGYERMEKKOR A FÓKUSZBAN – INTERDISZCIPLINÁRIS EGYÜTTGONDOLKODÁS, SZAKMAKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS

Az emberi fejlődés legkorábbi időszakának tanulmányozása és segítése az elmúlt évtizedekben világszerte a figyelem középpontjába került. A koragyermekkorai fejlődésről való együttgondolkodásnak, az intenzívebb *szakmaközi együttműködésnek* számos nyilvánvaló oka van. Ma már tudjuk, hogy az egészség, az érzelmi és a szociális jóllét, az életben elért sikerek gyökerei egészen a koragyermekkor időszakáig nyúlnak vissza. A kutatások eredményei (pl. Shonkoff és Phillips, 2000), illetve a gyakorlati tapasztalatok alapján körvonalazódott egy határozott kép, amely miatt az elmúlt évtizedekben a fejlett angolszász és nyugat-európai országokban *a koragyermekkor időszakát az emberi fejlődés kitüntetett periódusává nyilvánították* (1. az I. kötet tanulmányait).

¹ A fejezet megírásában meghívottként részt vett John Oates, angol fejlődépszichológus, aki egyetemi oktató és tankönyvíró tevékenysége mellett (Open University, Milton Keynes, Egyesült Királyság) többek között az angol „Sure Start” programmal, a koragyermekkorai fejlődés monitorozásával, kisgyermek és családjaik életútjával (Child of Our Time, BBC) foglalkozik, valamint a magyar Biztos Kezdet program egyik nemzetközi szakmai tanácsadója.

Nemcsak az alkalmazott szaktudományok (idegtudományok, pszichológia, pedagógia, szociológia, közgazdaságtan stb.), hanem a család-, az egészség-, az oktatás- és a szociálpolitika területén is hangsúlyossá vált ez a folyamat. Az alapvető emberi motiváció és a filozófiai érvelések mellett – vagyis, hogy a vállalt és a körülöttünk élő kisgyerekek egészséges, boldog és teljes gyerekkoráért a felnőtt társadalom a felelős – számos olyan érv is nyilvánvalóvá vált, amely társadalmi és szakpolitikai szinteken ébresztette fel és mozgatta meg a fejlett országokat (l. az OECD, az EU, az UNICEF, az UNESCO, a Világbank kutatásait és jelentéseit):

- Egy adott társadalomba született kisgyermek egyben egy *új generáció* születését is jelenti. Változó világunkban társadalmi-gazdasági-politikai szempontból is jelentőséget kell tulajdonítanunk a tudatos jövőformálásnak.²
- Az utóbbi évtizedek neuropszichológiai kutatásai bizonyították, hogy a korai életévek (0–6 éves kor) az *idegrendszer fejlődésének* legdinamikusabb, leginkább alakítható, de egyben legsérülékenyebb időszaka is.³
- Már régóta tudjuk, hogy az optimális érzelmi-szociális fejlődést, valamint a világ megismerése iránti kedvet és bátorságot megalapozó *kötődési kapcsolatok* a koragyerekkorban, szűkebben értelmezve a csecsemőkorban (0–1,5 év) formálódnak.⁴
- A *gyermeki jogok* (az egészséghez, biztonsághoz, tanuláshoz való jog) érvényesítése a születéstől kezdve a szülőkön és családokon kívül a gyerekekkel foglalkozó szakembereket és a társadalmakat vezető gazdasági-politikai erőket is felelősséggel ruházza fel.⁵
- Ugyanakkor a tudományos és gyakorlati tapasztalatok gyors változása révén gyakran ellentmondásos üzenetek, elvárások fogalmazódnak meg a gyermekek fejlődési szükségleteivel és a gyermek közvetlen környezetének felelősségével (a szülők szerepével) kapcsolatban. A laikus vélemények gyors alakulása mellett gyakori még a szakmaközi konszenzushány is. A (családi és intézményes) *gondozói-nevelői szerep* nehézsége és bizonytalansága megmutatkozik az értékek és nézetek sokféleségében.⁶

Az elmúlt évtizedekben egy sor olyan jelentős *társadalmi-gazdasági változás* is jellemezte az angolszász és az európai országokat, amelyek miatt a politikai gondolkodás is a koragyerekkor időszaka felé fordult (Shonkoff és Phillips, 2000; OECD, 2006, 2007):

² l. még Szilvási tanulmányát az I. kötetben.

³ l. még Egyed, valamint Kalmár tanulmányát az I. kötetben.

⁴ l. még Tóth tanulmányát az I. kötetben.

⁵ l. még Herczog tanulmányát az I. kötetben.

⁶ l. még Tóth, Neményi és Herczog, valamint Nguyen tanulmányát az I. kötetben.

- Jelentős változások zajlottak le a *munka természetét*, időrendjét és mennyiségét illetően, és bármely gazdasági státuszban sokkal bonyolultabb lett az egyensúlyteremtés a munkát érintő és a családdal kapcsolatos felelősségek között, mint korábban.⁷
- A *gazdasági nehézségekkel küzdő családok aránya* folyamatosan nagy annak ellenére, hogy a nők iskolai végzettsége egyre nő, magasabb a szülői munkavállalás aránya, és egyre erősebbek a gazdaságok.⁸
- Országonként változó mértékben ugyan, de *eltérő kulturális és etnikai háttérű csoportok* esetén egyre nagyobbak a különbségek az életvitel, a fejlődési esélyek és az egészség terén.⁹
- Egyre több csecsemőkorú gyermek tölti napjai nagy részét különböző minőségű *gyermekintézményekben*.¹⁰
- A *kisgyermek életét megterhelő stresszhelyzetek*, amelyek a súlyos családi problémákból és a nehéz társadalmi körülményekből adódnak, erőteljesen befolyásolják a gyermekek jóllétét.¹¹

Összefoglalóan, a tapasztalati tények azt mutatják (Shonkoff és Phillips, 2000), hogy *minden gyermek érzelmekre hangolva és tanulásra készen születik*¹², *a korai környezet és a gondoskodó kapcsolatok alapvetőek a fejlődéshez, a társadalmak viszont jelentősen változnak, és a kisgyerekek szükségletei még nincsenek kellőképpen előtérben*. Éppen ezért a koragyermekkorral foglalkozó tudomány, politikai gondolkodás és gyakorlat együttműködése még kihívásokkal néz szembe, s néhány szinten alapvető újragondolást igényel. Mindezek miatt a koragyermekkor időszak – a későbbi életút megalapozásaként – kihívás a holisztikus, rendszerszemléletű és mértékadó *tudomány- és szakmaközi együttgondolkodás, illetve együttműködés számára*. Nemzetközi szinten kutatók, politikai szakértők, gazdasági és társadalmi vezetők, gyakorlati szakemberek és szülők dolgoznak azon, hogy az egészséges koragyermekkorai fejlődés támogatásában hatékony szakpolitikai irányvonalakat, illetve gyakorlatot dolgozzanak ki és terjesszenek el.¹³

⁷ 1. még Herczog, valamint Neményi és Herczog tanulmányát az I. kötetben.

⁸ 1. még Bass és Darvas tanulmányát az I. kötetben.

⁹ 1. még Bass és Darvas, valamint Nguyen tanulmányát az I. kötetben.

¹⁰ 1. Neményi és Herczog tanulmányát az I. kötetben.

¹¹ 1. Szilvási, valamint Danis és Kalmár tanulmányát az I. kötetben.

¹² Ez az állítás a sérülten született vagy bármilyen más okból súlyos érzelmi, tanulási nehézségekkel élő gyermekek szempontjából korlátozottan érvényes.

¹³ 1. bővebben Szilvási, valamint Danis és Kalmár tanulmányát az I. kötetben.

Társadalmi követelmény: befektetés a jövőbe

A koragyermekkori fejlődés a társadalmi és gazdasági fejlődés egyik alapja, mivel a ma egészséges gyermekein alapul majd a jövő sikeres, kiszámítható és fenntartható társadalma (The Science of Early Childhood Development, 2007). *A tartós testi és mentális egészség, valamint a jó kognitív képességek, az érzelmi jóllét és a szociális kompetenciák együttesen építik fel egy sikeres felnőtt életét.* A koragyermekkori fejlődés egészségessége és teljessége rövidtávon az intézményes oktatási környezetbe való alkalmazkodást, az iskolai sikerességet alapozza meg, ami később a gazdasági termékenység és a felelősségteljes állampolgári magatartás előfeltétele lesz. A felnőtt élet – társadalom számára – fontos jellemzői (pl. a munkavállalási képesség, az együttműködő és törvénykövető szociális magatartás) olyan képességeken és készségeken alapszanak, amelyek – a születés pillanatától fogva – gyermekkorban fejlődnek ki.

E motiváció mellett természetesen az alapvető emberi fejlődés tisztelete is alakítja a társadalmak működését, vállalt feladatait. *A gyermekjogi egyezmény kimondja, hogy minden gyermeknek már születésétől kezdve joga van az egészséges fizikai, kognitív, szociális és érzelmi fejlődésre.* A világ – két kivétellel – valamennyi országa, amely csatlakozott az egyezményhez, felelős és beszámolási kötelezettséggel tartozik azért, hogy a fejlődést segítő-támogató lehetőségeket elérhetővé tegyék a gyerekek számára (UNICEF, 2006). Ami pedig az oktatást illeti, a nemzeti kormányok éppúgy az oktatás fejlesztésében látják a jövő zálogát, mint a nagy befolyású kormányközi szervezetek, a Világbank, az OECD vagy az Európai Unió.



Társadalmi-gazdasági nézőpontból közelítve a kérdés jelentőségéhez (pl. Grunewald és Rolnick, 2007; Heckman, 2004; Heckman és Masterov, 2007; The Science of Early Childhood Development, 2007), a globális egymásrautaltság számos kihívást rejteget a jövőbeli generációknak és társadalmaknak. A 21. század „munka” definíciója és munkahelyei várhatóan egészen másfajta adottságokkal és éppen ebből fakadóan másfajta kívánalmakkal lépnek majd színre, mint ami a 20. században jellemző volt. Ez az évszázad vélhetően olyan egyénekre fog építeni, akik intellektuálisan rugalmasak, problémamegoldásban gyakorlottak, érzelmileg/lelkileg ellenállóak, másokkal jól és sikeresen lépnek interakcióba egy állandóan változó szociális környezetben és valószínűsíthetően nagyon versengő gazdaságokban. Annak a jelentősége, hogy az emberi potenciálokat maximalizáljuk, sokkal fontosabb, mint valaha. *Bármely társadalom jövője egyértelműen attól függ, hogy hogyan képes elősegíteni a következő generáció egészségét és jóllétét.* Egyszerűen szólva a mai gyerekek lesznek a jövő polgárai, munkavállalói, szülői. Ha kudarcot vallunk abban, hogy megalapozzuk a jövő generációjának egészségét és minden szempontból termékeny életét, kockázatot vállalunk a jövőnk szempontjából. Folytatva szintén egyszerűen, ha nem fektetünk be a legkorábbi életkorokba, úgy fizetjük meg ennek az árát, hogy a közeli jövőben több olyan iskoláskorú gyermek lesz, aki különleges bánásmódot és speciális nevelést igényel majd, hosszútávon pedig több felnőtt, aki nem tud vagy csak alacsonyabb presztizsű munkát képes vállalni, illetve akinek végképp ellehetetlenül a helyzete.

A gazdasági öntudatosság és helytállás mellett másféle kihívások is várnak a 21. század embereire. Az aktív környezetvédelem, a fenntartható fejlődés irányába mutató fogyasztói viselkedés, a méltányos kereskedelem (fair trade) szemlélet, az esélyegyenlőség aktív képviselője, az (etnikai, kulturális, vallási) sokszínűséggel szembeni tolerancia, az élethosszig tartó tanulás olyan új követelmények, amelyek korai megalapozása elengedhetetlennek látszik. A képességek és készségek optimális fejlődése teremthet esélyt (társadalmi szinten is) ezen új globális igényeknek megfelelő viselkedés megjelenésére.

Ahhoz, hogy ezekkel a nagyfokú kihívásokkal szembenézzünk, először is meg kell érteni és értékelni kell azokat a fejlődési folyamatokat (Bornstein, 2002; Cole és Cole, 2006; Damon és Lerner, 2006; McCartney és Phillips, 2005; Shonkoff és Phillips, 2000), amelyek képessé tesznek egy gyereket, hogy kibontakoztathassa a lehetőségeihez mért maximális fejlődési esélyeit: neurobiológiai, fizikai, kognitív, érzelmi és szociális értelemben egyaránt. A korai környezeti, tanulási tapasztalatok szerkezetileg (l. agyi struktúrák, idegrendszeri folyamatok, a test biokémiai és fiziológiai folyamatai) és ezzel párhuzamosan működésileg (l. kognitív, szociális és érzelmi viselkedés) is nagymértékben hatnak a gyerekek fejlődésére. *A fejlődési hatások kifejezetten erőteljesek az agy érésének szenzitív periódusában, a koragyermekkor időszakában (0–6 év):* a környezeti tapasztalatok mellett az érzelmi jóllét és a szociális kompetencia erős alapot ad a kognitív képességek kibontakoztatásának, mindezek pedig együtt lesznek alapjai az emberi viselkedés fejlődésének és alkalmazkodóké-

pességének. Mint ahogy már kiemeltük, mindazok az érzelmi, szociális és kognitív kapacitások, amelyek a koragyerekkorban alakulnak ki, befolyásolják az iskolai, később pedig a munkavállalási és a társadalmi szerepvállalási sikerességet.

Mindezek következtében a gyermeki fejlődés és a koragyermekkori programokba való befektetés fontosságának tudatosítása nagymértékben felerősödött az elmúlt évtizedekben (pl. Heckman és Masterov, 2007), napjainkban pedig már rendkívül sürgős figyelmet követel társadalmi szinten (l. Szilvási tanulmánya, az I. kötetben). A kutatók világsszerte igyekeznek meghatározni a hatékony koragyermekkori programok sajátosságait, a politikai döntéshozók és a gyakorlati szakemberek pedig azzal a kihívással találják magukat szemben, hogy ezeket a programokat minél szélesebb körben érvényre juttassák nemzetközi szinten és országonként egyaránt (OECD, 2006). Mindeközben az is igaz, hogy amíg nem érjük el széles körben, magánemberek, közéleti és politikai döntéshozók körében egyaránt, hogy megértsék a koragyermekkori fejlődés és idegrendszeri változások jelentőségét, valamint azt, hogy bizonyos döntések és prevenció-s-intervenció-s programok jelentős változást hozhatnak a gyermekek életében, addig számíthatunk arra, hogy ezeket a programokat elutasítják vagy nem értékelik kellőképpen.

A tanulás már csecsemőként, sőt méhen belül elkezdődik, jóval előbb, mint hogy a gyermek a formális oktatásban részesülne, és tart az egész életúton át. A korai tanulás, a sikerek és a kudarcok előrejelzik a későbbiek mind az iskolában, mind pedig a munkavállalásban (Heckman, 2004; Herczog, 2008). A nemzetközi és hazai kutatások (Lee és Burkham, 2002; Nagy, 2008) egyaránt azt mutatják, hogy a tanulási teljesítményben a szakadék szegény és nem szegény gyerekek között nagyrészt már óvodáskorban (4-5 évesen) megmutatkozik. A szegény családokból érkező gyermekek nagyobb eséllyel kezdik az iskolát korlátozott nyelvi készségekkel, egészségi problémákkal, szociális és érzelmi nehézségekkel, amelyek bizonyítottan interferálnak a tanulási folyamattal, és így teljesítményben mutatkozó lemaradást okoznak. A tapasztalatok szerint minél nagyobb ez a szakadék az iskola elején, annál kevésbé „dolgozható le” a későbbiek folyamán. Farran (2000) továbbá azt is hangsúlyozza, hogy a gazdasági deprivációval és sok stresszrel jellemezhető környezetben sokkal bonyolultabbá válik az a szülői feladat, hogy támogató, kognitívan stimuláló otthoni környezetet biztosítsanak egy gyereknek.

Ma Magyarországon az óvodáztatás intézményi feltételei nem elégségesek ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek korán felhalmozódott lemaradásait az óvoda érdemben csökkenteni tudná. Hazánkban a hátrányos helyzetű gyerekek – és köztük különösen a roma gyerekek – esetében nagyon valószínű, hogy csak későn, 5-6 éves korban kerülnek óvodába (Havas, 2008). A Biztos Kezdet program (l. Szilvási tanulmánya, I. kötet, valamint www.biztoskezdet.hu) e társadalmi probléma megoldására született, és stratégiai célja, hogy elősegítse a hátrányos helyzetű térségekben élő gyermekek egészséges fejlődésének személyi és tárgyi-környezeti feltételeit, amivel későbbi életének sikerei is megalapozhatók. A fejlődés előmoz-

dítását a program nemcsak a gyerekekkel folytatott közvetlen tevékenységek révén tervezi, hanem a szülők aktív bevonásával, a szülői szerepek, feladatok és a család támogatásával, a gyermeknevelés korszerű alapelveinek megismertetésével közvetetten is próbálja segíteni (l. még 1.1. keretes szöveg).

1.1. A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések

- Azok a politikai kezdeményezések, amelyek támogató kapcsolatokat és gazdag tanulási lehetőségeket biztosítanak a kisgyermekeknek, megalapozzák mindazokat a jövőbeni eredményeket, amelyek a sikeres és boldog felnőttkort, valamint a hatékony és fenntartható gazdasági-társadalmi fejlődést jellemzik.
- Minden társadalom csak nyer abból, ha koordinált erőfeszítéseket tesz az iskolába lépéskor tapasztalható egyenlőtlenségek csökkentésére és megszüntetésére. Ezeket olyan eszközökkel biztosíthatják, amelyek lehetőségeket nyújtanak az otthoni vagy az intézményes keretek között zajló koragyermekkori fejlődés támogatására, tanulásra, felzárkóztatásra (pl. szülői oktatás, családi támogatások, intézményes koragyermekkori nevelés, oktatás, intervenciós szolgáltatások).
- Mindez hosszú távú befektetést jelent a társadalom több szférája számára (kormányzat, szakértők, kutatók, szponzorok stb.): együttgondolkodást és együttes munkát annak érdekében, hogy megerősítsék a családokat, (tovább)képezzék a szülőket, szakértői segítséget nyújtsanak azoknak a gyerekeknek és családoknak, akiknek erre szükségük van.
- Amikor a politikai döntéshozók lehetőséget tudnak biztosítani arra, hogy minden – bármilyen okból – veszélyeztetett gyermek részesülhessen magas színvonalú programokban, amelyek hatékonysága már bizonyított, az eredmények sokkal kiemelkedőbbek, mint ahol csak a gyerekek egy-egy alcsoportját vonják be ilyen jellegű programokba. Ettől függetlenül társadalmi szinten a hosszú távú hatás azoknál a gyerekeknél és szüleiknél a legnagyobb, akik gazdaságilag a legrászorultabbak, mert számítások szerint ezeknél a csoportoknál számolhat a társadalom felnőttkorban a megemelkedett gazdasági termelékenység jelentős hatásaival.

A korai életévek és az idegrendszer fejlődése¹⁴

A megfigyelhető emberi fejlődés az agy fejlődésével párhuzamosan zajlik. *Minden látható, észlelhető változás a tudásban és a viselkedésben egyúttal idegrendszeri változást, fejlődést is jelent.* Az agy alapvető struktúrája hosszantartó folyamat során épül fel, amely a magzati életben kezdődik el, és még felnőttkorban is folytatódik. A fel-

¹⁴ Johnson, 2001; Johnson, 2005; Mustard, 2007; Shonkoff és Phillips, 2000; The Science of Early Childhood Development, 2007 alapján; részletesebben l. Egyed tanulmányát az I. kötetben.

épülés jellege *hierarchikus*, vagyis az alapképességekért felelős agyi kapcsolatokat korábban alakulnak ki, mint a komplexebb, összetettebb képességekért felelős területek. A bonyolult képességek csakis alapvető képességekre épülhetnek, így ha azok kiépülése, megszilárdulása nincs biztosítva, problémák fognak jelentkezni a komplexebb képességek elsajátítása során. (Ahhoz például, hogy egy gyermek megértse és megnevezzen tárgyakat, már jóval előbb arra van szüksége, hogy megtanulja elkülöníteni anyanyelve hangjait más nyelvek hangzóitól.) A „hierarchikus” felépülés értelmében a koragyermekkorai élmények határozzák meg az élethosszig tartó tanulást, a későbbi életkorokban jellemző viselkedés, a fizikai és mentális egészség alapjait. Ennélfogva ha a megalapozás minden fejlődési területen komplex, az kedvező kimenetekkel, a szegényesebb megalapozás viszont a későbbiekben nehézségekkel fog együtt járni.

Az agy felépülésének vannak ún. *szenzitív periódusai*, amelyek a különböző területek kifejezett éréseivel és ezzel együtt specifikus képességek megjelenésével, megszilárdulásával hozhatók összefüggésbe. Ezekben a speciális időszakokban egy-egy készség, tevékenység a lehető legkönnyebben és legtökéletesebben sajátítható el. A szenzitív periódusok az életút korai időszakában a legdominánsabbak.

Tudományos vizsgálatok bizonyítják, hogy az agyban az idegsejteket összekötő bonyolult hálózat *a gének és a környezeti tapasztalatok együttes hatására jön létre* (egyszerűen szólva a gének meghatározzák, mikor és hol, a környezeti tapasztalatok pedig befolyásolják, hogy miképpen alakuljanak ezek a folyamatok). A folyamat alapvetően az agyi struktúrák komplexitása és a megfigyelhető kompetenciák fejlődésének irányába mutat. A megfelelő mértékű és minőségű szenzoros és mozgásos élmények, valamint a stabil, érzékeny szociális kapcsolatok együttesen alapozzák meg az egészséges agyi fejlődést és a komplex képességek kialakulását. Ezzel szemben a súlyosan elhanyagoló vagy stresszel teli környezet, a változatos, önálló, aktív tapasztalatszerzés hiánya gátolja a megfelelő agyi struktúrák kiépülésének folyamatát.

Minél fiatalabb korban, minél hosszabb ideig tart például egy ingerdepriváció¹⁵ vagy traumatikus helyzet, annál kisebb az esély arra, hogy a veszteséget utólag maradéktalanul pótolni lehessen. Nagyon ritka az olyan ingerdepriváció, amely a gyermek fejlődésében ennyire súlyos problémákat okozna (pl. 6-7 éves korig a nyelvi környezet teljes hiánya). Az elhanyagoló, illetve a súlyosan terhelt és nélkülöző környezet azonban okozhat elmaradást a mozgásban, a nyelvhasználatban és a társas érintkezésben, ám ezek a legtöbb esetben nem helyrehozhatatlan károsodások, a felépülés sikere viszont függ az időtényezőtől.¹⁶ (Ezekről a komplex folyamatokról l. még Lakatos, Egyed, Kalmár, Ferenczi, Tóth, valamint Danis és Kalmár tanulmányait az I. kötetben.)

¹⁵ A fejlődéshez szükséges ingerek hiánya.

¹⁶ Ha teljes ingerdepriváció áll fenn, de viszonylag korán észreveszik, akkor is van lehetőség a fejlődésre, amennyiben a környezet „helyreáll”.

A koragyermekkori tapasztalatok és a gyerekeket ekkor érő környezeti stimuláció tehát nagy lehetőségeket rejtene a későbbi fejlődés szempontjából, hiszen az idegrendszer érése révén ekkor rengeteg „üres” szinapszis jön létre, ezek között pedig olyan kapcsolatok alakulnak ki, amelyeket a környezet befolyásol. Az öröklött vagy veleszületett biológiai adottságok mellett a környezet sokféleségéből (pl. elhanyagolás, megfelelő mértékű és minőségű stimuláció, túlstimulálás) adódik a gyermekek készségeiben és jellegzetességeiben mutatkozó nagyfokú változatosság. Mindez pedig az élethossziglan tartó tanulás, a viselkedés és az egészség alakulására is kihat.

Bár az idegrendszer és így a viselkedés fejlődése folyamatos, és soha nem zárul le az életút során, ahogy a fejlődő agy egyre jobban specializálódik mind komplexebb funkciókra, egyre kevésbé van lehetőség ezek át- vagy újrendezésére, illetve egyre nehezebb nagyon új vagy nem várt kihívásokhoz alkalmazkodni. (Gyakran megfigyelt tapasztalat, hogy bár a gyerekek számos dologban sérülékenyebbek, egyben rugalmasabbak is a felnőtteknél.) Ahogy kialakul, majd megszilárdul egy-egy agyi struktúra, ezzel párhuzamosan pedig egy-egy funkció, később akár jelentős nehézségekbe is ütközhet nagyobb változások elérése e folyamatban. A kutatók *plaszticitásnak* nevezik ezt a jelenséget. A plaszticitás az agy rugalmasságát és alkalmazkodóképességét írja le, és arra is vonatkozik, hogy az agy struktúrája, a bennük lévő kapcsolatok, s ezáltal a funkciók, képességek, készségek mennyire változtathatók.

Az agy plaszticitása koragyermekkorban a legnagyobb, és bár felnőttkorban is jellemző sajátosság, később mégis egyre kisebb mértékben érvényesül. Igaz, képletesen szólva „az ablak sosem zárul be teljesen”, de a korai időszakban (az első 5-6 évben) „még szélesre van tárva”: sokkal kisebb erőfeszítéssel lehet jobb eredményeket elérni, könnyebb például a teljesen új készségek elsajátítása, és a gyerekek fejlődése erőteljesebben reagál a környezeti, így az intervenciók hatásokra is. Bár az agy rugalmassága 10-12 éves korig meglehetősen nagyfokú, a koragyermekkori időszak már az iskolai évekkel összehasonlítva is sokkal több lehetőséget nyújt. Később folyamatosan nehezebbé válik a teljesen új dolgok könnyed, „tökéletes” elsajátítása és a gördülékeny, kevés fiziológiai energiát igénylő alkalmazkodás.

Természetesen az embernek egész életében lehetősége van számos új képesség kialakítására és viselkedésében a hatékony alkalmazkodásra, de ha a megfelelő életkorban nem történt meg a szükséges alapozás, akkor később mind az egyén, mind a társadalom számára igencsak „költséges” az építkezés. Az egyén számára ez azt jelenti, hogy szervezetének a kompenzációhoz sokkal több energiát kell mozgósítani, mintha komplexebb alapozás történt volna. A társadalom számára pedig azt jelenti, hogy későbbi életkorokban több (gyógy pedagógiai, pszichológiai és más szakértői) intervencióra, beavatkozásra van szükség, amelyek költségesebbek, mint a gondozás-nevelés felkarolása, a támogató kapcsolatok és a megfelelő tanulási tapasztalatok biztosítása koragyermekkorban (l. 1.2. keretes szöveg).

1.2. A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések

- Ha folyamatosan monitorozni tudjuk a gyerekek fejlődését, a figyelmet érdemlő problémák hamar azonosíthatók, és a megfelelő válaszok is időben megadhatók ezekre, a segítség nem késve érkezik. Ez a különböző koragyermekkel foglalkozó egészségügyi, oktatási-nevelési és szociális szakmák együttes, jól szervezett munkájával érhető el a leghatékonyabban. A folyamatos nyomon követésnek már a várandósgondozással kezdetét kell vennie. A gyermek életének különböző szakaszaiban más-más szakmák és intézmények hangsúlyosabbak (pl. az első három évben a védőnői hálózat, a bölcsődei gondozás, a Biztos Kezdet program, később az óvodai nevelés stb.)
- A hatékony és körültekintő társadalmak úgy segítik az egészséges gyermekek fejlődését, hogy formális és informális támogatást nyújtanak a családoknak. Amikor a szülők tapasztalatlanok a gyermeknevelésben, vagy az anyagi bizonytalanság miatt túlterheltek, vagy éppenséggel a társadalmi-politikai viszonyok fenyegetőek, a hatékony szülő-oktatás és a támogató programok azok, amelyek a családok révén közvetetten is segíteni tudják a gyermekek egészséges fejlődését. A koragyermekkorra specializálódott szakemberek képzése és a szolgáltatások széles körben elérhetővé tétele így szintén megalapozhatja a biztos kezdeteket.
- A szakpolitikai döntéshozóknak fel kell ismerniük, mennyire fontos ezeknek a szülőket oktató, segítő és a gyerekek fejlődését támogató programoknak mindenki számára elérhetővé tétele. E programok leginkább az alacsony iskolázottságú szülőknek és az ő gyerekeiknek nyújthatnak segítséget: olyan otthoni vagy az otthonihoz közeli környezetet teremtenek, amelyek gazdag nyelvi ingereket, pozitív szociális interakciókat és korai, az írás-olvasási készségeket is megalapozó, változatos szenzoros és mozgásos élményeket képesek biztosítani számukra. Ezzel elérhető, hogy a gyerekek olyan képességek és készségek birtokában induljanak el az iskolába, amelyek megkönnyítik beilleszkedésüket és sikeressé teszik tanulásukat.
- Hogy segíthessük a gyerekek fejlődését, fel kell ismernünk alkalmazkodó képességeket és erősségeiket. Erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy minden rászoruló gyermek korai intervenciók ellátásában részesülhessen. Ha a fejlődésben korán sikerül kedvező változásokat elérnünk, az már önmagában segít megalapozni a későbbi, komplex képességek kibontakoztatását. Így elengedhetetlen a szenzoros problémák (pl. hallás- vagy látáskárosodás) felismerése, és amint lehetséges, megfelelő segítő eszközökkel (hallókészülék, szemüveg stb.) kell hozzájárulunk az idegrendszeri szerveződés tökéletesebb kialakulásához.
- A környezeti ártalmaktól, a magzati és koragyermekkorai mérgezések (drog, alkohol, dohányfüst, egyéb toxikus anyagok), valamint az alultápláltság veszélyeitől mindenképpen meg kell óvni a gyermekeket, mert ezek maradandó következményekkel járnak az agy és az idegrendszer fejlődésére nézve (l. bővebben Kalmár, az I. kötetben).
- Akkor érhetjük el a legteljesebb hatást az idegrendszer fejlődésében, ha a koragyermekkorai programokban egyszerre figyelünk oda a szenzomotoros, az érzelmi-szoci-

ális, illetve a nyelvi-kognitív szükségletekre és fejlődésre (fejlesztésre). Ezzel ellenében azok a fejlesztő programok, amelyek például csak a gyermekek kognitív képességeit próbálják fejleszteni, sokkal kevesebb, pontosabban korlátozottabb sikerrel járnak.

- Az általános, egészséges fejlődés támogatása mellett különösen fontos az olyan szülők, gyermekgondozók, szakértők szerepe, akik problémás viselkedésű gyermekekkel foglalkoznak. A szakértők egyre több viselkedési és mentális problémával szembesülnek már a csecsemő-, a kisgyermek- és az óvodáskor időszakában. E problémák kezelésére speciális továbbképzések, tréningek és a szakmák közötti konzultációs lehetőségek jelenthetnek megoldást.

A korai kapcsolatok megerősítése¹⁷

Az érzékeny, törődő, stabil korai kapcsolatok nemcsak az érzelmi-szociális jóllét és biztonság megteremtődésére, illetve az egész életen át tartó személyiségfejlődésre, valamint a kapcsolatteremtési képességre hatnak, hanem erőteljesen befolyásolják a tágabb személyi és tárgyi környezet megismerésének vágyát, bátorságot adnak ehhez, növelik a felfedezési kedvet, ezzel együtt pedig elősegítik a megismerő funkciók fejlődését és a tudás gyarapodását. A neurológiai kutatások fontos felismerése, hogy a környezet ingergazdagsága mellett a gyerekek és a számukra fontos felnőttek közötti kapcsolat, az együttlétek során megélt érzelmek minősége is meghatározó jelentőségű az agy fejlődése szempontjából. Mindezek együttesen hatnak az agyban zajló folyamatokra, ezen keresztül pedig az értelmi fejlődésre.

A csecsemőre veleszületetten jellemző készletetés, *evolúciósan megalapozott szükséglet*, hogy közvetlen környezetében egy vagy néhány gondozóval *kötődési kapcsolatot* alakítson ki. Ez a gyermek és gondozója közti testi közelség elérését és fenntartását, ezzel pedig a biztonság megteremtését, valamint a túlélési potenciált alapozza meg. (Számos állatfaj kicsinyeihez képest az ember csecsemője nagyon sokáig magatehetetlen, és gondozója állandó közelségére, segítségére van szüksége.) Az embernél a korai kötődési kapcsolat a születéstől kezdve az első életév folyamán alakul ki a gondozókkal folytatott rendszeres *interakciók* során.

Ezek az interakciók, amelyek kezdetben főleg a csecsemő szükségleteinek kielégítését szolgáló, célvezérelt folyamatok – például etetés, fürdetés, öltöztetés, szabad játék –, valamint a rendszeresen megnyilvánuló gondozói viselkedés sajátosságai – a csecsemő első életévének végére ún. *kötődési reprezentáció* kialakulását eredményezik. A gyermek modellt alakít ki környezetéről, önmagáról, a gondozójáról és kette-

¹⁷ Bowlby, 1969/1982; Ainsworth és mtsai, 1978; Tóth és Gervai, 2005; Tóth, Lakatos és Gervai, 2007; Danis, 2008 alapján; részletesebben l. Tóth tanulmányát az I. kötetben.

jük kapcsolatáról. E reprezentáció nagyban befolyásolja a későbbi szociális tapasztalatok (kortárs- és párkapcsolatok, valamint a későbbi gondozási kapcsolat) szerveződését és értékelését is. Korábban feltételezték stabilitását, valamint azt, hogy ellenáll a változásoknak, a követéses vizsgálatok ugyanakkor nem erősítették meg egyértelműen ezt a hipotézist. Vagyis feltételezhetünk olyan környezeti hatásokat – kedvezőeket és kedvezőtleneket egyaránt –, *amelyek hatására a kötődési reprezentáció az életút során megváltozhat.*

Amikor kötődésről beszélünk, a szakemberek általában a szülő-gyermek kapcsolatot (vélelmezett) minőségéről kezdenek el gondolkodni. Nagyon fontos leszögeznünk, hogy a *klasszikus kötődési kategóriák* (a biztonságos, a bizonytalan: ambivalens és elkerülő, valamint a dezorganizált kötődési minőség) *megállapítására csakis kiképzett kódoló képes és jogosult*, ráadásul strukturált, kísérleti helyzetben. Természetesen a gyerekek és a szülők általános reakcióiról, a kapcsolat és az interakciók hangulatáról, gördülékenységéről, érzelmi színezetéről lehet határozott véleménye a rendszeresen megfigyelő szakembernek, ez azonban *még nem elegendő a kapcsolat minőségének szakmai megítéléséhez.* Hasznosabb, ha először megértjük a kötődési viselkedés kialakulásának hátterét és biológiailag megalapozott értelmét (l. részletesen Tóth, az I. kötetben).

Nagyobb összefoglaló elemzések szerint alacsony rizikójú nyugat-európai populációkban a csecsemők többsége biztonságosan kötődik. A megoszlásban némi különbség mutatkozik kulturális-társadalmi szempontok mentén, aminek oka feltehetően az elfogadott gondozási elvek és gyakorlat jellemzőiben rejlik. Ami mégis egyetemesnek tűnik, az az általános kulturális „nyomás”, ami a biztonságos kötődési mintázat kiemelkedő gyakoriságát eredményezi (50-70%).

Számos követéses vizsgálatban bebizonyosodott, hogy a különböző koragyerekkori kötődési mintázatok hosszú távon hatnak: eltérő utakat eredményeznek a gyermek későbbi érzelmi és szociális fejlődésében (szociális kompetenciáiban, a kortárs- és párkapcsolataiban, az önértékelésében stb.), magatartásában, valamint a megismerő tevékenység iránti késztetés és a tanulmányi sikeresség alakulásában. Ezért rendkívül fontos odafigyelni a családi kapcsolatok alakulására és azok szakértői támogatására. A biztonságos kötődési múlttal rendelkező gyermekek egyértelmű előnyt élveznek a fejlődés szinte valamennyi területén. Ugyanakkor a kötődési kapcsolatokat és ezek későbbi következményeit is – mint a koragyerekkori fejlődés minden területét – bonyolult kockázati és védőfaktor hatások alakítják (l. Danis és Kalmár, az I. kötetben), vagyis a kötődés tekintetében sincs semmi okunk arra, hogy determinisztikusan tekintsünk e korai időszakra. Hosszú távú követéses vizsgálatok egyértelműen azt igazolják, hogy a kötődési reprezentációk – nagy valószínűséggel a gondozásban bekövetkező változások, illetve egyéb környezeti hatások következtében – az életút folyamán változhatnak, és ez mindenképpen az *intervenciók törekvések helytállóságát* támasztja alá ebben a kérdéskörben is.

A kötődés hátterének vizsgálatakor számos összefüggésre derült fény (l. Danis, 2008; Tóth, az I. kötetben), amelyek a beavatkozás céljait és közvetetten a politikai döntéshozatalt is befolyásolhatják (l. 1.3. keretes szöveg).

1.3. A gyakorlatot és a szakpolitikai döntéshozatalt érintő következtetések

A kötődési kapcsolat megszilárdulásának idején biztosított lehetőségek

- A gazdaság szereplőinek, a civil társadalom vezetőinek és a kormányzati tisztségek viselőinek minden szinten együtt kell működniük a munka és a család közötti egyensúly megteremtésének érdekében. Csecsemőkorban és a korai életévekben (főleg kétéves korig), amikor a szülő-gyermek kötődés formálódik – alapot adva a személyiségfejlődés, a társas kapcsolatok és a világ megismerése iránti késztetés fejlődésének –, rendkívül fontos, hogy a szülőnek megfelelő választási lehetősége legyen az otthonmaradás vagy munkavállalás kérdésében, továbbá elérhetőek legyenek számára alternatív munkavállalási formák (l. bővebben Surányi és Danis, 2010).
- Ugyanakkor társadalmi felelősség a jó minőségű napközbeni gyermekellátási formák biztosítása és széleskörű elérhetősége (l. Surányi és Danis, 2010; Neményi és Herczog, az I. kötetben).

A biztonságos kötődés kialakulásának támogatása

- Intervenciós cél az érzelemgazdag, a gyerek szükségleteire és reakcióira érzékenyen reagáló szülői gondozás-nevelés támogatása, a korszerű nevelési alapelvek átadása, hatékony gyermeknevelési szokások kialakításának felkarolása. Több olyan módszer is létezik, amelyek már csecsemőkorban a gyermek szüleinek szenzitivitását célozzák meg (pl. video-feedback).
- A beavatkozás szempontjából hatékonyak lehetnek a gyermekek alkati sajátosságairól, veleszületett adottságairól és képességeiről átadott ismeretek, annak tudatosítása a szülőknél, hogy a gyermek adottságainak elfogadása és a hozzájuk történő alkalmazkodás a korai időszakban elsősorban a szülők feladata, s csak a későbbi időszakban várható el a gyerekektől, hogy egyre inkább figyelembe vegyék szüleik szempontjait.
- A koragyerekkori programok közvetett intervenciós célkitűzései között kell szerepeljen a szülők érzelmi-szociális jóllétének elősegítése, valamint a mentális problémák szűrése és megfelelő segítő szolgáltatások elérhetővé tétele.
Egy gyerekeket célzó intervenciós program nem vállalhatja ugyan fel, hogy a szülők kapcsolati múltjának, nehézségeinek feldolgozását segítse, a gyermeknevelési nézetek, szokások kiscsoportos megbeszélésénél azonban van mód – ha a szülők ezt igénylik – a különböző élmények összevetésére, illetve a szülők egyéni meghallgatására.
- A várandósságra és a szülőségre felkészítő programok, valamint a gyermeki jogok megismertetése, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a koragyerekkori szakemberek közvetetten a családi harmónia megteremtését is támogassák. A programokon belül szorgalmazni kell továbbá a családi rendszert érintő segítő szolgáltatások (családsegítő hálózat, család- és párterápiák) szélesebb körben való elérhetővé tételét.
- A szegénység és a társadalmi kirekesztettség olyan tartós terhet ró a családokra, amelynek orvoslása tudomány-, szakma- és politikaközi együttműködést, továbbá

kitüntetett figyelmet követel a halmozottan hátrányos helyzetű családok és gyermekeik sorsának segítésére. Éppen ezért a társadalom felelőssége a családok informális támogató kapcsolatainak serkentése, valamint komplex formális segítő hálózatok és szolgáltatások kiépítésének biztosítása, mindenki számára elérhetővé tétele.

Üzenet a koragyerekkor jelentőségéről

Ma már minden kisgyermekkel foglalkozó szakemberben, valamint az ő segítségükkel és közvetítésükkel a társadalom valamennyi tagjában tudatosodnia kell annak, hogy a koragyerekkor időszakában szerzett érzelmi-kapcsolati tapasztalatok, a családi élet jellemzői és ezzel együtt a környezeti stimuláció mértéke és minősége egyértelműen befolyásolják – segítik vagy hátráltatják – a gyerekek *korai és későbbi* idegrendszeri és külső szemmel is megfigyelhető fejlődését. A gyerekek egészséges fejlődésének gazdag érzelmi és kognitív megalapozása, továbbá e folyamat informális és formális segítése, támogatása *alapvető emberi szükséglet és jog, de egyben társadalmi befektetés is.*

A KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉS ALAPVETŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI

Amikor szakemberként kisgyerekekkel foglalkozunk, számos dolgot nem korábban megtanult, bevésett „tananyagokra” emlékezve, hanem ösztönösen, saját személyiségünk és világlátásunk alapján, *intuíciónk* révén teszünk. Ugyanakkor nem haszontalan általános működésünket, gyakori reakcióinkat, problémáinkról és a fejlődésről alkotott saját koncepcióinkat „beazonosítani”, olykor felülvizsgálni. A következőkben bemutatunk néhány olyan *klasszikus fejlődési hipotézist*, elgondolást, amelyekről továbbgondolkodva a koragyerekkori szakemberek felismerhetik „intuitív teóriáik” és gyakorlatuk tudományos gyökereit, és tudatosabbá, szervezettebbé, következetesebbé tehetik mindennapi munkájukat.

Miért „kell” a fejlődépszichológia?

Hogyan tudják a fejlődépszichológiai kutatások változó eredményei befolyásolni a gyakorlati munkát és a szakpolitikai döntéshozatalt? Miért érdemes követni a tudományos eredményeket?

Azért, mert a kurrens eredmények és a mindig megújuló elképzelések

- utat mutathatnak a szülőknek és a szakembereknek, *hogyan lépjenek interakcióba a gyerekekkel* annak érdekében, hogy a kapcsolatok és ennek révén a szemé-

lyiség, a viselkedés és a megismerő folyamatok kedvező irányú fejlődését segítik, kísérik;

- segíthetnek a gondozó-nevelő és az oktatási szakembereknek *olyan pedagógiai programok kidolgozásában*, amelyek fejlődésanalízisben megfelelőek, rugalmasak, elfogadóak, és hatékonyan tudják tekintetbe venni és kezelni a gyerekek közötti természetes és speciális különbségeket;
- segíthetnek megérteni és elfogadni *a fejlődési utak sokszínűségét*, és megtaníthatják elkülöníteni a kulturális és szociális különbségeket a fejlődési problémáktól;
- a fejlődési utak sokszínűségének figyelembevételével *segíthetik felismerni az „atipikus” fejlődésű, különleges bánásmódot igénylő gyerekeket*, akiknek speciális szükségleteik vannak, és adottságaik, fejlődési késésük vagy tartós károsodásuk miatt speciális beavatkozást igényelnek;
- *befolyásolhatják a szakpolitikai döntéshozatalt és érdekképviseletet*: a szakemberek céljaik alátámasztása érdekében érveként használhatják a kutatási eredményeket, ezzel képesek lehetnek befolyásolni a közvéleményt, és meggyőzni a szakpolitikásokat arról, hogy a gyerekeket és családjaikat támogató döntéseket hozzanak.

Mivel a koragyermekkorai fejlődés és a fejlődést befolyásoló környezeti hatások irodalma rendkívül gazdag, fejezetünk nem tekinti feladatának az alapvető fejlődés-lélektani folyamatok részletes bemutatását.¹⁸ A következő oldalakon csupán összefoglalóan, szemléletformáló módon érintjük azokat a fejlődéseméleteket és fejlődési törvényszerűségeket, amelyek folyamatos észben tartása szervezheti a mindennapi gyakorlati munkát.

Alapvető fejlődéseméletek: hogyan fejlődnek és tanulnak a gyerekek?¹⁹

Évszázadok óta tart a vita arról, hogyan fejlődnek és tanulnak a gyerekek. A fegyelmezés szerepéről, az öröklődés és a környezet hatásairól, a gyereknevelés „legjobb” módszereiről és a gyerekek tanulásának leghatékonyabb támogatásáról még ma is rendszeresen viták a szülők, a szakemberek és a kutatók között. Tengeri irodalom és forrás áll ma már rendelkezésünkre, hogy állást foglalhassunk ezekben a kérdésekben, nehéz azonban megítélni, hogy melyek igazán megalapozottak tudományos szempontból is. Ebben az alfejezetben olyan elméleteket mutatunk be, amelyek a legnagyobb hatással voltak – és vannak ma is – a gyermekek fejlődéséről való gondolkodásra.

¹⁸ E kérdésekről részletesebben olvashatunk a kötet további írásaiban, valamint a következő ajánlott összefoglaló művekben: Cole és Cole, 2006; Bremner és Fogel, 2001; Damon és mtsai, 2006; McCartney és Phillips, 2005, továbbá számos hazai és nemzetközi szakmai lap tanulmányaiban.

¹⁹ Ebben a fejezetben nagymértékben építünk John Oates és munkatársainak írására (2009).

A fejlődéslméletek „hitrendszerek”, amelyek magyarázatot igyekeznek adni a fejlődés mechanizmusaira: Hogyan és miért fejlődnek, tanulnak és viselkednek a gyerekek úgy, ahogyan megfigyelhetjük őket? Mind a gyakorlati munkához, mind a szakpolitikai döntéshozatalhoz tudnunk kell ezekről az összefüggésekről, hiszen csak így adhatunk tudományosan megalapozott választ arra, mit miért teszünk, s hogy miképpen gondolkodunk a gyerekek fejlődéséről és tanulásáról.²⁰

A nevelőknek és a szülőknek azért is érdemes informálódniuk a fejlődésről és a tanulásról alkotott nézetek történeti alakulásáról, mert a nagy gondolkodók és korábbi gyakorlati szakemberek nézetei segíthetnek bennünket számos mai vélekedés és gyakorlat értelmezésében. Ezzel párhuzamosan felismerhetjük, hogy néhány módszerünk idejét múlt, vagy rájöhetünk arra, hogy léteznek már sokkal korszerűbb, hatékonyabb elgondolások is, amelyek kiállták a gyakorlat próbáját. A szakemberek (és talán a szülők is) a tudományos ismeretek birtokában megfogalmazhatják saját teóriáikat arról, hogyan is fejlődnek a gyerekek. *Egy elmélet, amelyet – akár több szempont bevonásával – a magunk számára hozunk létre, és amellyel azonosulni tudunk, átgondolt és következetes szülői neveléshez és pedagógiai gyakorlathoz vezet.*

Megközelítés a biológiai érés felől: a természetes fejlődés

A megszülető csecsemő látszólag kevés dologra képes: nem tud beszélni, járni, nem tudja magát ellátni, feltétlenül a gondozója segítségére szorul. Az évek során, ahogyan érik és fejlődik, elsajátítja mindezeket a képességeket. A testi növekedés és a mentális képességek fejlődése első ránézésre hasonló folyamatoknak tűnhetnek. Egy korai feltételezés szerint mind a testi növekedés, mind pedig a pszichológiai fejlődés belső, biológiai mechanizmusok, az ún. *érés* által irányítottak, a környezetnek másodlagos szerepe van alakulásukban. E felfogás szerint a fejlődéshez meg kell adnunk bizonyos alapvető feltételeket, a többi úgymond „megy magától”.

A 19. század végén Gregor Mendel (1822–1884) fedezte fel egy sor fizikai jellemző előre meghatározott genetikai alapját (pl. virágok felépítése és színe). Később sokak azt gondolták, hogy a gyerekek fejlődése is hasonlóképpen magyarázható: a változásokat nem lehet befolyásolni, a fejlődés biológiailag irányított természetes folyamat. Ez lett a *humán fejlődés érési megközelítése*. A ma is a „természetes” növekedést és fejlődést hangoztatók azt gondolják, hogy ha minden fontos életfeltételt biztosítunk egy gyermek számára (csakúgy mint egy virágnak), akkor a fejlődés megtörténik magától. Ez a perspektíva visszanyúlik a felvilágosodás korának kiemelkedő képviselője, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) nézetéig, aki azt feltételezte, hogy az emberi lények „természetes jósága” veleszületett. Minden rossz tulajdonság a szülők és a társadalom hatása következtében fejlődik ki a gyerekekben.

²⁰ Oates és mtsai, 2009, továbbá olvasásra ajánljuk Pléh Csaba *A lélektan története* c. munkáját (Pléh, 2000).

Az a kép, hogy a kisgyerekek egészen addig ártatlanok, amíg nem kerülnek a társadalom és a szülők hatása alá, még ma is él egynémely koragyermekkori gyakorlatban. Ez olyan felfogásmódokat eredményez, amelyek képviselői azt állítják, hogy a gyerekeket meg kell védelmezni például a formális tanulástól. Ilyen nézetek vallott Rudolf Steiner (1861–1925) pedagógiai mozgalma is 20. század elején: hívei azt gondolták – és gondolják ma is –, hogy a formális oktatás, például az olvasás tanítása nem kezdődhet el hétéves kornál hamarabb. Friedrich Fröbel (1782–1852) pedagógiai gondolkodó, aki kulcsfigurája volt az „óvodamozgalomnak”, a „természetes” fejlődés hipotézisnek egy másik képviselője. Az óvodamozgalom hangsúlyozta a korai fejlődés belső és külső helyszíneinek *természetességét*, és az óvodákat gondoskodó, a fejlődést támogató környezetként igyekezett kialakítani.²¹

A természetes fejlődés és az érési megközelítés egy későbbi, immár 20. század eleji fontos vonulata a fejlődés *egységes lépcsőfokainak* leírására törekedett. A korai amerikai pszichológia két nagyhatású alakját kell ebben az összefüggésben megemlítenünk. Granville Stanley Hall (1844–1924) korai fejlődés-lélektani kutatásának végeredménye *a gyermekfejlődés részletes leírása* volt, nevezetesen az, hogy mely funkciók pontosan mikor fejlődnek ki. Ugyanakkor Arnold Gesell (1880–1961) úgy vélte, hogy a gyermeki fejlődés folyamata nagyrészt előre meghatározott, természetes úton halad, adott szakaszok egymást követő *szekvenciáiban*, amelyeket bizonyos fejlődési mérföldkövek elérésével írhatunk le. Nézeteik szerint a környezet szerepe másodlagos a fejlődés alapfolyamatainak alakításában. Ebből a gondolkodásmódból indult ki az ún. „normális gyermek” koncepciója, hiszen e megközelítés olyan *normatívnak* gondolt fejlődési információkat adott, amelyek alapján egy ún. „tipikus gyerek” esetében elvárható volt, hogy bizonyos életkorban milyen adott képességekkel rendelkezzen.

A tudományos bizonyítékok azt mutatják, hogy ezek az elgondolások önmagukban már nem állják meg a helyüket a gyerekek fejlődésére vonatkozóan, holott még máig is sokan vallják e nézeteket. Korántsem arról van szó, hogy az érési megközelítés teljesen elhibázott vagy félrevezető álláspont lenne, de teljességgel megfelelkezik *a szociális és más környezeti tényezőknek a gyermek fejlődésére és tanulására gyakorolt igen erőteljes hatásáról*, márpedig ez utóbbi nélkül a fejlődés folyamata ma már értelmezhetetlen. Míg Rousseau úgy látta a társadalom világát, hogy az kedvezőtlen hatással van a fejlődésre, a modern gondolkodás a gyerekek fejlődésében és tanulásában a szociális környezetnek sokkal pozitívabb jelentőséget tulajdonít. Fontos bizonyítékul szolgálnak az 1940-es évek nevelőintézeteinek tapasztalatai: bár a gyerekeknek minden fontos életfeltételt biztosítottak, a szociális depriváció következtében egy sor fejlődési mutatóban szignifikáns elmaradást mutattak. Vagyis a

²¹ A német Kindergarten szó, amely meghonosodott az angol nyelvben is, szó szerint „gyerekkeretet” jelent: hasonlóan ahhoz, ahogy egy kert növekedésre és fejlődésre alkalmas helyszínt biztosít a virágoknak és a fáknek.

vitális szükségletek kielégítése önmagában kevés: *a szociális környezet számos hatása elengedhetetlen az optimális gyerekfejlődéshez.*

Bár a mai gondolkodás módfelett erősen összpontosít a gyermek lelki fejlődésére, nem szabad elfelejtenünk, hogy a fizikai, testi fejlődés az egészség és a jóllét fontos alkotóeleme, sőt alapja. Az érés felőli megközelítés a gyerekek természetes jó-ságát és ártatlanságát vallja, ezzel pedig támogatja a szakembereket abban, hogy a gyakorlatot megfelelő módon alakítsák: védelmezzék a gyerekeket, érvényesítsék jogaikat, fontosnak tartásák „itt és most” élményeiket, s ne görcsösen azon tanakodjanak, hogyan tudnák felkészíteni őket az iskolai és a későbbi gazdasági sikerekre. A mai tudományos eredmények is megerősítik, hogy a gyerekek bizonyos adottságai és jellemzői (pl. temperamentum, kognitív képességek határa) valóban veleszületettek és a környezet hatására kevésbé formálhatók. Ugyanakkor az alkalmazkodás az említett belső, biológiai feltételekhez, illetve a gyermek képességeinek kibontakoztatásához szükséges nevelői légkör és tevékenységek biztosítása elengedhetetlen feladat.

A korai éveket támogató nemzetközi gyakorlatban megjelenik a természetes tanulást valló megközelítés, de korántsem állíthatnánk, hogy ez lenne túlsúlyban. Egy másik, szintén jelentős hatást gyakorló nézőpont azoknak a gyakorlati eszközöknek a használatát részesíti előnyben, amelyek serkentik és bátorítják a gyerekek megismerő tevékenységének aktív folyamatát.

Az univerzális-konstruktivista megközelítés: a gyerekek felépítik saját tudásukat

Jean Piaget (1896–1980) svájci pszichológus azt képzelte, hogy a tudást és a megértést a gyerekek úgy sajátítják el, hogy *megkonstruálják a maguk számára*. Piaget fő érdeklődési területe a tudás természete volt, valamint az, hogy ez hogyan függ össze az egyén alkalmazkodásával ahhoz a környezethez, amelyben ezek a folyamatok zajlanak. Megfigyeléseiben hatással volt rá biológusi múltja.²² Piaget a tudást *az egyén és a környezet közötti interakciók* eredményeként fogta fel.

Piaget-ig az egyetlen nagy fejlődési teória a már említett G. Stanley Hall érési perspektívája volt. Felfogása szerint az emberi gondolkodás a növekedéssel párhuzamosan érik, mígnem eléri a felnőtt gondolkodás szintjét. Ugyanakkor nem beszélt arról, hogy a mentális képességek egy adott életkorban szisztematikus változásokon mennek keresztül. Piaget felhasználta Hallnak a fejlődési szakaszokkal kapcsolatban megfogalmazott gondolatait, de szisztematikusan és részletesen figyelte meg a gyerekek (gyakran a saját gyerekei) viselkedését. Ezekből a megfigyelésekből építette fel nagyhatású elméletét. Meglátása szerint számos probléma-meg-

²² Ihletet adva az emberi gyerek megfigyeléséhez és párhuzamot vonva a folyamatok között megjegyezte, hogy a vízi csiga háza különböző formákban fejlődik ki annak függvényében, hogy a csiga a felszínhez közel él-e, vagy mélyebben. Vagyis az, hogy a csiga házat növeszt, benne van a természetében, genetikailag meghatározott, de házának pontos formája a környezetre adott válasz.



oldási feladatban a gyerekek gondolkodása eltér a felnőttekétől. Megalkotta *sza- kaszelméletét*, amelyek a szenzomotoros és gondolkodási sémák felépülését, a fogalomalkotást, az akkomodáció és asszimiláció folyamatait, az alkalmazkodás állandó egyensúlyra törekvését tárgyalja (l. még Király, a jelen kötetben, valamint pl. Piaget, 1970, 1978, 1993; Cole és Cole, 2006).

Piaget teóriája módot nyújt arra, hogy megfigyeljük és értelmezzük, hogyan élnek meg a gyerekek tapasztalataikat. Piaget úgy vélekedett, hogy megfigyeléseik alapján az egyének komplex mentális reprezentációkat alkotnak környezetükről. A piaget-i elméletben a *séma* olyan *mentális reprezentáció*, amely akciók egymást követő szekvenciáit tartalmazza annak eredményeként, ahogyan a gyermek a környezetében tevékenykedik. (Például a festés sémája négy rövid akció szekvenciájából épül fel: felemelni az ecsetet, belemártani a festékbe, odahelyezni egy papírlap fölé, majd nyomot hagyni a festékkal a papíron.) Miután egy ilyen séma kialakult és megszilárdult, a gyermeknek már csak arra van szüksége, hogy megfelelő helyzetekben alkalmazza, de már nem kell azon gondolkodnia, hogyan áll össze.

Egy séma reprezentálja a gyermek minden aktuális tudását valamiről, a tudás új összetevői pedig a már meglévő tudásra épülnek. Az új élményeket a gyerekek először *asszimiláció* (hasonítás) útján dolgozzák fel: az új élményeket bevonják a már meglévő sémákba, és ezzel megtartják, megerősítik a már meglévő reprezentációkat. (A festés sémája például használható akkor is, ha ragasztót akar felkenni egy papírlapra.) Piaget szerint a gyerekek *belső motivációt*, *természetes vágyat* éreznek arra, hogy spontán alkalmazzanak egy meglévő sémát egy új szituációra. Gyakran

valóban jól kiterjeszthetők ezek a sémák, megesik azonban, hogy változtatni kell rajtuk, mert nem felelnek meg a feladatoknak vagy az elérendő céloknak. (A szopó csecsemő például egy keksz esetében még jól alkalmazhatja a szopómozgást, egy alma elfogyasztásához azonban már új „evési sémára” van szüksége: meg kell tanulnia harapni.) A meglévő sémák módosításának folyamatát Piaget *akkomodáció-nak* nevezi.

Piaget elképzelése arról, hogy a gyerekek gondolkodása saját tevékenységük megértéséből fakad, az 1950–60-as években nagy pedagógiai hullámot indított el, amelyet „felfedező tanulásnak”, „tevékenység vagy játék révén történő tanulásnak” nevezhetünk. Hatása még ma is erőteljesen él a korai életévek gyakorlati munkájában. Megközelítésmódja azonban ma már kérdéseket is felvet. Valamivel később Piaget felfogásának alapgondolatát és a fejlődő gyermekről alkotott modelljét újragondolták, illetve kiterjesztették. Elfogadva a konstruktivizmus piaget-i eszméjét, a tanulás folyamatainak tárgyalásába bevonták a *társas környezetet* is. Ezzel megszületett a *szociális konstruktivizmus* elmélete.

Szociális konstruktivizmus: tanulás másokkal

A piaget-i gyermeket, aki a világban való ténykedése révén „konstruálja” saját fejlődését, gyakran nevezik „magányos megfigyelőnek”. Gyakran láthatunk gyerekeket így tevékenykedni, de legalább ennyi alkalommal láthatjuk őket társas interakciókban felnőttekkel, gyerekekkel. A tanulásnak ezt a szociális dimenzióját emelte ki Lev Szemjonovics Vigotszkij (1896–1934) orosz pszichológus. Vigotszkij szinte ugyanazokra a következtetésekre jutott, mint Piaget, és elméletét ő is a gyermek tevékenységformáinak megfigyelésére alapozta. Ugyanakkor hangsúlyozta a gyerekeket körülvevő szociális környezet fontosságát, amelyet nagy részben kulturális fejlődés termékének tekintett. Emiatt nevezik Vigotszkij nézőpontját *szociális konstruktivizmusnak* (l. Vigotszkij 1971a és 1971b).

Vigotszkij kiemelte, hogy a környezet, amelyben a gyerek tevékenykedik, túlnyomó részben azoknak az embereknek a terméke, akik benne élnek. A tárgyak és eszmék, amelyeket az emberek generációkon keresztül kifejlesztettek, maga a kultúra. Ahogy a kultúrák kifejlesztenek eszközöket a maguk számára, ugyanúgy az emberi történelem olyan, az emberek által konstruált *kulturális eszközök* révén születik meg, mint az írás-olvasás, a jelek és szimbólumok, valamint legfontosabbként a nyelv. E kulturális eszközök tartalmazzák az emberi gondolkodás és cselekvés módzatait.

Mindennek értelmében Vigotszkij a gyermekben e szociális világ megteremtésének egyik résztvevőjét látta, és azt az álláspontot képviselte, hogy tudását a gyerek *szociális interakciók* során is építi – nem úgy, mint Piaget, aki az *önálló felfedezésre* fektette a hangsúlyt. Piaget szerint az intelligencia és a kognitív fejlődés párhuzamos a gyerek szociális fejlődésével. Szerinte a gondolkodás, a nyelv és a szociális fejlődés alapfeltétele egy *mögöttes intelligencia* előfejlődése. A nyelv csak akkor tud kifejlődni, ha a szimbolikus funkciók mint belső konstruált képességek már kiala-

kultak. Az ő nézőpontja szerint a nyelv a meglévő kognitív funkciókat tükrözi vissza. Vigotszkij szerint a nyelvnek két funkciója van: egyrészt a *belső beszéd*, ami gondolkodásunk kísérője, másrészt a *külső beszéd*, kommunikációs eszközünk más emberekkel folytatott interakciókban. Ez a két funkció – a belső és a szociális – külön fejlődik. Kétéves kora előtt a gyermekek használnak ugyan szavakat a kommunikáció szociális részeként, ezek a szavak azonban még nem kapcsolódnak össze túl szorosan a belső gondolkodással.

Ezalatt az idő alatt, Vigotszkij hipotézise szerint a gyerekek szavak nélkül gondolkodnak, és külső beszédük független belső gondolkodásuktól. Körülbelül kétéves kortól e két funkció találkozik. A szavakat a gyermek belsővé teszi, és ezek már alkalmasak lesznek a gondolatok reprezentációjára. Ez a belső nyelv fogja a későbbiekben vezérelni a gyerek gondolkodását és cselekedeteit. Mindezek miatt vélte Vigotszkij úgy, hogy *a szociális környezet és az interakciók konstruálják a gyermek gondolkodását és viselkedését*.

Piaget és Vigotszkij nézőpontja számos ponton jelentősen eltér egymástól, de ahol a két elmélet fedi egymást, az az a tény, hogy *a szociális-kognitív konfliktus elengedhetetlen a fejlődéshez*.

Piaget-nál ez a konfliktus a fejlődés hajtóereje: ha a meglévő sémák már nem elégségesek egy új feladat megoldásához, a siker érdekében meg kell változtatni őket (*akkomodáció*). A szociális konstruktivizmus szerint a konfliktus két ember között van, ahol az egyik szempontjai különbözőek a másik szempontjaitól. Ilyen helyzetekben Vigotszkij szerint a gyerekeknek lehetősége van, hogy elsajátítson más gondolkodásformákat és logikai következtetéseket. Ez a fejlődés leginkább olyan közös tevékenységformákban valósulhat meg, amelyekben az egyik partner többre képes, mint a másik.

Ezeket a szituációkat nevezi Vigotszkij *legközelebbi fejlődési zónának*: e helyzetek a kihívás olyan szintjét képviselik, amelyek túl nagy követelményeket támasztanak az egyénnel szemben, ha egyedül van. Ugyanakkor a feladat nyomban megoldhatóvá válik egy olyan társ segítségével, aki többre képes. A felnőtt vagy egy kompetensebb kortárs segítségével támogatja a gyereket abban, hogy a feladat megoldása egyre összetettebb szintek felé haladva segítse és bátorítsa a fejlődést. Ezek a segítő interakciók magasabb szintű funkciók elérését biztosítják, mintha a gyermek egyedül tanulna. Itt ugyanis az egyéni megértést megelőzi a társas megértés.

Vigotszkij első és legnagyobb hatású amerikai követője, Jerome Seymour Bruner írta le a „*scaffolding*”, az „*állványozás*” folyamatát (pl. Bruner, 1975): ez a gyermek tanulásának egyik legnagyobb hatású pedagógiai eszköze. Bruner a fogalmat pontosan a vigotszkiji „legközelebbi fejlődési zóna” fogalmára építette, ahol a felnőtt kontrollálja a környezet néhány elemét annak érdekében, hogy a gyerek fejlődhesen és magasabb teljesítményeket érjen el ahhoz képest, mintha egyedül tevékenykedne. E folyamatnak Bruner szerint három kulcsstratégiája van:

- modellt mutatni a gyerekeknek, hogyan lehet elérni bizonyos következményeket;
- jelezni, hogy bizonyos képességei, amelyeket már megszerzett, alkalmasak arra, hogy a feladatot, a helyzetet egyedül megoldja;
- bátorítani arra, hogy egyre összetettebb célokat érjen el úgy, hogy különböző sémáit együtt alkalmazza.

E folyamatok mind a felnőtt-gyerek, mind a kortársakkal való együtt-tanulás során megfigyelhetők ott, ahol az egyik partner többre képes, mint a másik. Vigotszkij egy másik, későbbi követője, Barbara Rogoff (1990) pedig *irányított részvételnek* nevezi azt a folyamatot, amelyben a felnőttek szervezik és alakítják a gyerekek mindennapi tevékenységeit. Ez a folyamat segíti a gyerekeket az új helyzetek megértésében, rendszerezi probléma-megoldási stratégiáikat, és folyamatos gyakorlásra ad alkalmat.

Vigotszkij és Piaget megfigyeléseik alapján írták le elméleteiket a gyermeki természetéről és gondolkodásról. A sémák és más mentális struktúrák közvetlen megfigyelése persze lehetetlen, mégis elfogadhatjuk ezeket a konstruktivista modelleket, amíg a megfigyelések összeilleszthetők a gyerekek fejlődésére és tanulására vonatkozó hipotézisekkel. Ezzel a munkamódszerrel ellentétben a behaviorizmus, a viselkedés-lélektan képviselői nem hajlandók elfogadni a fejlődésről olyan következtetéseket, amelyek nem figyelhetők meg közvetlenül, illetve nem mérhetők eseményekben és viselkedésmódokban.

A környezeti tanulás megközelítés (behaviorizmus): jutalmazás és büntetés

A 20. század elején sok behaviorista állatkísérletekkel, szigorúan kontrollált kísérleti helyzetekkel próbálta leírni és megérteni a tanulás lehetséges módozatait (l. Pavlov, Skinner). John B. Watson amerikai pszichológus e kísérletek alapján hitt a környezet emberi fejlődésre gyakorolt rendkívül erős hatásában is (Watson, 1924). Azt képviselte, hogy a környezetnek olyan ereje van, hogy egy adott cselekméből bármilyen felnőtt válhat a környezeti, nevelési ingerek hatására.

Watson és követői a tanulást *kondicionálásnak* fogták fel: szerintük a viselkedések olyan asszociációk alapján rögzülnek, amelyekben az okok és a következmények között megerősítések (jutalmazások és büntetések) hatására jön létre kapcsolat. A tanulásnak két fajtáját különböztették meg:

- A *klasszikus kondicionálás* olyan tanulásforma, ahol egy ingert, amely természetes módon kivált egy választ (pl. az étel látványa a szopóreflexet) összekapcsolnak egy olyan ingerrel, amelynek önmagában nincsen releváns hatása (pl. csengő). Ha kellő gyakorissággal és megfelelő időben történik a két inger összekapcsolása, egy idő után a csengő önmagában el tudja indítani a szopóreflexet. Ez a kondicionálási forma csak olyan viselkedésmódoknál működik, amelyek már léteznek a viselkedésszertárban, a kondicionálás segítségével ezekre építhetünk új környezeti ingereket.

- Az *operáns kondicionálás* során azok a viselkedésmódok, amelyeket rendszeresen jutalmaznak, gyakoribbá válnak. A jutalmak óvatos és célirányos alkalmazásával a viselkedés „formálható”: teljesen új viselkedésminták alakíthatók ki. Ilyenkor a haladás a megcélzott viselkedés eléréséig kis lépésekben történik, és minden olyan viselkedésszekvenciát megjutalmaznak, amely az új viselkedés irányába mutat.

A sok gyermekkel egyszerre történő foglalkozás valósággal lehetetlenné teszi, hogy a gyerekek minden helyes viselkedését jutalmazzuk. A behaviorista teória szerint azonban a kívánt viselkedésmintázatok megalapozásában az alkalmankénti megerősítés a leghatékonyabb módszer. A viselkedés-lélektan képviselői ugyanakkor azt is feltételezik, hogy ez a fajta pozitív megerősítési mód segít a gyerekeknek a motiváció kialakításában és fenntartásában, mert az alkalmankénti megerősítés során nem várják minden helyes viselkedés után az állandó jutalmat.

Kétség nem férhet hozzá: a tanulást elősegíthetjük megerősítésekkel, főleg *pozitív megerősítésekkel* – jutalmazással, dicsérettel és bátorítással –, ismernünk kell ugyanakkor a különböző megerősítések hatásait. A *negatív megerősítés* egy kellemetlen inger elvételét jelenti (pl. egy fülsértő hang abbamarad, amikor valaki helyes választ ad egy számítógépes játéknál). A *büntetés* (kellemetlen inger) képes meggátolni a nem kívánt viselkedésmódokat. Állatkísérleti megfigyelések alapján tudjuk: ahhoz, hogy a büntetés hatásos legyen, a nem kívánt cselekvés után nyomban be kell következnie, szigorúnak kell lennie, és következetesen kell alkalmazni. Természetes környezetben ezek aligha megvalósítható feltételek. Emellett a büntetés csak egy adott helyzetben érhet el eredményt, hatása más helyzetekre, cselekvésekre nem általánosítható.

A kutatások bizonyítékai, valamint morális és etikai érvek alapján tehát kijelenthetjük, *nincs alapja annak, hogy gyerekeknél büntetést alkalmazzunk*. A viselkedés alakításának ez a legkevésbé hatékony módja. A büntetés arra tanítja csak meg a gyereket, hogy mit *ne* tegyen, de emellett a gyerekeknek arra is szükségük van, hogy *a helytelen viselkedésmódok helyett alternatív magatartásformákat is tanuljanak*. Ezek alapján a mai viselkedésterápiák nem alkalmaznak büntetést, hanem alternatív magatartásformák megtanítását tűzik ki célul, amelyeket folyamatosan jutalmaznak.

Az élet azonban produkálhat olyan helyzeteket, amelyekben a „büntetés” mégis meghatározza a gyermek későbbi viselkedését. Melyik családban ne fordult volna elő, hogy a kisgyerek, ismerkedve a gyertya lángjával, túl közel tartotta a kezét, és a gyertya megégette. Ez az élmény alapja lehet a későbbi óvatosabb viselkedés kialakulásának. Hasonlóképp az impulzívabb, kísérletező kisgyermekkori viselkedés kapcsán (pl. étel szétdobálása, szétkenése falra, terítőre) a szülők bosszankodó arckifejezése, felemelt hangja büntetésként hat, és idővel leállítja ezt a nemkívánatos viselkedést.

Mivel a behaviorista elmélet és gyakorlat csakis a megfigyelhető viselkedésekre épít, a tanulás folyamán egyáltalán nem veszi számításba a gyerekek gondolatait, né-

zeteit és a helyzet megértését. A megfelelő szociális viselkedés fejlődésének alapvető feltétele, hogy a gyerek *értse, mit miért kell csinálnia*, és mire miért kap bizonyos válaszokat a környezet más szereplőitől. Hiba volna azt feltételezni, hogy a gyerekek csak direkt élmények és megerősítések révén tanulnak, hiszen ez egyáltalán nem ad magyarázatot a nyelv, a gondolkodás és a szociális viselkedés fejlődésének számos aspektusára. A tanulás nagyon fontos formája mások megfigyelése is.

Szociális tanulásmélet: mások megfigyelése

Albert Bandura amerikai pszichológus számára világos volt, hogy a gyerekek viselkedése nemcsak annak következményei révén formálható, hanem azzal is, ha a gyerekek megfigyeli mások viselkedését. Bandura szociális tanulásmélete (1962, 1977) kiemeli, hogy a gyerekek tanulásának fontos formája mások viselkedésének, érzelmeinek, attitűdjeinek megfigyelése is. Számos példát ismerünk arra, mennyire hatékony lehet már önmagában a megfigyelés is (pl. a guatemalai lányok majdnem kizárólag megfigyelés útján tanulnak meg szőni). Elméletében Bandura a gyerekek tanulását négy egymással összefüggő tényezővel magyarázza. Ahhoz, hogy utánozzon valakit, a gyerekeknek:

- *oda kell figyelnie* a modell és viselkedésének megfelelő aspektusaira;
- tanulás és gyakorlás útján *emlékezetben kell tartania* azt, amit látott;
- fizikailag képesnek kell lennie arra, hogy a viselkedést *megismételje*;
- motiválnak kell lenni arra, hogy *az új képességet bemutassa* a megfigyelt helyzet jutalmazó jellege miatt.

Bandura azt is megfigyelte, hogy a gyerekek nem utánoznak mindenkit: a modellnek ehhez kedvező megítélésben kell részesülnie, például olyan pozícióban kell lennie, amely függetlenséget és kontrollt sugároz, vagy értékes források, jutalmak forrása kell legyen, vagy épp hasonló életkorú és nemű személynek kell lennie. A megfigyelt megismétlése szavakban és képekben hatékonyabb megtartást biztosít, mint a megfigyelés önmagában.

A szociális tanulásmélet azt mutatja, hogy a tanulás végbemehet *megerősítések nélkül* is, és hogy a gyermek *aktív* tanulás közben. Megfigyeléseik alapján a gyerekek „kinyernek” bizonyos alapokat, arról a folyamatról azonban, hogy miképpen válik valami jelentőségteljessé egy gyerek számára, nincs képünk. A szociális tanulásmélet is a gyereken kívüli tényezőkre – más emberek viselkedésére és élményeire – helyezi a hangsúlyt, amelyek befolyásolják a gyerek viselkedésének fejlődését.

Növekedés, fejlődés és tanulás a kapcsolatokon keresztül

A gyerekek tanulását ma már egyre inkább *társas kapcsolataik természetének és minőségének függvényeként látjuk*. Csak az elmúlt időszakban derült fény arra, mennyire fontos a gyerekek tanulása és fejlődése szempontjából *a kapcsolatok minősége* (l. Tóth tanulmányát az I. kötetben).

A kötődéelmélet követői mellett például Daniel N. Stern feltételezi azt, hogy a gyerek közvetlen gondozói környezetének minősége és ennek a megismerésre gyakorolt alapvető hatása kulcsfontosságú a korai életévek fejlődésében. A fejlődés olyan fontos összetevői, mint a *pozitív énkép*, a *másokba vetett bizalom* és az *önreflexió* kialakulása saját gondolatainkkal és érzéseinkkel szemben egyértelműen függ a pozitív kapcsolatoktól és élményektől, egy olyan családi légkörtől, amelyben az érzelmek és a gondolatok szabadon kifejezhetők és megoszthatók (Stern, 2002). A kötődéelmélet képviselői mellett, többek között Stern álláspontja is az, hogy a *koragyermekkor* gyakorlatban támogatni kell a pozitív, gondoskodó kapcsolatokat.

Modern fejlődéelméletek: fejlődés a környezet sokirányú, sokszereplős hálójában²³

A modern fejlődéelméletek szerint az egyértelmű ok-okozati összefüggések feltételezése helyett érdemes folyamatosan zajló, sokszereplős interakciókban gondolkodnunk. A *tranzakciós szemlélet* szerint a gyermek biológiai készségei (temperamentum, kognitív képességek) és a már megszerzett, tanult készségei, személyiségjellemzői, továbbá a szülő (illetve tágabban értelmezve a folyamatot a környezet, a társadalom, a kultúra) jellemzői folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra, és ebből a folyamatból adódik a fejlődés. A fejlődő gyermek is alakítja, sőt ösztönösen választja környezetét.

Az interakciókat továbbgondolva érdemes a családot rendszerként felfogni, ahol minden szereplő sajátossága és viselkedése hat a többiekére (*rendszerszemlélet*). Azt is feltételezhetjük, hogy a gyermek és családja is egy tágabb rendszer része (*ökológiai perspektíva*), amelyben a gyerek életében fontos intézmények (óvoda, iskola, orvosi rendelő stb.), a helyi közösség, valamint a társadalom és a kultúra sajátosságai is interakcióba lépnek egymással, és e bonyolult hálózat befolyásolja a gyerek fejlődését.

Az ún. *életútelméletek* és az *életciklus modellek* szerint a fejlődés nem zárul le gyermekkorban, hanem az egész életúton át tartó folyamat. A gyermek és később a felnőtt különböző átmeneteken megy keresztül. Ezek az ún. életciklusváltások sok esetben stresszteliek, de teljesen természetes krízisek, amelyek fontosak és építő jellegűek a következő életszakaszba való átlépéshez (pl. amikor a párból szülők lesznek). Akkor válnak ezek az időszakok sokkal súlyosabbá, ha mellette más, a körülményekből adódó stresszfactorok is hatnak (pl. tartós szegénység), vagy olyan nehézségek, amelyek a család korábbi történetéből adódnak (nehezen teljesíthető elvárások, hiedelmek stb.).

Tisztában kell lennünk azzal is, hogy a fejlődésről, az optimális viselkedésről, szokásokról és nevelési stratégiákról alkotott nézeteink kultúrafüggők. Kulturális és társadalmi csoportok szerint is rendkívül változó lehet az, hogy a gyermeki fejlő-

²³ Danis és Kalmár tanulmányának összefoglalása, 1. bővebben az I. kötetben.

dés és a családi működés terén mit tartanak az emberek „normálisnak” (l. Nguyen, az I. kötetben). Szakemberként folyamatosan szem előtt kell tartanunk a *kulturális nézőpontot* is.

A fejlődési eseményeket, egy-egy szereplő (pl. a szülő) reakcióját és a gyermek fejlődésének előrejelzését mindig tágabb téri és idői kontextusban kell tehát értelmeznünk. A modern követéses fejlődéskutatások nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy a környezet sok szintjén jelenlévő *kockázati és védőtényezők* összjátéka alakítja egy gyermek életét és fejlődését.

Az elméletek alkalmazása a koragyermekkori gyakorlatban

A szülők és a szakemberek könnyen felismerhetik az egyes elméletek elemeit saját gyakorlatukban. Hosszú idő óta folynak viták arról, hogy melyik elmélet elemei jobbak, illetve hasznosabbak a mindennapi munka és a nevelés során. Épp a különféle nézetek és megközelítésmódok sokfélesége az, ami a mindennapi stratégiák tervezését bonyolulttá teszi, mégis be kell látnunk, hogy mindegyik nézőpont ad valami hasznosat ahhoz, hogy a gyerekek életét, fejlődését, tanulását jobban megértsük és segítsük (l. Oates és mtsai, 2009).

- A *biológiai érés koncepciója* meggyőző bennünket arról, hogy a fejlődésnek vannak közös mintái, és van a fejlődésnek egy „természetes”, az emberi természetből adódó összetevője. Együttal segít elfogadni és értékelni a gyerekeket olyanoknak, amilyenek.
- A *konstruktivista nézőpont* kiemeli: fontos szerepünk van abban, hogy a gyerekeket bátorítsuk, találjanak ki maguknak különféle tevékenységeket. Biztosítanunk kell azt a tárgyi környezetet, amely alkalmas az explorációra, arra, hogy a gyermek felfedezze a környezetét, és engednünk kell, hogy önállóan kipróbáljanak egy sor elfoglaltságot, ami segíti tanulásukat.
- A *szociális konstruktivista álláspont* arra hívja fel a figyelmet, hogy a közös tanulási helyzetek nagyban elősegítik a gyerekek tanulását és fejlődését. Az összetettebb képességekkel rendelkező társ magasabb szintű teljesítményre sarkallhatja a gyereket, ezzel segítve a fejlődés egy-egy következő lépcsőfokának elérésre, amire egyedül még nem lenne képes.
- A *viselkedés-lélektan* (behaviorizmus) világosan kimutatja, hogy a büntetés nem megfelelő módja a gyerekek tanításának, de a jutalmazásnak, a dicséretnek, a bátorításnak fontos szerepe lehet, ha érzékenyen és megfelelően elhelyezve alkalmazzuk őket.
- A *szociális tanuláselmélet* segít nekünk annak felismerésében, hogy a gyerekek rendkívül sokat tanulnak pusztán környezetük megfigyeléséből. Eppen ezért állandóan tudatában kell lennünk, hogy viselkedésünk, gondolkodásunk, kapcsolataink stb. minták a gyerekek számára.

- A személyközi (*interperszonális*) nézőpontot szem előtt tartó modellek nyilvánvalóvá teszik: a gyerekekkel való kapcsolatunk kiépítésének, annak, ha ez a kapcsolat pozitív, hiteles és közvetlen, olyan ereje van, hogy az minden területen elősegíti fejlődésüket. A koncepció sugallja: gondolkodásunknak az „egész gyermek” fejlődésére és segítésére kell összpontosítania.
- A fejlődés folyamatáról, alakulásáról szóló *modern, interdiszciplináris elméletek* számos további összefüggésre figyelmeztetik a szülőket és a koragyermekkel foglalkozó szakembereket:
 - Tudatában kell lennünk, hogy gyakran lehetetlen biztonsággal megmondani, egy adott fejlődési probléma pontosan miért és hogyan alakult ki. Szakemberként és szülőként segítenek ugyan különféle hipotézisek, sokkal hatékonyabbak lehetünk azonban, ha *a jelen helyzetben érvényesülő tényezőket tárjuk fel*, és az erőforrásokra támaszkodva tervezzük meg az intervenciót.
 - Szakemberként feladatunk, hogy a gyermek környezetének minden jelentős területét feltérképezzük, és azonosítsuk az ezekben fellelhető *kockázati és védőtényezőket*, eszerint tervezzük a beavatkozásokat.
 - Ha nyilvánvalóak kockázati tényezők, világossá kell tennünk minden szereplő számára a *lehetséges erősségeket, erőforrásokat, védőmechanizmusokat, támogatási lehetőségeket* is. Ilyen szemlélettel segíthetjük a hátrányos helyzetű és eltérő fejlődésű gyermekek és családjuk megbirkózási képességét, és a lehető legkedvezőbb fejlődési kimenetét.
 - Egy-egy fejlődési probléma esetén érdemes meggyőződnünk arról is, hogy nem nehezíti-e a család életét valamilyen várható (pl. nagyobb gyermek kirepülése), vagy váratlan krízis (pl. szülő hirtelen halála), mert ekkor a gyerekek fejlődése is okkal stagnálhat vagy eshet vissza egy korábban elért szintre.
 - A szakembereknek alkalmazkodni kell a gyerekek *kulturális sokszínűségéhez*, nemcsak elfogadásukban, hanem az interakciók, a kommunikáció szervezésében és a tevékenységek megválasztásában is.
 - A szakembereknek hatékonyan el kell tudniuk különíteni *a kulturális és a különböző szociális háttérből adódó különbségeket a valódi fejlődési problémáktól*. A kulturális különbségek megszüntetésére nem szabad törekedni, csakis a valódi fejlődési lemaradás ad okot bármiféle intervencióra.
 - A szakembereknek szüntelenül figyelniük kell a kulturális különbségekkel kapcsolatos saját reakcióikat és nézeteiket. *Az előítéletek, a sztereotípiák tudatosítása* már egy lépés az integrált és befogadó nevelési környezet kialakítása felé. Tudnunk kell, hogy aki valamely etnikai csoporthoz tartozik, nem feltétlenül szegény vagy kulturálisan-szociálisan hátrányos helyzetű, és fordítva. Ugyanakkor azoknak, akik alacsony gazdasági státuszú családban nőnek fel, nem feltétlenül vannak speciális szükségleteik.

A fejlődés mechanizmusa: alapvető fejlődési törvényszerűségek és ezek gyakorlati következményei

A fenti elméletek mellett van még néhány olyan alapvető fejlődési törvényszerűség (részleteiben l. megadott összefoglaló fejlődés-lélektani köteteket), amelyek észben tartása segíti, és ugyanakkor mértéktartóvá teszi a mindennapi gyakorlatban születt helyzetfelméréseket és az intervenciók tervezését.

1. *A fejlődésben mennyiségi és minőségi változás történik, a folyamat mindig egy magasabb rendű, tökéletesebb állapot felé halad. Ugyanakkor a fejlődésben különböző okokból megfigyelhetők regressziók (korábbi fejlődési szintre való visszaesés) vagy stagnáló időszakok (változatlan állapot) is. Hosszú távon azonban az egyes fejlődési területek struktúrái és funkciói a differenciáltság és az integráció felé haladnak.*

- A pedagógusoknak és gondozó-nevelő szakembereknek észre kell venniük a gyerekek minőségi változásait, ugrásait a fejlődésük folyamán, és nem csupán arra kell törekedniük, hogy bizonyos teljesítményükben vagy egy adott fejlődési mutatóban mennyiségi előrehaladást érjenek el.
- A pedagógusoknak és a gondozó-nevelő szakembereknek olyan tevékenységeket kell szervezniük a gyerekek számára, amelyekben megfigyelhetik, hogyan gondolkodnak, éreznek, hogyan lépnek interakcióba másokkal, hogyan szabályozzák viselkedésüket stb.
- A gyerekeket amellet, hogy természetesen egy nagyobb átlaghoz is viszonyítjuk őket (normatív-szemlélet), mindenképpen a saját fejlődésükben tett lépéseikhez mérjük, mert ez sokkal adekvátabb fokmérője az egyéni fejlődésnek.

2. *A különböző területek fejlődése néhány klasszikus elméleti álláspont szerint felfogható szakaszos változásként. E hipotézis szerint a fejlődésben minőségileg különböző, egy téma köré szerveződő szakaszok követik egymást, ezek jelentékenyen különböznek egymástól, nem cserélhetők fel, életkori sajátosságokat hordoznak, mindamellet egyéni tempóban jelennek meg. Manapság sokan érvelnek inkább a folyamatos változás mellett, érvelésük szerint a szakaszok csak látszólagosak. Feltehetően a két nézet együttese valósul meg az emberi fejlődésben: a gyerekek folyamatosan fejlődnek, de ugrásszerű átmenetek is várhatók és megfigyelhetők bizonyos életkorokban egy-egy fejlődési területen.*

- A fejlődési ugrásokat tekinthetjük mérföldköveknek, amelyek eligazítanak bennünket, hogy egy-egy gyermek nagyjából milyen szinten áll bizonyos készségeket, területeket illetően. Vagyis az a kérdésfeltevés, hogy egy gyermek eljutott-e már bizonyos képességek, teljesítmények szintjére, jogos, csak tisztában kell lennünk azzal, hogy az oda vezető út módfelett egyéni. Ezért intervenciós szempontból nem szabad normatív módon elvárható életkorokat tekinteni

támpontnak, hanem tekintettel kell lennünk a gyerekek sokféleségére, valamint arra, hogy a fejlődési mérföldköveket különböző időben és módokon érik el.

- Amire inkább oda kell figyelnünk, azok a jelentős fejlődési késések, vagy azok a maradandó károsodások, amelyek miatt egy-egy fejlődési út nehezen vagy egyáltalán nem járható be. Betegségek, sérülések, értelmi fogyatékos-ság, méhen belüli fejlődési problémák, környezeti ártalmak és nehézségek, traumák, és nem ismert körülmények tehetők felelőssé a fejlődés atipikus fo-lyamataért, késéséért, vagy éppen időleges regressziójáért.
- Minden gyermekintézményben fontos az egyéni jellemzőket figyelembevevő differenciált bánásmód.

3. *A legtöbb fejlődési területet genetikai/biológiailag veleszületett (pl. temperamentum, testi és intellektuális adottságok), illetve környezeti hatások (család, intézmények, szo-ciális környezet, kultúra) bonyolult interakciói határozzák meg.*

- Szinte valamennyi fejlődési területen – persze eltérő mértékkel – számítha-tunk a kedvező környezeti hatások és a fejlesztő beavatkozások sikerében. Sok minden más mellett attól is függhet egy-egy intervenció hatékonysá-ga, hogy az adott terület mennyire meghatározott biológiailag, és mennyi-re reagál a környezeti ingerekre. Az olyan fejlődési területekre és időszakok-ra, amelyekben leginkább a biológiai program szerinti fejlődés a domináns (pl. a csecsemő egészséges mozgásfejlődése), kevésbé hatnak az intervenciók, mint azokon a fejlődési területeken és azokban az életkorokban, ahol és ami-kor a környezeti stimuláció nagyon fontos (pl. fogalomalkotás, szókincsfejlő-dés óvodáskorban).

4. *A szenzitív periódusok korábban már érintett elmélete az egyik legfontosabb fejlő-dés-lélektani és neuropszichológiai hipotézis a beavatkozások szempontjából. Eszerint a fejlődés egy-egy speciális időszakában egy adott tevékenység a lehető legkönnyebben és legtökéletesebben akkor sajátítható el, amikor egy-egy fejlődési területen az érés a tevé-kenység megjelenéséhez az idegrendszeri előfeltételeket már „biztosította”. Ezek lesz-nek a különböző funkciók kifejlődésének optimális időszakai.*

- A szenzitív periódusok elmélete a nevelés-oktatás, valamint a beavatkozások szempontjából arra hívja fel a figyelmet, hogy vannak kitüntetett időszakok, amelyekben a gyermek fogékonyabb bizonyos készségek és ismeretanyag el-sajátítására.
- A nevelés és oktatás, valamint az intervenciók alkalmazása szempontjából fontos, hogy a gyermek tempójához alkalmazkodva ki kell várni egy-egy fej-lődési terület érését, mert akkor sajátíthatja el hatékonyan az adott informá-ciókat, készségeket. Felesleges siettetni a fejlődést, és indokolatlanul fejlesz-tést alkalmazni!

- A tapasztalatok szerint azonban, ha egy gyerek a szenzitív periódusban, azaz amikor idegrendszere éretté válik egy bizonyos képesség kibontakoztatására, a körülményekből adódóan (sérülés, betegség, elhanyagolás, bántalmazás, nélkülözés) nem jut hozzá a megfelelő ingerekhez és környezeti hatásokhoz, amelyekre e képesség kibontakoztatásához szüksége lenne, a későbbi életkorokban nehezebben fogja tudni azt kibontakoztatni. Az ilyen esetek megelőzésében és kompenzálásában van kiemelkedő szerepe a célzott intervenciós programoknak.
5. *Aktivitás a fejlődésben: a személyiségnek magának kell a tevékenységeket elvégeznie ahhoz, hogy az adottságnak megfelelő képesség kialakulhasson.*
- A gyermek a tanulási folyamatnak, illetve problémák esetén a beavatkozásoknak rendszeres és aktív részese kell legyen ahhoz, hogy az „extra” fejlődési ütem megvalósulhasson.
6. *Koegzisztencia a fejlődésben: a személyiség egy adott időpontban különböző tevékenységfajtákban és készségekben különböző szinten fejlett.*
- A különböző területek különböző fejlettsége teljesen természetes lehet, számos esetben semmiféle beavatkozásra nincs szükség.
 - Amikor ún. részképesség-zavarokkal vagy egy adott terület fejlődési késésével találkozunk, az intervenció vagy a speciális pedagógiai célok tervezésekor mindig alapozni kell a gyerekek erősségeire, és ezek segítségével kell és lehet hatékonyan előmozdítani a lassúbb vagy gyengébb területek felzárkózását.
7. *Transzfer a fejlődésben: a transzfer, az átvitel biztosítja, hogy egyes ismeretek, gyakorlati készségek, kialakult műveletek áttevődjenek más tevékenységek végrehajtására, illetve elsajátítására.*
- Tudatában kell lennünk annak, hogy a különböző területek fejlődése nem független egymástól, így számos esetben a közvetlen, célvezérelt beavatkozások közvetetten más fejlődési területekre is hatással vannak.
 - A leghatékonyabb, ha a gyermeket mindig egészként kezeljük, és egyszerre próbáljuk az összes fejlődési területet mozgósítani. Ez intervenciós programoknál és a mindennapi nevelés-oktatás során általában nagyon fontos, gyakran szükség lehet azonban speciális fejlesztésekre is. Az ezeken a speciális területeken elért sikerek a személyiség számos más területén is kedvező változásokat eredményeznek.

Összefoglalás: a koragyermekkori fejlődés kulcskoncepciói

Az elmúlt évtizedekben, mint ahogy a fejezet elején kifejtettük, nagyon nagy hangsúly került a koragyermekkori fejlődés tanulmányozására. Széleskörű tudományos és gyakorlati célokkal felruházott interdiszciplináris munka során (Shonkoff és Phillips, 2000) kutatók és gyakorlati szakemberek lefektették azokat a kulcs gondolatokat (a fentiekben többnyire már tárgyaltuk ezeket), amelyek irányíthatják a kutatások további menetét, a gyakorlati munka szervezését és a politikai döntéshozatal mérlegelését (l. 1.4. keretes szöveg).

1.4. A fejlődés kulcs gondolatai

1. Az emberi fejlődést a biológia és a tapasztalatok között megvalósuló állandó és folyamatos interakciók formálják (l. az I. kötet fejezeteit, biológiai kérdésekről főleg Lakatos, Egyed, valamint Kalmár írásait).
2. A kultúra hatással van a fejlődés minden aspektusára, leginkább azokra a gyermeknevelési nézetekre, szokásokra, amelyek meghatározzák a fejlődéssel kapcsolatos elvárásokat, és elősegítik az egészséges fejlődést (l. Nguyen, I. kötet). Emellett a gyermek fejlődésére kiemelt hatással vannak a gazdasági, társadalmi viszonyok tágabb és szűkebb értelemben is (l. Herczog, Bass és Darvas, I. kötet).
3. Az önszabályozás fejlődése a koragyermekkori fejlődés egyik sarokköve, ami később az emberi viselkedés minden területére kihat (l. Lakatos a jelen kötetben).
4. Az explorációra (felfedezésre) való alapvető emberi késztetés, valamint a környezet formálása, uralása révén a gyerekek saját fejlődésük aktív résztvevői a (l. Danis és Kalmár, az I. kötetben).
5. Az emberi kapcsolatok és az egyes kapcsolatok hatása más kapcsolatokra az egészséges fejlődés építőkövei (l. Tóth, Neményi és Herczog az I. kötetben, Szabó a jelen kötetben).
6. Az egyéni különbségek nagy változatossága gyakran nehezé teszi a normál változatok és az érési késések elkülönítését az ideiglenes zavaroktól és a tartós károsodásoktól (l. a jelen kötet összes fejezetét).
7. A gyerekek fejlődése nagyon egyéni utakon zajlik, ezek görbáját folyamatos és változó dolgok, jelentős átmenetek sorozata tarkítja (l. a jelen kötet összes fejezetét).
8. Az emberi fejlődés a lelki sérülékenységgel és az ellenálló képesség forrásainak (kockázati és védőfaktoroknak) folyamatos kölcsönhatásán alapul (l. Danis és Kalmár, az I. kötetben).
9. A korai tapasztalatok ideje fontos lehet, tudnunk kell azonban, hogy az emberi fejlődés a kockázati és védőfaktorokra a későbbi életkorokban, még felnőttkorban is nyitott (l. Danis és Kalmár, az I. kötetben).
10. A koragyermekkori fejlődés intervenciókkal erőteljesen befolyásolható, egyensúlyt teremtve a kockázati és védőtényezők között, s ezzel adva esélyt az alkalmazkodás magasabb fokának (l. Szilvási, az I. kötetben).

Forrás: Shonkoff és Phillips, 2000 alapján

AZ EGYEDI GYERMEK: ÁLTALÁNOS ÉS SZEMÉLYES FEJLŐDÉSI SZÜKSÉGLETEK

A gyerekek fejlődésének, szükségleteinek és egyediségének megértése elengedhetetlen a pozitív és hatékony szülőséghez, valamint a koragyermekkori munkához. *Minden gyermek egyedi*, nemcsak képességeikben, adottságaikban (temperamentum, kognitív szint), hanem abban a különleges módon is, ahogyan szemléli és értelmezi a világot. A gyerekek személyiségének és egyedi szükségleteinek megértése gördülékenyebbé teszi a nevelést, és segít a gyerekek biztos és egészséges emberré válásában. Ahhoz, hogy pozitív módon tudjunk közelíteni gyermekünkhöz, vagy ahhoz a gyermekhez, akivel foglalkozunk (akit gondozunk, nevelünk, támogatunk vagy gyógyítunk stb.), értenünk kell személyes fejlődésének folyamatát, adottságait és a közvetlen környezet hatását, amelyben a gyerek él és fejlődik. Tisztában kell lennünk gyerekségéből adódó *alapvető*, és egyedi jellemzőiből adódó *speciális szükségleteivel*.

Alapvető fejlődési szükségletek

Henry (2004) kiemeli azokat az alapvető szükségleteket, amelyek kielégítése mindenképpen szükséges a kedvező fejlődéshez. Nem csupán a szülők, hanem bármilyen felnőtt gondozó, nevelő, oktató, segítő számára is elengedhetetlenek ezek az alapvető viselkedésmódok ahhoz, hogy a gyerekek (és egyben felnőtt társaink, például a Gyerekház munkatársaként a szülők) számára biztosítsuk a megfelelő fejlődési lehetőségeket. Az 1.5. keretes szöveget a szerző írásából szabadon idézzük (306. o.):

1.5. Hogyan segíthetik a felnőttek a gyerekeket és egymást abban, hogy a fejlődési szükségleteket kielégítsük?

Mi felnőttek

kialakíthatunk bizalmat a gyerekekben (és felnőttekben) érzékenységünkkel, válaszkészségünkkel, ha

- bensőséges, meghitt viszonyt alakítunk ki velük;
- nagyfokú törődéssel viseltetünk irántuk;
- figyelünk rájuk és kapcsolódunk hozzájuk;

segíthetjük az önállóságot a gyerekekben (és felnőttekben) szabályozási, irányítási módszereinkkel, ha

- bátorítjuk a függetlenségüket;
- megmagyarázzuk, miért kell bizonyos dolgokat megtenni, és másokat miért nem szabad;
- olyan következtetések vagyunk, amennyire csak tudunk;

segíthetjük a kezdeményezőkézséget a gyerekekben (és felnőttekben), ha részesei leszünk az eseményeknek, azaz ha

- bátorítjuk őket a teljesítményre;
- ha inkább velük beszélgetünk, mint nekik beszélünk;
- elkötelezetté válunk a spontán tanítás mellett;
- érdekes eszközöket, szórakozást biztosítunk számukra.

Forrás: Henry, 2004

A Biztos Kezdet programban a fejlődéslélektani szakirodalom (pl. Cole és Cole, 2006; Bremner és Fogel, 2001; Damon és mtsai, 2006; McCartney és Phillips, 2005), a program által adaptált angol fejlődés-lélektani útmutató, *A koragyermek-kori fejlődés megalapozása* (2010; angolul Early Years Foundation Stage, EYFS), valamint megbízható gyakorlati, gyermeknevelési kézikönyvek (pl. Leach, 2004; Sunderland, 2008) alapján összefoglaltuk a korszerű nevelés legfontosabb alapelveit, amelyeket közvetíthetőnek tartunk a gyakorló szülők (és a kisgyermkekkel foglalkozó szakemberek) felé (l. 1.6. keretes szöveg).

1.6. Korszerű nevelési alapelvek

Egyedi gyermek

1. A kisgyermek önálló független lény, akinek szüksége van a támogatásra, de engedni kell a függetlenedési törekvéseit.
2. Fogadjuk el a gyermekek képességeinek, személyiségének és viselkedéseinek nagyon erős változatosságát.
3. Legyünk tudatában annak, hogy a „normális” fejlődés, viselkedés a valóságban lévő óriási egyéni különbségek egyfajta átlaga. A más gyermekekhez hasonlítás mellett/helyett a gyermek saját magához mért fejlődésének figyelése sokkal informatívabb és örömtelibb.
4. Az egyes gyermekek csak rájuk jellemző adottságait, fejlettségi szintjét, érdeklődését, karakterét gondos és folyamatos megfigyeléssel, fejlődésének nyomon követésével ismerhetjük meg.

Támogató kapcsolatok

1. Születéstől fogva reagálunk érzékenyen a gyermek jelzéseire, elégítsük ki szükségleteit (fizikai szükségletek, vigasztalás, megnyugtatás, babusgatás, a világ megértése és feldolgozása, a készségek bemutatása és gyakorlása, kommunikáció stb.).
2. Helyettesítsük a gyermeket abban, amire agyának és izmainak fejletlensége miatt még képtelen. Mindig adjunk segítséget, ha megkér rá, és ajánljuk fel akkor, ha egyértelműen küszködik a megoldással. Fogadjuk el, ha a gyermek éppen nem kéri a segítségünket.

3. Módot kell nyújtanunk más emberekkel és gyerekekkel való találkozásra. Folyamatosan bővítenünk kell azt a kört, ahol a gyermek biztonságban és jól érzi magát.
4. A gyermek biztonsága és jó kedélye érdekében bensőséges, támogató légkörben érthető és nem rigorózus szabályrendszer kialakítása a célunk.
5. Elvárásainkat adjuk világosan tudtára, folyamatos pozitív megerősítés mellett alakítsuk ki a viselkedés szabályait (sok dicséret, rövid tiltások egyszerű, azonnali magyarázattal). A helyes fegyelmezés célja a lelkiismeret és az önfegyelem kialakítása, a szabályok belülről vezérelt elfogadása és teljesítése.
6. Válaszoljunk mindig őszintén a gyermek kérdéseire, korának, intellektusának és lelki beállítódásának megfelelően (mennyiségben és mélységben) adjunk magyarázatot kérdéseire.
7. Mindig hallgassuk és nyugtassuk meg gyermekünket, ha hozzánk fordul valamilyen problémája miatt.
8. Tanítsuk meg arra gyermekünket, hogy ő is hallgassa meg, fogadja el véleményünket, pillanatnyi lelkiállapotunkat. Ahogy egyre idősebb, elvárhatjuk tőle, hogy ő is vegye figyelembe a mi szempontjainkat.
9. Ha problémánk adódik a gyermekkel való kapcsolatunkban, vagy a gyermek fejlődésével kapcsolatban, ne szégyelljünk segítséget kérni. Ismerjük meg és törekedjünk együttműködésre a gyermek, illetve családja körül dolgozó más szakemberekkel.
10. Legyünk tudatában annak, hogy minták vagyunk az általunk nevelt gyermekek számára: nézeteink, megnyilvánulásaink, viselkedésünk egyaránt hatással vannak a gyermekek fejlődésére.
11. Törekedjünk egységes nevelési elvekre és közös, együttműködő nevelésre a családon belül (szülők között), valamint a család és más (pl. bölcsődei, óvodai) nevelők között.

Fejlesztő környezet

1. Alakítsunk ki változatos, de áttekinthető napirendet, érdekes és biztonságos nevelő környezetet.
2. Alakítsuk a környezetet rugalmasan a gyermek életkorának, fejlődési igényeinek megfelelően.
3. Törekedjünk a játéktér változatos, de áttekinthető és biztonságos kialakítására benti és kinti térben egyaránt.

Tanulás és fejlődés

1. Legyünk tisztában azzal, hogy amíg egy gyermeknek nincsenek kielégítve alapvető szükségletei (éhség, szomjúság, kimerültség, fizikai és érzelmi bizonytalanság), addig nem jut energiája a magasabb rendű szükségletek kifejezésére (pl. ismeretszerzés, önmegvalósítás stb.).

2. Módot kell nyújtanunk a gyermek korának megfelelő ingerek fokozatos megismerésére, együttes feldolgozására, gyakorlására. Lássuk el naponta új gondolkodni- és tennivalókkal. Engedjük kisebb kockázatok vállalását, de állítsunk fel ésszerű korlátokat.
3. Legyünk tudatában annak, hogy a gyermekek fejlődése a különböző fejlődési területeken gyakran nem egy időben zajlik. Az egyes területek érése egymással kölcsönhatásban áll, így egy-egy terület előrelendülése az egész fejlődés ugrásszerű változásával jár.

Danis, Farkas, Szilvási (Biztos Kezdet program)

A kutatások szerint, ha a szülők tudása a gyerekek fejlődéséről és szükségleteiről megfelelő mértékű és helytálló, az kedvezően befolyásolja a kognitívan stimuláló otthoni környezet kialakítását, akár csak a pozitív szülő-gyerek interakciókat. Azok a szülők és nevelők, akik értik gyerekeket és szükségleteiket, hajlamosabbak olyan környezetet teremteni számukra, amely érdekes és kihívásokkal teli, tehát se nem unalmas (mert túl keveset vár el), se nem stresszteli (mert túl sokat vár el a gyerekektől). A gyerekek akkor fejlődnek a legjobban, ha a környezet illeszkedik személyiségükhöz. Ösztönösen megválasztják azt a környezetet (helyzeteket, játékokat, tevékenységformákat), amely a legmegfelelőbb számukra. A stimuláció kívánt mértékének megérzése és kielégítése nagyon fontos a környezet részéről: egyik gyereknek nagyon aktív, stimuláló környezetre van szüksége, egy másiknak (még akár ugyanabban a családban is) nagyon rendezett, békés környezet a legjobb (Scarr és McCartney, 1983).

A szülők és a szakemberek tudása arról, hogy mikor, milyen spontán fejlődési nehézségek várhatók a gyerekeknél, segíthet a gyerekek szükségleteinek elfogadásában, érzékeny kielégítésében. Egy szülő vagy egy nevelő ismerete a gyermeki viselkedés normális, természetes sokszínűségéről, és a megfelelő kezelési lehetőségekről nagyon fontos a nevelés sikeressége szempontjából. A megfelelő tudás átadására összpontosító intervenciók programok például – helyesbítve a tudást – prevenció értékkel rendelkeznek.

A fejlődés területei és az egyedi fejlődés: „spektrum”-szemlélet a fejlődésben

Mint azt már fentebb kifejtettük, a egészséges koragyermekkori fejlődést a későbbi intézményes oktatás során folytatódó fejlődés, tanulás megalapozásának is tekinthetjük. A Biztos Kezdet program elgondolása szerint a sokszor hangsúlyozott kognitív képességek, ismeretek és a megfelelő vizuo-motoros koordináció mellett az óvodai életkor vége felé (5-6 évesen) – kiemelve a hátrányos helyzetű gyerekcsoportokat – a sikeres óvoda-iskola átmenet előkészítésében alapve-

tően fontosak más szempontok is. Ezek az egészséges fejlődés előmozdításával, a gyermekre közvetlenül és közvetetten (a szülőn keresztül) ható intervenciók alkalmazásával alapozhatók meg. A legkorábbi alkalmazkodás²⁴ után többek között fontos 1. a gyermekek fizikai²⁵ és érzelmi²⁶ biztonsága, egészsége, 2. a formálódó szociális készségeik²⁷ társas környezetben való előhívása, gyakorlása (ezen belül az érzelmek és a viselkedés értéke és szabályozása²⁸, 3. erős, pozitív, de reális énképük²⁹ kialakulása, valamint 4. a nyelvi-kommunikációs készségeik³⁰ hatékony alkalmazása (szükségletek, akarat, célok kifejezése, problémák, konfliktusok megoldása) ahhoz, hogy a képességeiktől függetlenül megtalálják helyüket az iskolában.

A gyermeki játék és mese³¹ során már kezdetektől formálódó verbális (későbbi írás-olvasás) készségek és a komplex kognitív képességek³² (figyelem, tanulás, emlékezés, gondolkodás, problémamegoldás) csakis akkor teljeshetnek ki az intézményes környezetben, ha a gyermek alapvetőbb szükségleteit kielégítették (fizikai és érzelmi biztonság), illetve ha az érzelmi-társas készségek, valamint a viselkedésszabályozás olyan szintet ér el, ami lehetővé teszi a kisgyermek számára a struktúrált tevékenységekben és a tanulás különböző formáiban való aktív és örömteli részvételt. Ezek előkészítésében és folyamatos támogatásában a szülők szerepe rendkívül jelentős. (L. még az 1.7. keretes szöveget.)

1.7. Mérföldkövek a gyermeki fejlődésben: az EYFS fejlődéskoncepciója

A Biztos Kezdet Gyerekházakban folyó gyakorlati munka „A koragyermekkori fejlődés megalapozása” (eredeti címén Early Years Foundation Stage) módszertani kézikönyv szemléletén és elvein alapul.

„A koragyermekkori fejlődés megalapozása” az Egyesült Királyság vezető kutatói által kisgyermekkel foglalkozó gyakorlati szakemberek számára kidolgozott programcsomag, amely korszerű, a kisgyermek fejlődésére és a velük való foglalkozás módszertanára vonatkozó szakmai ismereteket tartalmaz. A magyar Biztos Kezdet program az angol anyag Gyakorlati kézikönyvét alapul véve dolgozta ki a magyar környezethez illeszkedő változatot. A kézikönyv egészén négy meghatározó alapelv vonul végig:

²⁴ L. Hédervári-Heller és Németh tanulmányát a jelen kötetben.

²⁵ L. Gallai és Vetier tanulmányát a jelen kötetben.

²⁶ L. Tóth tanulmányát az I. kötetben.

²⁷ L. Szabó tanulmányát a jelen kötetben.

²⁸ L. Lakatos tanulmányát a jelen kötetben.

²⁹ L. Kende tanulmányát a jelen kötetben.

³⁰ L. Lukács és Kas tanulmányát a jelen kötetben.

³¹ L. Páli tanulmányát a jelen kötetben.

³² L. Király tanulmányát a jelen kötetben.

- *Az emberi fejlődés – minden törvényszerűsége ellenére – mindig egyedi, egyszeri és megismételhetetlen.*
- *Az gyerek személyes, ráhangolódó emberi kapcsolatok hálózatában fejlődik.*
- *Emellett a gyermeket körülvevő tárgyi környezet komplex fejlődést meghatározó tényezői is jelentősek a fejlődés alakulásában.*
- *A fejlődés egyes területei a pontosabb megismerés érdekében elkülöníthetők ugyan egymástól, de egymással szoros összefüggésben állnak.*

A kézikönyv a koragyermekkori fejlődés és tanulás törvényszerűségeinek pontos leírását úgy mutatja be, hogy folyamatosan kiemeli az egyes gyermekek fejlődési üteme közötti lehetséges különbségeket, a személyre szabott megfigyelés és az egyedi fejlődés elősegítését célzottan szem előtt tartó tevékenységtervezés jelentőségét.

A gyakorlatban dolgozó szakemberek számára a kézikönyv segítséget nyújt a gyermekek fejlődésének értő követése és a napi tevékenységek egyénre szabott tervezése során. A kézikönyvet forgatva elmélyedhetünk egy-egy fejlődési terület pontosabb megismerésében, vagy ötleteket kaphatunk az adott területtel összefüggő, a fejlődést előmozdító játékokkal, tevékenységekkel kapcsolatban is. A gyakorlati munka során a kézikönyvben található táblák különösen fontosak, segítségükkel az egyes gyerekek által „elvárt” viselkedések és a gyerekekkel dolgozó szakemberek fejlődést előmozdító tevékenysége egyaránt megismerhető.

A fejlődési fázisok között (a hat életkori szakasz, amelyekben a kézikönyv alapján gondolkodhatunk) átfedések tapasztalhatók. Ez is jelzi, hogy a képességekben és a fejlődésben a gyerekek között, de egy adott gyerek fejlődésében a különböző területek között is, számottevő különbségek lehetnek, és hogy a fejlődés inkább folyamatos, mint szakaszos. Vagyis nincs „normális” fejlődés, az életkori normák mind nagyszámú mintavételből származó átlagértékek csupán.

Minden egyes fejlődési terület elemzése négy szempont szerint történik, amit a kézikönyv készítői a fejlődési táblázatok négy oszlopában ábrázolnak.

1. A fejlődési táblázat első oszlopa az adott terület fejlődési mérföldköveit mutatja be jól differenciált időszávokban. Az időszávok kialakítása követi a fejlődés ugrásszerű, minőségi változásait és elég tágasak ahhoz, hogy az épen fejlődő gyerekek egyéni fejlődési egyenetlenségei ne „lógjanak ki” a rendszerből.
2. A második oszlop azokra a jelenségekre hívja fel a gyakorló szakemberek figyelmét, amelyeket a gyermekekkel folytatott mindennapi munka során érdemes kiemelt figyelemben részesíteni. Ez az oszlop voltaképpen azt pontosítja, hogy az adott fejlődési mérföldkő milyen mindennapos jelenségekben tükröződhet. Fontos, hogy a fejlődési táblázatok kiemelik a szakember folyamatos, gyermekekre irányuló értő figyelmének jelentőségét, és elvárják, hogy a szakember a gyermekekkel kapcsolatos megfigyeléseit folyamatosan dokumentálja.
3. A fejlődési lap harmadik oszlopában azok a gyakorlati fogások, technikák, játékhelyzetek jelennek meg, amelyekkel a gyermekek fejlődését az adott területen elő lehet segíteni. Ezek pontosak, tömörek jól érthetőek.

4. A negyedik oszlop a gyermekekkel folytatott munka tervezésének adott fejlődési területhez illeszkedő szempontjait mutatja be. A tervezés során az általános elvek mellett a gyermekek egyéni szükségleteinek, fejlettségi szintjének figyelembevételére is felhívja a szakemberek figyelmét.

*Oates, és mtsai, 2009,
valamint a Koragyermekkorai fejlődés megalapozása (2010) c. kézikönyv alapján*

Az, hogy a gyerekek mit és hogyan tanulnak meg, nagyban függ a szüleikkel és/vagy gondozóikkal való kapcsolatuk minőségétől, valamint azoktól az élményektől, környezeti ingerektől, amelyeket korai élet éveikben érik őket. Persze vannak veleszületett különbségek, amelyek megszabják a fejlődés határait (ezek persze mindig csak vélelmezettek, hiszen nem tudhatjuk, pontosan hol is az a határ). Vannak gyerekek, akik különleges adottságokkal, tehetséggel születnek, másoknak nincsenek kiemelkedő adottságaik, megint mások megkésett, problémás, nehezített fejlődésképet mutatnak, a gyerekeknek egy kisebb csoportja pedig betegségek, sérülések, korai traumák miatt nem képesek megfelelően bejárni az általában jellemző fejlődési utakat. Hiba lenne azt gondolni, hogy egyik csoportnak nagyobb szüksége van a támogatásra, mint a másiknak. Rendelkezzen bármilyen adottságokkal is egy gyermek, lehetőséget kell biztosítanunk a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatásához, ugyanakkor társadalmi felelősségünk a bármilyen okból elmaradt, megkésett fejlődésű gyerekek esélyeinek megteremtése, kiegyenlítése.

A környezet nagyon sokat tehet egy gyerek fejlődéséért. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik törődő, érzékeny, válaszkész környezetben nőnek fel, és számos érzelmileg és intellektuálisan stimuláló élményben van részükhöz, mire iskolába indulnak, olyan természetes tanulási tapasztalattal rendelkeznek, amely éretté teszi őket az intézményes keretek közötti tanulás folytatásához. Azok a gyerekek, akik e tapasztalatok hiányával érkeznek az iskolába, már a kezdetek kezdetén hátrányban lesznek, ami megnehezíti vagy meggátolja az iskolai, tanulmányi, beilleszkedési sikerességet (Kagan és Rigby, 2003). Ezért közös felelősségünk, hogy a felnövekvő generációnak az egészséges fejlődéshez a lehető legtöbb lehetőséget megadjuk.

ZÁRSZÓ

Több évtizedes kutató- és gyakorlati munka, valamint több évszázados emberi gondolkodás áll a ma ható fejlődés-lélektani elgondolások háttérében. Mára eljött az idő, hogy megszüntessük a szakadékot aközött, amit (számos tudományág szisztematikus kutatási eredményeiből) tudunk, és amit (a gyakorlatban és a szakpolitikai döntéshozatalban) teszünk annak érdekében, hogy elősegítsük minden kisgyermek egészséges fejlődését és a jövő társadalmainak sikerességét. Hitvallásunk sze-

rint egyetlen út adott a jövő generációjának segítésében: szakmákat és tudományos köröket bevonva együtt kell gondolkodnunk a fejlődésről, a lehetőségekről, egymás tudására és tapasztalataira támaszkodva, együttműködve kell meghoznunk felelős döntéseinket, és együtt kell kísérnünk, támogatnunk a gyerekek fejlődését és családjaik életútját.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Bernáth, L., Solymosi, K. (szerk.) (2001). *Fejődéslélektan. Olvasókönyv*. Tertia, Budapest.
- Cole, M., Cole, S. R. (2006). *Fejődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Fazekas, K., Köllő, J., Varga J. (szerk.) (2008). *Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért 2008. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal*, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest.
- A koragyermekkori fejlődés megalapozása* (2010). Szociális és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Mérei, F., V. Binét, Á. (2003). *Gyermekelelektan*. Medicina, Budapest.
- Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Pléh, Cs. (2000). *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat, Budapest.
- Vajda, Zs. (2006). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ainsworth, M. D. S, Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bandura, A. (1962). Szociális tanulás utánpótlás útján. In: Pataki F. (szerk.) (1976): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press, New York.
- Bornstein, M. H. (szerk.) (2002). *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. (1982, 2nd edition). Hogarth Press, London.
- Bremner, J. G., Fogel, A. (eds.) (2001). *Blackwell Handbook of Infant Development*. Wiley-Blackwell.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1–40.
- Cole, M., Cole, S.R. (2006) *Fejődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Damon, W., Lerner, R. M. (eds.) (2006). *Handbook of Child Psychology, Volume 1–4.*, 6th edition. Wiley-Blackwell.
- Danis I. (2008). *Szülői és tágabb környezeti tényezők szerepe a szülővé válás folyamatában és a korai anya-gyermek kapcsolat kialakulásában*. Doktori értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Kognitív Fejlődés Program.
- Grunewald, R., Rolnick, A. (2007). A Productive Investment: Early Child Development In: Young, M., E., Richardson, L. M. (eds.) (2007) *Early Child Development. From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity*. The World Bank., Washington D. C.

- Farran, D. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In: Shonkoff, J., Meisels, S. (eds.): *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.). Cambridge University Press, New York, 510–548.
- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In.: Fazekas, K., Köllő, J., Varga J. (szerk.): *Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest, 121–138.
- Heckman, J. J. (2004). Invest in the very young. In: Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. De V. (eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004 (1–2.)
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/HeckmanANGxp.pdf>
- Heckman, J. J., Masterov, D. V. (2007). „*The Productivity Argument for Investing in Young Children*”, NBER Working Papers 13016, National Bureau of Economic Research Inc.
- Henry, M. (2004). Developmental needs and early childhood education: evolutionary, my dear Watson. *Early Child Development and Care*, 174, 301–312.
- Herczog, M. (2008). A koragyermekkori fejlődés elősegítése. In.: Fazekas, K., Köllő, J., Varga J. (szerk.) *Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest, 33–52.
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 475–483.
- Johnson, M. H. (2005). Sensitive periods in functional brain development: Problems and prospects. *Developmental Psychobiology*, 46, 287–292.
- Kagan, S. L., Rigby, D. E. (2003). *Improving the Readiness of Children for School: Recommendations for State Policy*. Centre for the Study of Social Policy, Washington, D. C.
- A koragyermekkori fejlődés megalapozása* (2010). Szociális és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Leach, P. (2004). *Picik és kicsik*. Park Kiadó, Budapest.
- Lee, V., Burkham, D. (2002). *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Economic Policy Institute, Washington, D. C.
- McCartney, K. Phillips, D. (eds.) (2005). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell-Wiley.
- Mustard, J. F. (2007). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. In: Young, M., E., Richardson, L. M. (eds.) (2007): *Early Child Development. From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity*. The World Bank., Washington D. C.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas, K., Köllő, J., Varga J. (szerk.) *Zöld Könyv – A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest, 53–70.
- Oates, J., Craft, A. Eyres, I. (2009). Study Topic 4: Growth, development and learning. In: E100 *The Early Years: Developing practice, Book 1, Early Years Practice: Practitioners and Children*. The Open University, Milton Keynes, UK.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, France.
- OECD (2007). *Babies and Bosses – Reconciling Work and Family Life: a Synthesis of Findings for OECD Countries*. Paris, France.
- Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Piaget, J. (1993). *Az értelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. (2000). *A lélektan története*. Osiris, Budapest.

- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York, NY.
- Scarr, S., McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype greater than environment effects. *Child Development*, 54, 424–435.
- Shonkoff, J., Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press, Washington, D. C.
- Solomon, J., George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In: Cassidy, J., Shaver, P. R. (eds.). *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. The Guilford Press, New York/London, 287–316.
- Sunderland, M. (2008). *Okosan nevelni tudni kell*. M-érték Kiadó, Budapest.
- Surányi, É., Danis, I., Herczog, M. (szerk.) (2010). *Családpolitika más szemmel. Eltérő nézőpontok, megközelítések, változó gyakorlatok a hazai és a nemzetközi családpolitikában*. Gazdasági és Szociális Tanács. Budapest.
- Publikálatlan kézirat. A tanulmány a Gazdasági és Szociális Tanács megbízásából készült. Budapest.
- Stern, D. N. (2002). *A csecsemő személyközi világa*. Animula, Budapest.
- The Science of Early Childhood Development*. (2007) National Scientific Council on the Developing Child. <http://www.developingchild.net>
- Tóth I., Gervai J. (2005). A kötődés minőségének mérése csecsemő és kisiskolás korban. *Alkalmazott Pszichológia*, VII/4, 14–26.
- Tóth I., Lakatos K., Gervai J. (2007). Az anyai viselkedés és a genetikai változatosság szerepe az első érzelmi kapcsolatok kialakulásában. In: Czigler I., Oláh A. (szerk.) *Találkozás a pszichológiával*. Osiris, Budapest, 149–168.
- United Nations Committee on the Rights of the Child, UNICEF and the Bernard van Leer Foundation (2006). *A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*. The Hague (NL): Bernard van Leer Foundation.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971a). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971b). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*, Norton, New York.

II. A KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉS TERÜLETEI: „FELADATOK” ÉS KIHÍVÁSOK

2. fejezet

ALKALMAZKODJ A VILÁGHOZ!

– AZ ÚJSZÜLÖTT ÉS A CSECSEMŐ ALKALMAZKODÁSA

Hédervári-Heller Éva,¹ Németh Tünde²

¹ Fachhochschule Potsdam; Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft

² Országos Gyermekegészségügyi Intézet

A KOMPETENS CSECSEMŐ

Látási észlelés

Hallási észlelés

Szagló- és ízlelőérzékek

Keresztmodális észlelés

Érzelmi fejlődés

A CSECSEMŐ VISELKEDÉSI ÁLLAPOTAI

Alvás

Révedezés és nyugösködés

Sírás

Ébrenlét

A KORAI FEJLŐDÉS SZÜLŐI TÁMOGATÁSÁNAK

GYAKORLATI LEHETŐSÉGEI

Egymásra hangolódás

Szoptatás

Napirend, együttlétek

Mozgás, játéktevékenység

Szobatisztaság

Dac

A CSECSEMŐ VISELKEDÉSSZABÁLYOZÁSI ZAVARAI

Krónikus nyugtalanság és excesszív sírás

Alvászavarok

Etetési, étkezési és gyarapodási zavarok

Érzelmi problémák a csecsemőkorban

A viselkedésszabályozási zavarok kezelése

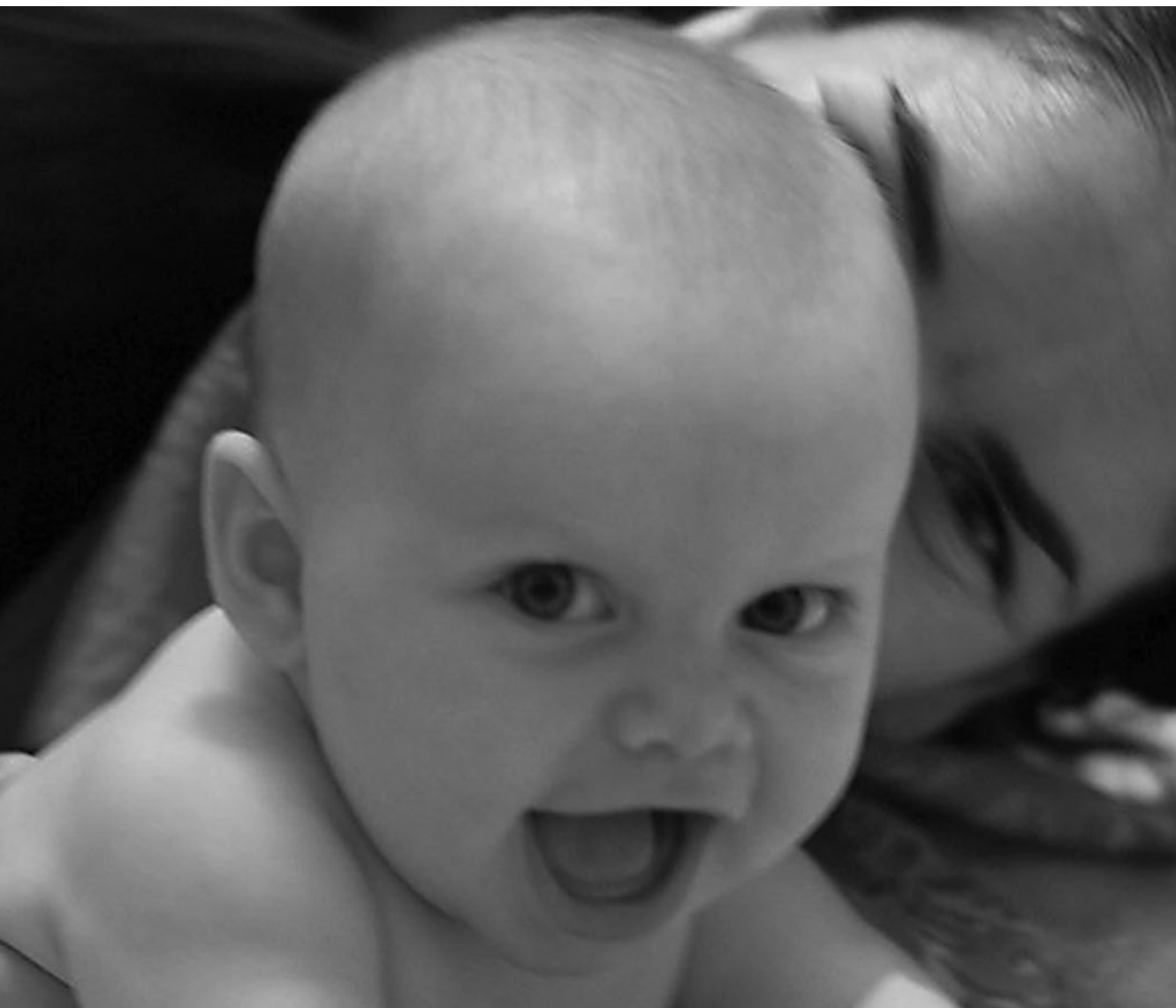
A SZÜLŐ SZEREPE ÉS VISELKEDÉSFORMÁI

A gondozó személy szenzitivitása

A gondozó személy intuitív viselkedésformái

Az anya-csecsemő-apa triád

TÁRSADALMI SZEMPONTOK – AMIKOR NEHÉZ AZ INDULÁS



Az utóbbi évtizedekben a modern tudományok vizsgálati eredményei lényeges változásokhoz vezettek a csecsemő és a kisgyermek viselkedésére, érzelmi állapotaira, meglévő készségeire, képességeire és fejlődésének egyéb más területeire vonatkozó ismereteinkben. Az elmúlt harminc évben a csecsemő kutatás forradalmi eredményei nagyban hozzájárultak az első három életév egészséges fejlődési folyamatainak újraértékeléséhez. Fejezetünk betekintést nyújt a legkorábbi időszak egészséges pszichés fejlődéséről újonnan kialakult ismeretekbe, figyelembe véve az újszülött és a csecsemő kompetenciáját, különböző viselkedési állapotait, a viselkedési állapotok szabályzását, ennek zavarait, a szakember szerepét a szülő-csecsemő kapcsolatban, valamint a koraszülött és a szülést követő (posztpartum) depressziós anyák és családjuk helyzetét.

BEVEZETŐ

Az utóbbi évtizedekben a modern tudományok vizsgálati eredményei lényeges változásokhoz vezettek a csecsemő- és kisgyermek viselkedésére, érzelmi állapotaira, meglévő készségeire, képességeire és fejlődésének egyéb más területeire vonatkozó ismereteinkben. Ezen túlmenően új felismerésekre került sor a születés előtti, magzati fejlődés feltárásában is. A hosszú éveken át uralkodó nézet, miszerint a csecsemő tehetetlen, észlelésében differenciátlan és környezetének kiszolgáltatott passzív lény, átment a születéstől kezdve aktív, érzelmeiben differenciált és a környezetét befolyásoló „*kompetens csecsemő*” (Dornes, 1993) képébe. Ma már általánosan ismert tény, hogy a koragyermekkor jelentős hatást gyakorol többek között a későbbi egészséges testi, lelki és szociális fejlődésre egyaránt. Mindemellett meg kell említeni, hogy a koragyermekkor nem törvényszerű meghatározója a későbbi fejlődésnek, ugyanakkor fontos megalapozója: kedvező feltételek mellett védő tényezője, míg kedvezőtlen körülmények esetén akár fejlődési hátrányok, kockázatok hordozója is lehet (Sameroff és Fiese, 2005). A gyermek magával hozott *biológiai feltételei*, mint például temperamentuma vagy az új dolgok iránti érdeklődésének foka, *a család* és a tágabb *szociális környezet hatása*, valamint az *össztársadalmi felelősség és intézkedések* egyaránt szerephez jutnak. Mindezen tényezők kölcsönös hatása kedvező körülmények között serkenti a gyermek egészséges fejlődését, kedvezőtlen esetben meglehetősen gátlón hat az elkövetkező évek szociális és pszichés fejlődésére.

A csecsemő születésétől kezdve hihetetlen alkalmazkodó képességgel rendelkezik úgy szociális, mint tárgyi környezete iránt. Ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a szülők és más gondozó személyek, valamint a szakemberek értik-e kellőképpen az újszülött jelzéseit és fejlődési sajátosságait. A magzati, az újszülött- és a csecsemőkorról szerzett újabb tudományos ismeretek gyakran eltérnek a korábbi idők-ből származó, az ember korai fejlődéséről alkotott feltevésektől. Ebből kiindulva a modern tudomány kutatási eredményei lényeges szerepet játszanak abban, hogyan alkalmazkodik a szociális környezet – szűkebb értelemben a szakemberek, de főleg a szülők – az újszülött és a csecsemő életkori, valamint egyéni sajátosságaihoz. Fejezetünk betekintést nyújt a legkorábbi időszak egészséges pszichés fejlődéséről újonnan kialakult ismeretekbe, figyelembe véve az újszülött és a csecsemő kompetenciáját, különböző viselkedési állapotait, a viselkedési állapotok szabályozását, ennek zavarait, a szakember szerepét a szülő-csecsemő kapcsolatban, valamint a koraszülött és a szülést követő (posztpartum) depressziós anyák és családjuk helyzetét.

A KOMPETENS CSECSEMŐ

A csecsemő- és kisgyermekkor az emberi fejlődés egyik legintenzívebb életszakasza, ahol az önálló emberré válás, a tanulás, valamint a tárgyi és szociális környezetben való tájékozódás óriási iramban halad előre. Az emberi újszülött, mint „fészeklakó”, összehasonlítva más emlőállatokkal, biológiailag éretlenebbül jön a világra, és hosszabb ideig szorul szociális környezete gondozására, fejlődési üteme ugyanakkor szédületes (Papousek, 1994). Élete első két évében olyan intenzitású és mértékű tanulás jellemzi a gyermek fejlődését, mint soha többé a későbbi életkorokban. Megtanul többek között önállóan járni (l. Gallai és Vetier, a jelen kötetben), beszélni (l. Lukács és Kass, a jelen kötetben), és képessé válik az absztrakt gondolkodásra (l. Király, a jelen kötetben). Szüleihez és társas környezetének egyéb más személyeihez differenciált érzelmi kötődést alakít ki (l. Tóth, az I. kötetben, valamint Szabó, a jelen kötetben). Ezen túlmenően ráébred saját pszichés létezésére, arra, hogy ő maga (l. Kende, a jelen kötetben) és embertársai nem csupán cselekvő, hanem gondolkodó lények (Fonagy és Target, 1997).

Az elmúlt harminc évben a csecsemőkutatás forradalmi eredményei nagyban hozzájárultak az első három életév egészséges fejlődési folyamatainak újraértékeléséhez (Stern, 1985; Dornes, 1993; Gergely, 1996). A technika fejlődése új lehetőségeket nyújtott a fejlődéslélektan számára is. Ezáltal a beszéddel még nem rendelkező újszülöttnak és csecsemőnek olyan „kérdéseket” lehet feltenni, melyekre „választ” tud adni. Legfőképp a videó- és hangtechnika segítségével feltett „kérdéseknek” és a csecsemő „válaszainak” elemzése járult hozzá a csecsemő viselkedési állapotainak, képességeinek, kognitív és érzelmi fejlődésének feltérképezéséhez (2.1. keretes szöveg).

2.1. A preferencia-paradigma¹

A következő kísérlet, az ún. „preferencia-paradigma” illusztrálni kívánja a csecsemőkutatás vizsgálati módszereinek egyik példáját. A „preferencia-paradigma” kísérlet célja, hogy megtudja, lát-e egy háromhónapos csecsemő különbséget két arc között. Ennek vizsgálatára videofelvételről két különböző arcot mutatunk be egyszerre a csecsemőnek, és lemérjük, hogy milyen hosszan figyeli a két különböző arcot. A kutatók ezt a „vizuális fixáció” időtartamának nevezik. A vizsgálatból az derül ki, hogy a csecsemő

¹ Érdemes megemlítenünk a legutóbbi évek modern csecsemőkutatási technikáit is: ilyen a habituációs-diszhabituációs (egy adott ingerhez való hozzászokásra és egy új inger esetén meglepődésre építő) paradigma, az *eye-tracking* (szemmozgás követését lehetővé tevő) technika, vagy a kiváltott potenciál (az agyhullámok elvezetését és megfigyelését megkísérlő) eljárás. A bonyolultabb technikák bővebb kifejtésére nincs módunk, de néhányról ezek közül szó esik Egyed fejezetében, az I. kötetben, valamint Király fejezetében, a jelen kötetben.

az egyik arcot hosszabban nézi, mint a másikat. Tehát, „vizuális preferenciát” mutat az egyik arc, például az anyja arca iránt. Ebből arra következtethetünk, hogy a csecsemő észleli a különbséget, amely vizuális viselkedésén olvasható le. A csecsemő válasza erre a vizsgálatra tehát, „Igen, látom a különbséget!” (Dornes, 1993, 24. o.). Számos ilyen és ehhez hasonló kísérleti eredmény alapján jutottunk el az emberi fejlődés korai életszakaszáról kialakult hagyományos felfogások megváltoztatásához.

A modern csecsemő kutatás által fölfedezett „*kompetens csecsemő*” olyan látási, hallási, szagló és ízlelő érzékkel és egy ún. „*keresztmodális észlelésre*”² való képességgel van felruházva, amelyek a világban való tájékozódást, valamint az embertársakkal való szociális együttlétet segítik elő (Stern, 1985, Dornes, 1993). Mindezen észlelési differenciáltság és aktivitás biztosítja a gyermek részéről a másokkal való kommunikációt és interakciót. A felnőtt azáltal segíti a csecsemő alkalmazkodását a világhoz, hogy ismeri a gyermek képességeit és viselkedési állapotait, és ezt a tudását a gondozás során, valamint a mindennapi élet eseményeinél is alkalmazza. Ismeri azt is, hogy a beszéddel még nem rendelkező, de a kommunikáció más eszközeivel felruházott csecsemő fejlődési sajátosságainak megfelelően mire képes és viselkedésének mely területén mutat zavarokat. A következőkben végighaladunk az újszülött és a csecsemő fejlődésén, bemutatva sokoldalú észlelési képességeit és viselkedési állapotait.

Látási észlelés

Az újszülött *látási (vizuális)* képessége meghaladja azt, amit erről korábban feltételeztünk. A vizuális észlelés terén végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az újszülött először 20 cm-es távolságon belül, majd egy hónapos korában már a különböző távolságra lévő tárgyakra is jól fókuszál (Dornes, 1993). Születéstől fogva meg tudja különböztetni a színeket és a mintákat, például a fekete-fehér köröket a fekete-fehér csíkoktól. Három és öt hónapos korára képes megkülönböztetni az eltérő arckifejezéseket, például a meglepődést, az örömet és a szomorúságot, és nagyobb érdeklődést mutat az ismert arcok iránt, azaz hosszabb ideig nézegeti anyja vagy apja arcát, mint egy idegenét (Barrera és Maurer, 1981). A csecsemők szívesebben tekintenek egy emberi arcra, mint egy élettelen tárgyra. Bizonyos arckifejezések utánzása egy hónapos csecsemőknél egyértelműen bizonyítható. Kinyitja a felnőtt a száját, vagy kinyújtja a nyelvét, utánozza a felnőtt arcmozgásait. A csecsemő utánzásra való képessége már az újszülötteknél is megfigyelhető (Meltzoff, 1988) (l. még Gallai és Vetier, a jelen kötetben).

² A „keresztmodális észlelés” fogalmát a későbbiekben ismertetjük.

Hallási észlelés

A csecsemő *hallási (auditív)* észlelésével kapcsolatban hosszú évekig az a téves felfogás uralkodott, hogy az újszülött semmit, vagy majdnem semmit sem hall (Dornes, 1993). Újabb kutatások arra utalnak, hogy az újszülött különbözően reagál a magas és a mély, valamint a hangos és a halk hangokra. A magas és halk hangok megnyugtatóbbak számára, mint a mély és a hangos hangok. Már a magzat is észleli a hangokat, és az újszülött előnyben részesíti anyja hangját, mivel ezt már jobban ismeri, mint más, ritkábban hallott hangokat. A vizuális észleléshez hasonlóan a csecsemő előtérbe helyezi az emberi hangot a szintetikus hangokkal szemben. A beszédfejlődés szempontjából fontos, hogy a csecsemő ne csak utánozza a felnőtt hangját, hanem tapasztalja, hogy a felnőtt is átveszi, tükrözi a csecsemő által produkált hangokat (l. még Gallai és Vetier, a jelen kötetben).

Szagló- és ízlelőérzékek

A *szagló- és ízlelőérzékek (olfaktorikus és gusztatorikus észlelés)* kutatására kevesebb vizsgálatot végeztek ugyan, de erre vonatkozóan is rendelkezünk kielégítő információkkal (Crock, 1987). Tudjuk, hogy a szaglás és az ízlelés születéstől kezdve létezik, és nem kevésbé fontos, mint a látási és a hallási észlelés. Az újszülött képes különböző szagok és ízek megkülönböztetésére. Szívesebben fogadja el az édes, mint a savanykás ízt, megkülönbözteti az anya tejének az illatát egy idegen anya tejének illatától, és öt-hat napos korában ízben is preferálja saját édesanyja tejét egy másik nő tejével szemben (l. még Gallai és Vetier, a jelen kötetben).

Keresztmodális észlelés

A csecsemőkutatás egyik különösen izgalmas eredménye a csecsemők „*keresztmodális észlelésre*” való képességének felfedezése. „A folyamatot, amelyben a különböző észleléseket egymással kapcsolatba hozzuk, interszenzoros koordinációnak, vagy keresztmodális észlelésnek hívják. A különböző modalitásokból (látás, hallás, tapintás) származó észleléseket koordináljuk, és ily módon egységes tárgyakat észlelünk, és nem elkülönített érzéletek világában élünk.” (Dornes, 1993, 32. o.). A csecsemő születésétől fogva képes a keresztmodális észlelésre, így tud egy bizonyos érzékelés (pl. tapintás) útján nyert ismereteket egy másik érzékszervre (pl. látás) átültetni (l. még Gallai és Vetier, a jelen kötetben). A 2.2. keretes szövegben idézett példa bemutatja, mit is értünk ezen.

2.2. A keresztmodális észlelés

A „*keresztmodális észlelés*” bizonyítására érdekes kísérleti vizsgálatok sorozatát végezték el a tudósok (Meltzoff és Borton, 1979). Egy 20 napos csecsemő szájába adunk például egy dudoros felületű cumit anélkül, hogy a csecsemő azt láthatná. Ezután a képernyőn kivetítünk neki két cumit, az egyik felülete megegyezik a szájába tett cumival, tehát dudoros, a másik sima. A csecsemő meglepően hosszabb ideig figyeli a dudoros felületű cumi képét. Ebből arra következtethetünk, hogy kapcsolatot létesít a szájban érzett és a szemmel látott tárgy között. Ez a kísérlet, amely más, a csecsemő számára ismeretlen tárgyak bevonásával is igazolható, a *látás és tapintás* közötti keresztmodális észlelésre példa. Tudományos vizsgálatok rámutatnak, hogy a csecsemő a *látás és hallás* közötti kapcsolat létrehozására is képes. Ennek igazolására szolgál például egy harminc napos csecsemővel végzett vizsgálat. A csecsemőnek mutatunk egy beszélő arcot, de a hang, amelyet hall, nem a beszélő arc szájából jön, hanem oldalról (Aronson és Rosenbloom, 1971). A csecsemőt egyértelműen irritálja ez a konfrontáció, és nyugtalanná válik, grimaszol, esetleg sírva is fakad. Feltehetően már az egyhónapos csecsemő feltételezi, hogy a látott és a hallott dolgok összefüggnek.

Érzelmi fejlődés

A csecsemőkutatás nagyban hozzájárult az újszülött és a csecsemő érzelmi állapotának és érzelmi fejlődésének részletes megismeréséhez is. A kutatási eredmények rámutattak, hogy az ember születésétől fogva genetikailag meghatározottan rendelkezik ún. *alapérzelmekkel*, úgymint félelem, érdeklődés, csodálkozás, harag, undor, öröm és szomorúság, amelyek egyetemesek, azaz megjelenésük kultúrától függetlenül azonos arcmimikában mutatkoznak meg (Izard, 1978). Az érdeklődés, a kíváncsiság, a meglepetés és az undor arckifejezése már újszülött korban jelen van. A második hónapban megjelenik az öröm, a harmadikban és negyedikben a düh és a szomorúság, a hetedik hónapban a félelem, a második életévben pedig a szégyen és a büntudat (Burian, 1998). A modern fejlődépszichológia szerint az emberi viselkedés fő mozgatórugói nem a klasszikus pszichoanalízisből ismert ösztönök, hanem a fentiekben felsorolt alapérzelmek (Kernberg, 1996).

Az érzelmi fejlődés egy komplex területe a szülőkhöz és más gondozó személyekhez való *érzelmi kötődési kapcsolat* kialakulása (Bowlby, 1969; Hédervári-Heller, 2008; Tóth, I. kötetben). A korábbi felfogásokkal ellentétben a csecsemő kötődése anyjához vagy apjához nincs azonnal jelen, hanem a születést követő hónapokban, az első életév során alakul ki. Szintén korábbi téves feltevésekkel szemben a csecsemő nem csak az anyához, hanem a szűkebb szociális környezetének más tagjaihoz is (apa, nagyszülők, barátok, bölcsődei gondozók) kötődési viszonyt alakít ki, feltéve, ha elegendő lehetősége van ezekkel a személyekkel a kommunikációra és az

interakcióra. A kötődési kapcsolat nem a biológiai rokonság alapján jön létre, hanem a mindennapi kommunikációs és interakációs tapasztalatok során. Legkésőbb 12 hónapos korban minden egészséges csecsemőnél megfigyelhető a szülőkhöz/elsődleges gondozókhöz való kötődés és annak minősége. Az érzelmileg biztonságos kötődés védő faktorként fontos alapfeltétele a későbbi egészséges lelki fejlődésnek, az érzelmileg bizonytalan kötődés viszont rizikótényezőként jelentkezhet a későbbi pszichés megbetegedésekben. (L. még részletesen Tóth az I. kötetben.)

A CSECSEMŐ VISELKEDÉSI ÁLLAPOTAI

Minden csecsemő a saját ritmusa szerint alakítja ki egy 24 órás ciklusban az alvás, nyűgösködés, sírás és ébrenlét viselkedési állapotait. Az alvás-ébrenlét ciklusok változásai, a nappal és éjszaka változásainak a szabályozása számottevő egyéni különbségeket mutat, de néhány irodalmi adat szerint a magzati korban kialakult bioritmus a megszületés után is folytatódhat. Megfigyelték például, hogy a pékek gyermekei korán alszanak el, és hajnalban kelnek, míg a kocsmárosok gyermekei későn alszanak el, és későn kelnek (Hidas, 1997). A magzati kor mintái már lehetőséget adnak arra, hogy a környezethez történő alkalmazkodás meginduljon.

Ennek érdekes példája a következő eset. Szülői hivatásra felkészítő kurzusokon beszélünk az anya-magzat-apa kommunikáció jelentőségéről, valamint arról, hogy mennyire fontos, hogy legyen idő a magzattal való találkozásokra. A kurzuson részt vevő egyik pár ambulanciánkon négyhónapos csecsemőjükkel „alvászavar” miatt jelent meg. Elmondták, hogy éjjel 1 és 2 óra közt felébred a gyermekük, kipattannak a szemei, és játszani akar. A konzultáció során elmondták, hogy a várandósság idején ők a lefekvés előtt – éjjel 1 és 2 óra között – beszélgettek és játszottak a babával. Ennek kimondása „aha” élmény volt a számukra, saját maguk fogalmazták meg, hogy nem alvászavarról van szó, csak a megszokott ritmust folytatta csecsemőjük.

Alvás

Az alvási állapotok két csoportját különböztethetjük meg: 1. a *nyugodt* vagy *mély alvást* és 2. a *nyugtalan* vagy *REM-alvást*.³

A nyugodt alvás négy fázisa – az *elalvás*, a *könnyű alvás*, a *középső alvási szakasz* és a *mély alvás* – nagyjából a hatodik hónapra fejlődik ki. A mély alvási álla-

³ Rapid Eye Movements, azaz gyorsan ismétlődő szemmozgás.

potban a csecsemő motorikusan nyugodt, szeme zárva van, és légzése szabályos. Olykor összerezzen anélkül, hogy felébredne.

A nyugtalan vagy REM-alvás (l. még 2.3. keretes szöveg) az elalvás után egy órával lép fel először. Idősebb gyermekeknél és felnőtteknél ebben az alvási állapotban jelentkezik az álom. A kérdés, hogy a csecsemők álmodnak-e, nyitott, valójában ma még nem tudjuk. Ugyanakkor megfigyelhetjük a csecsemők élénk REM-alvási állapotait.

A nyugodt és a nyugtalan alvási állapotok az éjszaka folyamán *rendszeresen váltják egymást*. A REM-alvás tartama születéstől kezdve nagy változásokon megy át. Az újszülöttek például alvási állapotaik 80%-át nyugtalan alvással töltik és az alvást REM-fázissal kezdik (Keller, 1999; Gál, 2000). A hatodik hónapra 28%-ra csökken a REM-alvás aránya. Idősebb gyermekeknél és felnőtteknél további 15-20%-ra esik a nyugtalan alvás hányada. A nyugtalan alvás fázisaiban a csecsemő könnyen reagál a külvilág ingereire, arcával grimaszol, szemével pislog és lélegzete nem szabályos.

2.3. Tévhitek – a nyugtalan álom

Az alvászavarok (és evészavarok) megoldásának egyik kulcsa lehet, ha megtanítjuk az anyákat arra, hogy felismerjék a nyugtalan álom fázisát, amely néha valóban nagyon hasonlít az ébrenléti állapothoz. Hiszen a gyermek szeme nyitva van, nagyon kifejező az arca, mosolyog. Az anyák ilyenkor azt hiszik, hogy a gyermekük felébredt, és megzavarják a gyermek ritmusát azzal, hogy karjukra veszik, szoptatják, etetik. A gyermek azonban ilyenkor valójában alszik – méghozzá igen mélyen –, és képtelen szopni, mert bágyadt és erőtlen, az anya pedig folyamatosan nógatja, míg fel nem ébred. Így a gyermek nyugtalan álom fázisát az ébrenlét váltja fel, és végül kialakul a kölcsönös meg nem értés.

Révedezés és nyűgösködés

A révedezés és nyűgösködés az alvás és az ébrenlét közötti átmenetet jelzi. A csecsemő szeme többnyire nyitva van, és úgy tűnik, mintha „átnézne” a világon. Állapotára jellemző még, hogy mozgása visszafogott, vokalizálásának hangulata negatív, nyűgösködését pedig szünetek szakítják meg.

Sírás

A sírás a csecsemő legfontosabb kommunikációs eszköze (Makói, 1994). A sírás három különböző típusát a csecsemő már születésétől kezdve tudja használni, ezek a következők: az 1. *alapsírás*, a 2. *haragos sírás* és a 3. *fájdalmi sírás* (Keller, 1999).

- Az *alapsírásra* jellemző egy szabályos ritmus, ahol a rövid sírás egy rövid szünet megszakításával gyors váltásokkal ismétlődik. Az alapsírást kiválthatja például éhségi állapot.
- A *haragos sírás* az alapsírásnak egy változata, annyi különbséggel, hogy több levegő nehezedik a hangszalagokra. Kiváltó ok lehet például egy unalmi állapot.
- A *fájdalmi sírás* alapvetően különbözik a két előző sírástól. Hirtelen hangos sírás tör elő minden előrejelzés és átmenet nélkül. A hosszabb kezdő sírást egy levegőt visszatartó elnyújtottabb szakasz váltja fel. Fájdalom, vagy hirtelen fellépő hangos zaj idézheti elő. (L. még 2.4. keretes szöveg)

2.4. Gyakori nehézségek a sírás körül

A sírás a csecsemő legfontosabb kommunikációs eszköze. A gyermek nem rosszaságból sír, hanem ezzel szeretné jelezni igényeit. A sírás az egyik legkellemetlenebb hang a felnőtt számára, odafordulást, sőt mérhető testi változást, vérnyomás-emelkedést vált ki minden felnőttből, még olyan felnőttekből is, akiknek nincs gyermeke. Olyan helyzetekben, amikor a szülőt egyéb nehézségek nyomasztják, nem tud teljes figyelmével gyermeke igényei felé fordulni, toleranciája beszűkült, előfordulhat, hogy a gyermek sírása oly mértékben fokozza a feszültségét, hogy tehetetlensége, dühe a gyermek felé irányul. A gyermekbántalmazás megelőzése érdekében fontos tudatosítani a szülőben, ha nehézségei vannak, kérjen segítséget, forduljon barátaihoz, szakemberhez.

Ébrenlét

Az ébrenléti állapot két típusa jellemző a csecsemőkorra: az 1. *izgatott figyelmi állapot* és az 2. *éber figyelmi állapot*.

Az *izgatott figyelem* a csecsemő leggyakoribb ébrenléti állapota. A csecsemő reagál a külső ingerekre, ugyanakkor könnyen irritálható és könnyen sírásra fakadhat. Különösen akkor, ha a gondozó túlingerli.

Az *éber figyelmi állapotban* a csecsemők érdeklődésüket teljes mértékben a külvilág felé irányítják és jelzik, hogy készek a szociális interakcióra és kommunikációra. Testük és arcmozgásuk nyugodt, szemük csillog, tekintetüket pedig gondozó személy arcára irányítják. Újszülötteknél az éber figyelmi állapot még nagyon rövid időtartalmú. Két-három hetes csecsemők viszont már 20-30 percig is éberen figyelnek, és gondozóikkal kommunikálnak, leggyakrabban a szoptatást és etetést követő időszakban. A szülők számára ezek a percek nagy élvezetet és boldogságot nyújtanak.

A KORAI FEJLŐDÉS SZÜLŐI TÁMOGATÁSÁNAK GYAKORLATI LEHETŐSÉGEI

Egymásra hangolódás

A gyermek és a szülő egymásra hangolódása a megszületés pillanatától kezdődik, és jó esetben már a magzati korban elindult kapcsolat folytatása. Nemcsak a testi igények kielégítését, a gondozást jelenti, hanem az érzelmi kapcsolat, a kötődés épülését, valamint a jó szokások kialakítását is.

A gyermek adottságai és a környezeti hatások együttesen segítik az egészséges fejlődést, amelynek tempója egyénenként változó. Az első pillanattól fontos tudatosítani magunkban, hogy az az „aranyos baba” nem tárgy, hanem önálló, külön egyéniség, egy másik ember, aki segítségre szorul. Tudásunkon, odafigyelésünkön, tapasztalatainkon, intuícioinkon múlik, hogyan érzékeljük, értelmezzük gyermekünk igényét, és hogy milyen lesz az a tükör, amelybe először beletekint.

Alapvetően minden ember más, minden ember különböző. Van olyan, aki mindent optimistán szemlélve, energikus, van, aki inkább szemlélődő, álmodozó. Ezeket, az időben tartós, különféle helyzetekre adott következetes egyéni válaszmódot nevezzük *temperamentumnak* (Allport, 1937; modern elgondolásokról l. Ferenczi, I. kötetben). Modernebb kutatások nyomán három nagy temperamentumkategóriát

különíthetünk el: 1. a *könnyű*, 2. a *nehéz* és 3. a *lassan felmelegedő* csecsemők csoportjait.

A temperamentum megközelítésében vált nyilvánvalóvá, hogy minden csecsemőnek más igényei vannak, másképp reagál a külvilág történéseire, így nincsenek egységesen jó reakciók az egyes eseményekre. A szülő és gyermek egységében, az *interakciók* alakulása során beszélhetünk a *goodness of fit* (az illeszkedés jósága) jelenségéről: ha a gyermek jellemzői, valamint a környezet elvárásai, reakciói között megfelelő az „illeszkedés”, a korai fejlődés az optimális mederben halad, és a későbbiekben egészséges énkép és stabil önbecsülés alakul ki (Thomas és Chess, 1977; bővebben Ferenczi, valamint Danis és Kalmár, az I. kötetben).



Szoptatás

A szoptatás az újszülött és a csecsemő legtermészetesebb táplálási módja. A szoptatás elősegítésére és sikerességére irányuló szakmai támogatás mindaddig helyes, ameddig nem ideológiai megfontolású, és a szoptatni nem tudó vagy nem akaró anyákat mentesíti a bűntudattól. Becslések szerint az anyák közel 90%-a képes gyermeke szoptatására (Largo, 1995). Napjainkban ideális körülmények között az anyák viszonylag kis százaléka táplálja gyermekét cumisüvegből. Fontos megjegyeznünk, hogy a cumisüvegből történő táplálás közben az anya és gyermeke között ugyanolyan mély és biztonságos érzelmi kötődés alakulhat ki, mint a szoptatás közben. Mindezen megfontolások ellenére, ha lehetséges, jó ha az anya gyermeke szoptatása mellett dönt, mivel az anyatejes táplálás számos kedvező egészségügyi hozadékkal jár mind a csecsemő, mind pedig az anya számára.

A szoptatás sikerességét támogatja többek között a „Bababarát Kórház” program. A megszületés „nagy munkája” után – ha az anya és a gyermek egészséges – óriási jelentőségű a Bababarát Kórházakra⁴ jellemző, – de több más kórházban is előforduló – szülés utáni egyórás bőr-bőr kontaktus megvalósulása. Ilyen esetekben az újszülött saját maga, saját tempójában keresi meg az anya mellét és kezd el szopni.⁵ Az újszülött születés utáni magas adrenalin-szintje biztosítja az első pár órában az ébrenlétet, az aktivitást és a szopásra való készenlétet. A szülést követően a *rooming-in* (baba-mama szoba) segít az egymásra hangolódásban. A család jobban megismeri a csecsemő korai éhségjelzéseit (cuppogás, gyors szemmozgások, ujj-ököl szopás) a különböző sírasi hangokat, jelzéseket. Abban az esetben, amikor a hagyományos gyakorlatnak megfelelően az újszülöttet és az anyát külön szobában helyezik el, kevesebb lehetőség nyílik a kezdeti egymásra hangolódásra.

Az élet első hónapjaiban alapozódik meg, hogy jó étvágyú, jól evő gyermeké fejlődik-e a csecsemő. Ezért az anyának kezdetben sok mindenre kell figyelnie. Amikor a kórházban, szülés után első alkalommal megkapja a csecsemőt, mellre kell tennie, bár ilyenkor mérhető mennyiséget még nem szopik a gyermek. Az előtej néhány cseppje is sok immunanyagot tartalmaz, s a szoptatás első napjai egyben jó gyakorlást is jelentenek mindkettőjük számára. A tejbelövellés a 3-4. napon indul meg és a 2-3. héten stabilizálódik.

Napirend, együttlétek

Az édesanya a hetek múlásával érzékeli, hogy a csecsemőnek mire van szüksége, mikor szopott sokat, s mikor volt csak szomjas, vagy csak „komfort szopásra” volt

⁴ Részletesebb feltételeit lásd: www.sztnb.hu.

⁵ Ajánljuk megtekintésre *A szeretet burkai* c. filmet.

igénye. Az igény szerinti szoptatás nem az „anarchiát” kell, hogy jelentse. Természetesen, ha a csecsemő éjszaka jelez, hogy szopni szeretne, megszojtatjuk, de sötétben, minden ceremónia nélkül. Így lehetősége van a mamának visszajelzést adni azzal, hogy éjszaka csak az éhségigényét elégíti ki, míg nappal, amikor sokat evett a csecsemője, akkor teszi tisztába, akkor töltenek együtt hosszabb időt. Így a csecsemő megtanulja, hogy nyugalanság, sírás nélkül is van a napban 4-6 olyan együtt-lét, amikor nyugodt állapotban lehet együtt szüleivel.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ha ezekre az együttlétekre számíthatnak a csecsemők, akkor 5-8 hetes korukra kialakulnak olyan 10-20 perces időszakok, amikor a gondozó jelenléte nélkül, egyedül hagyva, éberén figyelnek. Ilyenkor javasoljuk a szülőknek, hogy a földre (padló, polfon) vagy a hempergőbe tegyék le a csecsemőt. Ez segít a gyermeknek a helyzetek strukturálásában: az ágy alvásra való, a hempergő a felfedezések, a játék, a mozgás helye, és az evésnek, a tisztába tevésnek és az együttlétnek is megvan a maga ideje. Mindezek már egy biztonságos napirend alapját képezik.

A gondozással kapcsolatos együttléteket – szoptatás, etetés, tisztába tevés, fürdetés – akkor kíséri valódi nyugalom, ha előre mindent (le mosó, pelenka, olaj, szappan, törölköző, tiszta ruha, hálórúha) előkészítünk, a televíziót, a telefont kikapcsoljuk. Ilyenkor van lehetőség a „beszélgetésekre”, ami az első időben azt jelenti, hogy elmondunk mindent, ami történik (pl. „előkészítem a fürdetést, kész vagyok, megyek érted”, ezután megérintjük és mielőtt kivennénk az ágyból, elmondjuk „most fel foglak venni és viszlek fürdeni”, és csak ezután vesszük ki az ágyból). Így van lehetősége a csecsemőnek a „válaszadásra”, amely először a figyelmet, majd a szájformázását, ezt követően a gögicsélést („e-e”), gagyogást („gege, höhö”), a szótagok, szavak megjelenését jelenti (l. Lukács és Kass, a jelen kötetben). Mindez megalapozza az érzelmetli interakciókat, kommunikációt, valamint elősegíti a beszédfejlődés folyamatát.

Mozgás, játéktevékenység

A mozgás természetes fejlődésének biztosítására fontos a hempergőben töltött idő. (Nem 1 x 1 méteres járókára gondolunk!) A kemény alap lehetőséget ad a mozgás könnyű gyakorlására, amit nem nehezít az ágy puhasága (vagy a leesés veszélye), az aláakott takaró meggyűrődése mozgás közben. A hátára letett gyermek először csak rugdalózik, rúgkapál. Erre a mozgásra is nagy szüksége van, hogy ízületei, izomzata felkészüljön a helyzet-, majd a helyváltoztatásra. A szabad mozgásfejlődés során az oldalra fordulást, a hasra, majd hátra fordulás követi, ezután indul meg a helyzetváltoztató mozgás a gurulással, kúszással, majd a mászással (l. továbbá Gallai és Vetier, a jelen kötetben). Ezekhez a mozgásokhoz biztonságos helyre van szükség, mert, ha ebben az időben járókában tartjuk a csecsemőt, a felfelé mozgás – felállás, járás – indul el, amire a csontozat, az izomzat még nem eléggé felké-

szült, és kimaradnak olyan mozgások, amelyek az agy bizonyos területeinek (írás, olvasás, számolás) ingerlését jelentik. Ha ez kimarad, a későbbiekben ezt hosszadalmas, előírt mozgásos gyakorlatok végzésével, fejlesztéssel érhetjük el.

A felállás, felülés, a kapaszkodva, majd az önálló járás egyénileg változó sorrendben és ütemben történik. A változatos formában történő gyakorlás a gerinc, az izomzat fejlődésére nagy hatást gyakorol, ezzel a későbbi fejfájások, hátfájások is megelőzhetőek. Fontos szabad teret engedni a gyakorlásnak. Bizonytalan helyzetekben jelenlétünk a segítség: például a lépcsőn fejjel lefelé elinduló gyermek elé állva megéri, ha van türelmünk kivárni, míg kialakítja a háttal vagy oldallal történő lemászást, és akkor ezt a mozgást biztonságosan fogja tudni végezni a későbbiekben.

A mozgás és a játék egyszerre jelent örömforrást, tanulást, gyakorlást és testi-lelki-szellemi fejlődést. Az újszülött csak rövid ideig nézi, követi a mozgó tárgyat. Az első pár hétben egyre többet nézi az öklét, a kezét, majd lassan kezdi érinteni a játékokat. Eleinte még nem mindig tudja megfogni a tárgyat, ilyenkor söprő mozdulatokkal többször eltávolítja, mint megszerzi őket. Ha sikerül megszerezni a kiszemelt játékot, sokszor gondot jelent a játék elengedése. Az első időben (ameddig a fogóreflex nem épül le) csörgő és más hangot adó játékot nem célszerű a hempergőbe helyezni.

A későbbiekben a keze ügyébe kerülő tárgyakat nyalogatja, szájába veszi, tapogatja, forgatja, nyomkodja. Ezeket a kézzel végzett tevékenységeket nevezzük *manipulációnak*. A csecsemő manipulációjának fejlődése lépésről lépésre történik. Az első félév vége felé egy tárggyal manipulál, már biztosan nyúl és képes elengedni a felvett játékot. Az első év második felében képes egyszerre két tárggyal manipulálni. Ilyenkor rázza, ütögeti a tárgyakat, súrol velük. A *kéz finommozgása* is fejlődik egyre gyakrabban ujjai hegyével érinti a játékokat. A második év fordulóján elindul az építő játék.

A mozgás és a finommozgás, a manipuláció fejlődését jelentősen befolyásolja a megfelelő téren kívül a játékok minősége. A tapasztalatszerzéshez fontos, hogy különböző, természetes alapanyagú – fa, fém, gumi – és változatos felületű – rácsos, lyukacsos játékot biztosítsunk a csecsemő számára. Ezek a játékok segítik elő aktív tevékenységét. A csecsemőnek nem csörgő játékra van szüksége, mert a fogóreflex segítségével fogja meg a tárgyat, és nem akkor tudja elengedni, amikor akarja. Ilyenkor a vékony (pl. fa zsiráf, vékony hosszú farkú állatok), a csecsemő kezébe vehető üreges tárgyak – melyek jól markolhatók, könnyen felvehetők, és nem gurulnak el, valamint a különböző anyagokból készült rongydarabok (flanel, krepp, karton) a megfelelő játékok.

A mozgásfejlődés előrehaladtával bekerül a hempergőbe a nagyobb méretű kemény párna, a labda, a mosogató dézsa. Ez utóbbiak nemcsak a mozgásfejlődést, de a rakodó és a gyűjtögető játékot is segítik. A hempergőbe a csecsemő köré helyezzük el a számára megfogható, felvehető játékokat, az ágyába csak egy-két játékot adunk, ezzel is segítve a tevékenység és a pihenés helyének megtanulását, illetve differenciálását.

A szabad mozgásban és játékban szerzett tapasztalatok a gyerek fejlődését és kompetenciájának megerősödését támogatják.

Szobatisztaság

Sokszor halljuk büszke anyáktól: „Az én gyerekem már nyolchónaposan, egyévesen szobatiszta volt.” Sok nagymama nógatja lányát, menyét, hogy a másfél éves unoka miért nem szobatiszta még. Hogy is van ez?

Valódi szobatisztaságról akkor beszélünk, ha a gyermek tudatosan nem kéri a pelenkát, képes észlelni, hogy pisilnie, kakilnia kell, és képes visszatartani vizeletét, székletét, míg eljut a WC-hez vagy a bilihez, és ott (ha megfelelően van öltöztetve) nadrágját letolva elvégzi szükségletét. Ez a folyamat *megfelelő idegrendszeri és pszichés érettséget feltételez*. Egy kiegyensúlyozott szülő-gyerek kapcsolatban a gyermek szeretne a szüleire hasonlítani, szeretne a szüleinek örömet okozni. Ilyenkor tapasztaljuk, hogy egyik napról a másikra azt mondja, nem kér többet pelenkát, és ettől kezdve megbízhatóan szobatiszta. Az ő döntése, ő vállalja a felelősséget saját testi funkciójának a kontrollja felett, azaz *működik az én önszabályozó funkciója*. A fentebb említett egyéves gyereknel vélhetően a szülő kérdezi elég sokszor, kell-e pisilnie, kakilnia, illetve ülteti „megfelelő” sűrűséggel WC-re a gyereket, vagyis a gyerek testi funkciója felett a kontrollt nem a gyerek, hanem a szülő látja el. *Ilyenkor nem beszélhetünk valódi szobatisztaságról.*

A szobatisztaság kialakulása nagy egyéni különbségeket mutat, általában 2,5-4 éves kor körül alakul ki, az *ágytisztaság* később, 3-4,5 éves korra stabilizálódik. E témában Magyarországon speciális a helyzet, mivel 3 évesen az óvodába kerülés feltétele a szobatisztaság. A jövőre nézve itt az óvodai feltételek megváltoztatása szükséges, hogy az óvoda minden egyes gyermek egyéni fejlődési ritmusára reagálhasson. *Az orvosi gyakorlatban – amennyiben nincs szervi eltérés – a szobatisztaságot öt éves korra várjuk el.*

Dac

A testséma megtanulása, a közeledés-távolodás, a mozgásélmény megtapasztalása után (két-három éves kor körül) az én tapasztalati megnyilvánulása az „én csinálom” élménye. Ilyenkor fontos, hogy a szülő érezze, most igazán büszke lehet a gyerekére, hisz van önálló ízlése, képes döntéseket hozni. Sok szülő ilyenkor akaratosnak, dacosnak mondja a gyereket, pedig e cselekvései az *önmegvalósítás erőpróbái*. Az önállósági törekvések jelentős frusztrációval járnak, és ebből a frusztrációból és feszültségből ered a dac. Ezt a szülő-gyerek konfliktust fokozza a hagyományos engedelmesre nevelés. Ha gyerekünk megszokja, hogy bizonyos kérdésekben (milyen nadrágot vegyen fel, milyen játékot vigyünk a játszótérre) ő dönthet, érvényesítheti akaratát, más tekintetben könnyebben fogadja el tiltásainkat. Ezekben az esetekben is fon-

tos, hogy következtetések legyünk, hiszen ez ad biztonságot gyerekünknak, és ezáltal tanulja meg, hol vannak akaratérvényesítésének határai. A reakciók intenzitása a gyermek tulajdonságaitól, jellemétől, temperamentumától, illetve a környezet, szülők reakcióitól és a szülő-gyermek kötődés minőségétől függ.

A CSECSEMŐ VISELKEDÉSSZABÁLYOZÁSI ZAVARAI

A csecsemő alkalmazkodása a külvilághoz nem minden esetben optimális. A gyorsütemű korai fejlődés, mint ez az emberi csecsemőre jellemző, ugyanúgy magában hordozza a viselkedési „kisziklások”, valamint a pszichés fejlődési zavarok lehetőségeit, mint a későbbi gyermekkorai fejlődés. Mégis mind a köztudatban, mind orvosi körökben napjainkig nehezen elfogadott tény, hogy csecsemő- és kisgyermekkorban is felléphetnek viselkedési nehézségek vagy lelki problémák, amelyek nem organikus eredetűek, hanem *pszichés* vagy *pszichoszomatikus megbetegedések*.

A csecsemők és kisgyermek egy bizonyos hányada olyan viselkedési problémákat mutat, amelyek intenzitásukban és tartósságukban eltérnek az átlagtól. A kutatók becslése szerint a csecsemők mintegy 5-10%-ánál kialakul, vagy már születésétől fogva létezik ún. *regulációs- vagy viselkedésszabályozási zavar* (Papousek, 1998; Wolke, 1999; Hédervári-Heller, 2008). Ezen azt értjük, hogy a csecsemő nehezen szabályozza hogylétét, viselkedését és fiziológiai folyamatait érzékelési, figyelmi, mozgásos vagy érzelmi területen (Zero To Three, 1994). A klasszikus regulációs zavarok excesszív sírás, krónikus nyugtalanság, alvásproblémák, valamint táplálkozási-gyarapodási nehézségek tüneteiben jelentkeznek. Mindemellett érzelmi-kötődési problémák, a játék iránti érdeklődés hiánya, illetve fejlődésbeli elmaradás mutatkozhat. A második életévtől a tünetek kiterjedhetnek például a szülő-gyermek kapcsolat zavarára, a testvér-rivalizációra. Más problémák is megjelenhetnek, így a „normális” fejlődést túlhaladó dac, az elválástól való félelem, a kontrollálhatatlan dühroham vagy a szokatlan mértékű, személyekre, tárgyakra vagy saját magára irányuló agresszivitás, a játék iránti kedvetlenség, koncentrációzavar, motorikus nyugtalanság és hiperkinetikus figyelemzavar, vagyis az ADHD⁶, amely idősebb gyermekeknél, óvodáskorban jelentkezik (l. 2.5. keretes szöveg).

2.5. ADHD és korai regulációs problémák

Gyakran találkozunk azzal a felfogással, mely a koragyermekkorai regulációs zavarokban a későbbi ADHD előfutárát és az ADHD korai szimptomáját látja. Ez a felfogás mindaddig veszélyes és félrevezető, ameddig nem rendelkezünk több, tudományosan

⁶ Attention Deficit with Hyperactivity Disorder.

megalapozott empirikus vizsgálati eredménnyel. Az a tapasztalat, hogy sok esetben az ADHD-szindrómában szenvedő gyermek már csecsemő- vagy kisgyermekkorban is kevés impulzuskontrollal rendelkezett, vagy könnyen irritábilis volt, még nem elegendő bizonyíték a korai regulációs zavar és a későbbi ADHD közötti kapcsolat felállítására. A müncheni Egyetemi Klinika „Sírás Ambulanciáján” (Papousek, 1998) végzett hosszútávú vizsgálatok a koragyermekkorai regulációs zavarok és a későbbi, 8-10 éves iskolás gyermekek hiperaktivitása közötti összefüggésre csupán egy magyarázatot találtak: az ADHD szindrómával küzdő iskoláskorú gyermekekre jellemző, hogy csecsemőkorban három hónapot túlhaladóan, tartósan síró csecsemők voltak, és a tartós sírás mellett alvási- és más regulációs problémával küzdöttek (Papousek és mtsai, 2004).

A következőkben a viselkedésszabályozás zavarainak a csecsemőkorra jellemző tüneteit ismertetjük.

Krónikus nyugtalanság és excesszív sírás

A születést követő első hetekben, leggyakrabban a hatodik hét táján, a csecsemők tartósabban sírnak, és sírásuk nehezen csillapítható. Ez a *nem specifikus sírásnak* nevezett nyugtalansági állapot a normális fejlődés velejárója. A nem specifikus sírás leggyakrabban 16 és 23 óra között lép fel, és jellemzője, hogy a sírás okára nem találunk magyarázatot (St. James-Roberts és Halil, 1991). A harmadik hónaptól a legtöbb csecsemőnél csökken a sírások tartama. Az átlagos sírás tartamára vonatkozóan a csecsemő első hónapjaiban az adatok számottevő eltéréseket mutatnak: ez napi 10-20 perc, de napi akár 1-1,5 óra is lehet (Dornes, 1993). Más kultúrákban, ahol a csecsemőket a gondozóik a testükhöz kötve hordják, és csak ritkán fektetik le, ritkábban találkozunk a nem specifikus sírással és a krónikus nyugtalansággal.

A „normáltól” eltérő sírási nehézségek az excesszív és a tartós (perzisztáló) sírás formáiban jelentkezhetnek:

Az *excesszív sírás* nemzetközileg elfogadott definíciója a Wessel és munkatársai (1954) által meghatározott kategóriákra vonatkozik. Eszerint akkor beszélünk excesszív sírásról, ha a csecsemő a születését követő három hónapban valamikor legalább három héten át, hetente legalább három nap, naponta legalább három órát sír vagy nyögösködik. A probléma kezdete leggyakrabban az első két hónapra esik. A nyugati ipari államokban végzett tudományos vizsgálatok azt mutatják, hogy az excesszív sírás a csecsemők 16-29 %-ánál figyelhető meg (St. James-Roberts és Halil, 1991). Azt a felfogást, hogy fiú csecsemőknél és az elsőszülötteknél gyakrabban lép fel a sírás problémája, tudományos vizsgálatok nem igazolják (St. James-Roberts és Halil, 1991).

A harmadik hónaptól *tartós* vagy *perzisztáló sírásról* beszélünk (Papousek és von Hofacker, 1995), amely gyakran éjszaka lép fel, és minőségében eltér az excesszív sírástól.

A sírási problémákban szenvedő csecsemőnél feltűnő tulajdonságok figyelhetők meg (Stork, 1999). Fogékonyak a vizuális ingerekre, motorikusan nyugtalanok, a függőleges testi pozíciót kedvelik, a hason és a háton fekvést elutasítják, könnyen megijednek, és ingerlékenyek (irritábilisak). Nehezen tudnak megnyugodni, és paradox módon keresik az ingereket, pedig szinte állandóan túl vannak ingerelve. Ezeket a csecsemőket nehéz testközelben tartani, mivel gyakran megfeszítik magukat.

Alvászavarok

Az alvás és ébrenlét ciklikus váltakozása és szabályozása már a prenatális fázisban megkezdődik, és körülbelül a magzati állapot 36. hetére kifejlődik (Keller, 1999). A magzatok legnagyobb hányadánál a születés előtti alvás és ébrenlét ciklusa nem követi a nappal és az éjszaka ritmusát. Az alvási és ébrenlét állapotoknak az éjszakaihoz és a nappalhoz való illesztése a csecsemő első hónapjainak egyik fontos feladata. Az alvás éjszakai és nappali ciklikus ritmusának módja individuális különbségeket mutat már csecsemőkorban is.

A születést követő első két hétben a csecsemő alvásciklusa rövid, mintegy 40-60 perc. Egy alvásciklus ebben a korai életszakaszban a nyugodt és nyugtalan alvás egyenlő arányú felosztásában, azaz 20-30 perces szakaszokban váltakozik. A fejlődés folyamán egy-egy alvásciklus időtartama megnövekszik, és a nyugodt vagy mély alvás hosszabb idejűvé válik, a REM-alvás pedig lerövidül. A csecsemők egy nagyon kis százaléka képes születéstől kezdve, vagy élete első hónapjában az alvási és ébrenlét állapotát a nappal és éjszaka ciklikus váltakozásaihoz igazítani, és az éjszakát átaludni. Ez a képesség a csecsemők 70%-ánál a harmadik, további 20%-ánál a hatodik hónapra fejlődik ki igazán (Largo, 1995).

A csecsemők alvási igényei nagy egyéni különbségeket mutatnak. Az újszülöttek átlagos alvási ideje napi 14-16 órától két éves korra átlagosan napi 12-13 órára csökken. Vannak csecsemők, akik ennél rövidebb vagy az átlagnál hosszabb ideig alszanak. A határ 10-20 óráig terjedhet. Minden csecsemő és kisgyermek éjszakánként többször fölébred (2-5 alkalommal), egyetlen gyermek sem alussza át az éjszakát ébredés nélkül. Az éjszakai átalváson azt értjük, ha egy csecsemő egyfolytában 6-8 órát alszik anélkül, hogy az újra elalváshoz külső segítségre lenne szüksége.

A sikeres alvásnál a csecsemő fejlődési szintje mellett a külső feltételeket is figyelembe kell vennünk, úgymint az alvás helyét, a levegő hőmérsékletét, tisztaságát, a ruházatot, a rituálét, a szokásokat és a gondozó személy támogatásának minőségét. A gyakran vitatott kérdés, hogy a csecsemő saját szobájában, saját ágyában vagy a szülői ágyban aludjon-e, egyénileg ítélendő meg. Mégis fontos figyelembe venni, hogy egy újszülött és csecsemő még nagymértékben szülői támogatásra szorul, testi és érzelmi közelséget igényel, és saját, negatív érzéseit, amelyek az alvással kapcsolatban lépnek fel, csak úgy tanulja meg önállóan szabályozni, ha először megtanulhatta érzelmeinek a szülővel közösen történő szabályozását.

Az alvászavarok meghatározásánál figyelembe kell vennünk a csecsemő alvási és ébrenléti állapotainak fejlődésére jellemző vonásait. Ebből kiindulva, *szakmai értelemben alvási problémákról a csecsemő hathónapos korától beszélhetünk, akkor, ha hetente legalább ötször az elalvásnál vagy az átalvásnál komoly problémákkal küzd.* Az alvászavar a legtöbb esetben a következő tünetekben jelentkezik: a csecsemő vagy a kisgyermek nem, vagy csak nehezen tud elaludni, óránként vagy kétóránként fölébred, sír, nehezen megnyugtatható, az éjszaka-nappal, az alvás-ébrenlét állapotainak ritmusa nem alakul ki, az elalvás és átalvás kimondottan csak szülői segítséggel működik, az elalvási fázisok meghaladják a 30 percet, az éjszakai ébrenlét pedig 20 percnél tovább tart. Mint minden más regulációs zavarnál, meg kell említenünk, hogy a gyermek problémás viselkedését akkor is zavarként kezeljük, ha szakmailag a gyermek viselkedését „normálisnak” ítéljük meg, de a szülők számára gondot jelent a gyermek viselkedése.

Etetési, étkezési és gyarapodási zavarok

Az étkezés az ember alapvető fiziológiai szükségleteinek egyike, ugyanúgy, mint az ivás, légzés vagy alvás. Kultúráktól, egyéni tapasztalatoktól és igényektől függően nagy különbségek fedezhetők fel az etetési és étkezési szokásoknál. Említést igényel a csecsemőket örökbefogadó anyák helyzete, akik kizárólag cumisüvegből táplálják gyermeküket, és akik ugyanolyan érzelmi közelséget, biztonságos kötődési kapcsolatot és egészséges táplálékot nyújthatnak, mint a biológiai anyák, akik szoptatják gyermeküket. A csecsemők táplálására vonatkozó szakmai és egyéb támogatás csak az anya-gyermek párok sajátosságát figyelembe véve válhat igazán sikeressé.

A csecsemőkor ételajánlata három csoportra osztható. A gyermek az első négy-hat hónapban folyékony, a hatodik hónaptól pépes, azt követően pedig félszilárd, majd szilárd ételeket fogyaszthat. Minden anya szeretné gyermekét nemcsak mennyiségében elegendően, hanem a lehető legjobb módon táplálni, utóvégre a csecsemő életben tartása a szülői gondoskodás egyik leglényegesebb feladata.

Az anya számára a leggyötrőbb tapasztalat, ha csecsemője nem gyarapszik, nem szopik kellőképpen, vagy visszautasítja az ételt. Ezek a problémák az anya kompetenciaérzésének megkérdőjelezését és az önbizalom megingását idézik elő, s gyakran a düh, a kételkedés és a szomorúság érzéseihez vezetnek. A zavarok hosszabb idejű fennmaradása erősen megingathatja az anya és gyermeke között felépülőben lévő érzelmi kötődési kapcsolat biztonságát.

Etetési vagy étkezési zavarok fellelphetnek újszülött-, csecsemő-, valamint kisgyermekkorban, és hónapokra vagy évekre tartós problémává válhatnak. A csecsemő sikeres etetéséhez elengedhetetlen bizonyos feltételek megléte. Ilyenek többek között a csecsemő anatómiai érettsége, a szükséges mértékben fejlett orális-motorikus képessége, helyes testtartása, valamint etetés közben a gondozó személyéről a megfelelő minőségű interakció és a kellemes érzelmi hangulat biztosítása.

Csecsemőkorban gyakran fellépnek ideiglenes etetési problémák anélkül, hogy ezeket problémaként kellene kezelnünk. Minden csecsemő életében előfordul, hogy nem eszik eleget, vagy bizonyos ételt visszautasít. Különösen az átmeneti időszakokban, a folyékony táplálékról a pépes, a pépesről a félszilárd és szilárd ételekre történő átállásnál jelentkeznek gyakran átmeneti etetési és étkezési problémák. A szoptatás körül is előfordulhatnak nehézségek, ám ezek megfelelő szakmai támogatással a legtöbb esetben könnyen korrigálhatók (orvos, védőnő, laktációs szaktanácsadó). Az ideiglenesen fellépő etetési vagy étkezési problémák gyakran szakmai segítség nélkül szűnnek meg.

Etetési vagy étkezési zavarokról akkor beszélünk, ha a szülők vagy a szakemberek a csecsemő etetés vagy étkezés közbeni viselkedését több mint négy hétig problémásnak vélik. Etetési és étkezési zavarok nem minden esetben járnak együtt gyarapodási problémával. A gyarapodási problémák lehetnek *organikus* és *nem organikus* eredetűek.

Attól függően, hány hónapos a csecsemő vagy a kisgyermek, változnak az etetési zavarok kritériumai is:

- *Az etetési zavarok kritériumai az első hónapokban* a következő problémaköröket ölelik fel: napi hányás, a tej, az étel visszautasítása, étvágytalanság, szopási és nyelési nehézségek, az egyes etetési folyamatok hosszú, több mint 45 percnyi tartama, az egyes etetések közötti időtartam kevesebb, mint két óra, átmeneti szoptatási problémák.
- *Az etetési problémák a hatodik hónap után* gyakran a következő kategóriákkal bővíülhetnek: mindenféle étel teljes vagy nagymértékű visszautasítása (Chatoor és mtsai, 1988), félig szilárd vagy szilárd ételek visszautasítása, rágási és nyelési problémák, étvágytalanság, bizarr étkezési szokások, a kanál visszautasítása és evés közben az anya-gyermek interakciók zavarai.

Az infantilis anorexia vagy angol elnevezéssel *feeding disorder of separation* (Chatoor és mtsai, 1997, 81. o.) az étkezési zavarok egy ritka, de súlyos formája. Megjelenése a 6. hónap és hároméves kor között jellemző. Az étel teljes mértékű visszautasítása egybeesik egy gyarapodási zavarral, lelassult motorikus és/vagy beszédfejlődési lemaradással.

A szülőnek a gyermek egészségi állapota miatt érzett félelme jellemző viselkedést és értelmezést von maga után, mely szerint gyermekük étvágytalan, követelődző és etetés közben makacs. A gyermek etetése a napirend meghatározójává válik. A szülő szakadatlanul a gyerek nyomában jár az étellel, erőszakkal eteti, gyakran váltja az ételkínálatot, és „furcsa” módon tereli el a gyermek figyelmét „valami másra” ahhoz, hogy etetni tudjon. Az infantilis anorexia esetében a szülő-gyermek kapcsolat legfontosabb témái az autonómia, a függőség és a kontroll köre szerveződnek.

Az etetési problémák egy másik különleges formája a *poszttraumás etetési zavar* csecsemőkorban (Hofacker és mtsai, 2004; Chatoor és mtsai, 1988). Ilyen esetekben mindenféle száj, arc vagy garat területét érintő ingerlés averzív hatást gyakorol

a csecsemőre, és ezért utasít vissza mindenféle folyadékot vagy ételt. Az ok sokféle lehet. Gyakran az arcot, a száját és garatot érintő korai műtétek, szondázás vagy egy *reflux*⁷ traumás hatása, az erőszakos etetés kellemetlen tapasztalatai egyaránt hozzájárulhatnak az étel visszautasításához. Ilyen esetekben a csecsemő az ételt potenciális veszélyforrásként éli meg, és védekezik ellene.

Érzelmi problémák a csecsemőkorban

Átmeneti érzelmi nehézségek, mint például szeparációs szorongás, dac vagy agresszió a csecsemő- és kisgyermekkor természetes fejlődésének velejárói. Az érzelmi zavarok legnagyobb részben a gyermek bizonyos fejlődési stádiumára jellemzőek, időben behatároltak, és terápiás beavatkozás nélkül is megszűnnek. Kivételes esetekben a gyermek érzelmi zavara megjelenési formájában, intenzitásában és tartósságában meghaladja a „normál fejlődés” határait, és komoly szimptómaként, tünetegyüttesként jelentkezik. Ide sorolhatjuk például a csecsemő- és kisgyermek-kori deprivációt, a depressziót, a sztereotípiákat, a kötődési zavarokat, a túlzott és tartós dacos viselkedést, valamint a túlzott szeparációs szorongást.

A viselkedésszabályozási zavarok kezelése

A csecsemő- és kisgyermekkor viselkedésszabályozó zavarai komplex problémakört alkotnak, így kezelésük speciális szakmai felkészültséget igényel. Ide tartoznak a *szülő-csecsemő konzultáció* és a *szülő-csecsemő terápia* (Hédervári-Heller, 2008): ezek a korai prevenció és intervenció ajánlatok Magyarországon még kevésbé elterjedt módszerek. Egy „kisiklott” fejlődés kapcsán a szakember különösen nagy szerepet játszhat az érzelmileg megzavart szülő-csecsemő kapcsolat helyreállításában. Közvetítő szerepe „szabályozó harmadikként” segítheti a szülőt gyermekének és szülőként saját, pozitív viselkedési állapotainak és viselkedési formáinak észlelésében, valamint egy érzelmileg biztos szülő-gyermek kötődési kapcsolat kialakulásában.

Egy 26 éves anya kereste fel a konzultációs rendelőt, kétéves kislányával, Paulával, akinek viselkedése erősen feltűnő: nem fogad szót, a határokat figyelmen kívül hagyja, figyelmetlen, képtelen hosszabb ideig koncentrálni. Más gyermekeket bántalmaz, agresszív. Az első találkozás során Paula lerámolja a játékpalcot, „csatatérre” változtatja a szobát.

⁷ A gyomorsav égető visszafolyása a garatba.

Érződik az anya tehetetlensége, majd amikor ez szóba kerül, lelkipurdalásáról beszél, azt érzi képtelen a gyereknevelésre. Saját szülei azt javasolják, hogy üssön Paula kezére, de ő ezt nem tartja helyesnek. Gyermekkorában őt is bántalmazták, ami miatt mindmáig szenved. Jelenlegi gyenge önbizalmának és féltékenységének okát is erre vezeti vissza. Nem szeretné bántalmazni gyermekét, de kétségbeesésében néha megteszi, így kapcsolatuk még nehezebbé válik.

A terápia során Paula jelenlétében az anyának sikerült felidéznie gyermekkori emlékeit, felfedezni féltelmeinek, hiányos önbizalmának gyökereit. Sikerült saját anyjához való viszonyát és önmagához mint anyához való viszonyát újraértékelni, Paulához fűződő kapcsolatát és bonyolult párkapcsolatát végiggondolni.

A hét hónapig tartó terápia során Paula viselkedése megváltozott, élénk temperamentuma persze meghatározó maradt, de figyelmét már képes volt összpontosítani, elfogadta a határokat, anyjához való kapcsolata biztosabbá vált. (Hédervári-Heller, 2008).

A koragyermekkorai prevenció és intervenció, a megelőzés és a beavatkozás szükségességét a nyugat-európai államok már hosszú évekkel ezelőtt felismerték, és ennek megfelelő intézkedéseket hajtottak végre. A szülő-csecsemő konzultáció és terápiás kezelés fontosságának elismerése és továbbfejlesztése az utóbbi években központi kérdéssé és az egészségügyi ellátás lényeges részévé vált. Németországban például a szülő-csecsemő terápia hivatalosan elismert módszer, amelynek költségét az állami és a magán egészségügyi biztosítók egyaránt átvállalják (Deutsches Ärzteblatt, 2003). A családokkal, a gyermekekkel és a fiatalokkal foglalkozó intézetek az általuk kínált konzulensi és terápiás lehetőségek körét folyamatosan egészítik ki a szülő-csecsemő konzultációval és terápiával. A pszichoszociális, az egészségügyi és a pedagógiai területen dolgozó szakemberek felkészítése több országban – az egyetemi képzéstől független – továbbképzési programok útján történik.

Az Európai Unióba való belépés Magyarország számára is új lehetőségeket és megoldásokat tartogat, amelyek segítségével a családok és a kisgyermekek jobb pszichoszociális ellátásban részesülhetnek. Ezzel egyidejűleg a koragyermekkorai prevenció és intervenció fontossága is előtérbe kerül. A szülő-csecsemő konzultációs és terápiás szakemberképzés a hatékony egészségügyi és társadalompolitika elősegítésének fontos lépése.⁸

⁸ Az Országos Gyermkegészségügyi Intézet (OGYEI) szervezésében néhány évig 100 órás képzés keretében folyt, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen pedig 2010 óta akkreditált formában folyik a szülő-csecsemő-konzulens továbbképzés, amelyen a kisgyermekkel (0–3 éves korig) foglalkozó egészségügyi, szociális és pedagógiai területen dolgozó szakemberek vettek/vesznek részt.

A SZÜLŐ SZEREPE ÉS VISELKEDÉSFORMÁI

A csecsemő érzelmi- és viselkedési állapotainak szabályozásában, valamint a külvilághoz való alkalmazkodásában a *szülői szenzitivitás* (érzékenység) és az *intuitív* (ösztönös) *szülői viselkedésformák* jutnak fontos szerephez. A gondozó személy egyik legfontosabb funkciója, hogy „*biztos bázisként*” szolgáljon, és szabályozza a gyermek érzelmi állapotát. Ezek teszik lehetővé a gyermek tárgyi és szociális környezet iránti érdeklődését, exploratív játékát és érzelmi biztonságát (Ainsworth és mtstai, 1978).

A gondozó személy szenzitivitása

A gyermekkel való együttlét, pontosabban interakció optimális fenntartásában a gondozó *szenzitivitásának* mértéke fontos tényező. A gondozó érzékenysége erősen függ személyiségétől, saját gyermekkori tapasztalataitól, a jelenlegi élethelyzettől, a párkapcsolat minőségétől, valamint a gondozó pszichés állapotától.

A szenzitivitás mértéke – az, hogy egy gondozó személy mennyire finoman képes a csecsemő jelzéseire reagálni – könnyen megfigyelhető. A szenzitivitás fogalma négy elemből tevődik össze, melyek szorosan összekapcsolódnak (Ainsworth és mtstai, 1978):

- a) a gyermek *jelzéseinek észlelése* (a csecsemő rámutat egy csészére, amelyet ön maga nem tud elérni, a gondozó jelzi, hogy észleli a csecsemő jelzését, és készen áll arra, hogy reagáljon rá);
- b) a gyermek *jelzéseinek megfelelő értelmezése*, interpretációja („Látom, szeretnéd a csészét megkapni”);
- c) a *jelzésekre adott* (a helyzetnek és a gyermek fejlődési állapotának) *megfelelő gondozói reakció* (ha a csésze nem veszélyes a gyermek számára – nem törött, vastag porcelánból készült, tehát nem törhet össze a gyermek kezében – a gondozó odanyújtja a gyermeknek a csészét);
- d) a gondozó *időben gyors reakciója* (a csecsemő és kisgyermek korától függően 2-3 másodpercen belül, vagy a gyermek jelzéseit több mint három másodpercet követő reakció).

A gondozó szenzitivitása *tudattalan*, megfigyelhetjük mind a csecsemővel, mind pedig az idősebb gyermekkel vagy felnőttel való interakciós folyamatokban. A szenzitív személyek több helyzetben reagálnak érzékenyen a gyermek jelzéseire, mint azok a személyek, akik gyakrabban megsértik a szenzitivitás kritériumait. Egyetlen gondozó személy sem képes maximálisan, minden alkalommal és mindig szenzitíven reagálni a gyermek jelzéseire. A gyermek optimális társas-érzelmi fejlődéséhez nincs is erre szükség. Ami a gyermek számára fontos, az az a tapasztalat, hogy a gondozó személy többnyire megérti jelzéseit, valamint képes és hajlandó

az ő „szolgálatába állni”, és többnyire érzékenyen reagálni. Ez garantálja a gyermek számára azt az érzést, hogy a gondozó elérhető (Bowlby, 1969).

Előfordul, hogy a gondozó személy a gyermek jelzéseit jól észleli, de rosszul, a saját szemszögéből kiindulva értelmezi, vagy nem reagál megfelelően. Néhány esetben az időben történő reagálással van a gond, például akkor, amikor a gondozó személy túl későn reagál a gyermek jelzéseire. Csecsemőkorban ez másodperceket is jelenthet (Stern, 1985). Ha például a gondozó a csecsemő mosolyára 2-3 másodperces késéssel reagál, a gyermek már nem hozza kapcsolatba a gondozó reakcióját saját mosolyával, ezáltal nem tudja azt a gondozóval való közös élmény tapasztalataként átélni.

A gondozó személy intuitív viselkedésformái

Az *intuitív gondozói viselkedés* egyetemes, kultúráktól, nemektől független ösztönös (tudattalan) viselkedési állapotot jelent. Ez az emberi fejlődés során kialakult viselkedésforma lehetővé teszi és serkenti a csecsemővel történő korai kommunikációt és interakciót (Papousek és Papousek, 1987). A lelkileg egészséges felnőtt többnyire intuitív módon fordul a csecsemő felé anélkül, hogy annak tudatában lenne. Egy specifikus viselkedésformával állunk itt szemben. Az újszülöttel folytatott kommunikáció során például kb. 20 cm-es arctávolságból közeledünk a babához. A csecsemőkutatásból ismert, hogy az újszülött látóképessége 20 cm-es távolságon belül jól működik (Dornes, 1993). A felnőtt *ösztönösen* veszi föl ezt az arctávolságot. Hasonló történik a csecsemővel való társalgás közben, amikor megváltozik a felnőtt hanglejtése és a szokottnál magasabb hangfekvésben szól a csecsemőhöz. A tudományos kutatás erre is talált magyarázatot: a csecsemő fogékonyabb a magasabb hangokra, mint az alacsonyabbra.

Esetenként előfordul, hogy a szülő intuitív viselkedése valamilyen oknál fogva gátolt (pl. a szülők tartós elhanyagolása gyermekkorban, komoly, huzamos idejű pszichotikus megbetegedések, hosszan tartó traumatikus tapasztalatok), vagy rövid időre (posztpartum depresszió, pszichózis) működésképtelenné válik. A szülő súlyos pszichés megbetegedése esetén fontos megvizsgálni, hogy a hiányos szülői intuíció megfelelő kezelés mellett korrigálható-e vagy sem (Hartmann, 2003). A gondozói intuíció ugyanis egyik lényeges feltétele annak, hogy a felnőtt kellőképpen tudjon gondoskodni a gyermekről, és ha nem is optimálisan, de megfelelően biztosítsa a gyermek fizikai és lelki egészségét.

Mindezen kívül a szülői szerep optimális kialakulásában más gátló hatások is érvényesülhetnek. Az a tény, hogy egy gyermeket vártak-e, vagy sem, tervezték-e megszületését, vagy sem, örömmel fogadták-e, vagy sem, valamint a szülő elképzelése még meg sem született gyerekének neméről, karakteréről egyaránt hatással lehetnek a születést követő időszakra. Ezek a tényezők többek között befolyásolhatják a szülő viselkedését és a szülő-csecsemő érzelmi kapcsolat kialakulását (Hidas, 1997).

A következő példában röviden bemutatunk egy gyakran előforduló problémát és ennek megoldását.

Egy pszichoterapeuta végzettséggel rendelkező gyermekgyógyász egy négyórás újszülöttet vizsgált, akit még nem fogott meg az anyja. A vizsgálat és a beszélgetés során kiderült, hogy az anya igen csalódott volt, amikor a várandósság során végzett ultrahangvizsgálat kimutatta, hogy a harmadik fiát várja. Hetekig nem tudott semmivel sem foglalkozni, minden feladatot a férje látott el. A szakember a vizsgálat közben meghallgatta és elfogadta az anya érzéseit, hogy nem lánya született, megerősítette az anyát, és megmutatta, hogy mi mindent tud az ő harmadik fia. A vizsgálat végén az anya kezébe vette fiát, megérintette, beszélt hozzá, figyelmesen nézte – szerető burokkal vette körül. A neonatológusnak sikerült az anyában oldani a belső érzelmi feszültségét, elfogadni helyzetét, ami megnyitotta az utat, hogy kezdjen ismerkedni fiával, és érzékenyen reagáljon annak jelzéseire.

Az anya-csecsemő-apa triád

Olyan pszichobiológiai regulációs rendszerről van ebben a triádban, hármas kapcsolatban szó, ahol kezdetben főleg az anya és az apa tölti be a csecsemő számára a feszültségszabályozó szerepét, és csak fokozatosan, a folyamatos kölcsönös interakciók nyomán alakul ki az érzelemszabályozás belső fiziológiai és pszichés mechanizmusa. A szülő és a csecsemő közös regulációja mellett a csecsemő saját regulációs képességei is szerephez jutnak (ujjszopás, szemlehunyás, fejelfordítás stb.). Egy sikeres közös reguláció erősen hozzájárul a csecsemő magasabb szintű saját regulációs kapacitásának a fejlődéséhez (érzelemregulációról l. Lakatos, a jelen kötetben).

Az apa-gyerek kapcsolat pszichológiai jellegzetességei csak a közelmúltban kerültek az érdeklődés középpontjába (l. még Tóth, az I. kötetben). Korábban az apa elsősorban a család anyagi és társadalmi helyzetének meghatározójaként szerepelt. Az elmúlt idők tapasztalatai alapján – szintén anyagi megfontolások miatt – ma már előfordul, hogy az apa marad otthon a gyermekkel, és tölti be a primer gondozó szerepét. Mai ismereteink szerint az apa már az első hónapokban éppúgy lehet az elsődleges kötődés tárgya, mint az anya. Az apák ugyanolyan érzékenyen tudnak reagálni, mint az anyák, és a gyerekek ugyanúgy kötődnek hozzájuk is (Cox és mtsai, 1992). „Hewlett [1992] arra a következtetésre jutott, hogy ha a kulturális minták alapján az apák is nagy részt vállalnak a gyerekek nevelésében, a két szülőhöz való kötődés ugyanolyan lesz.” (Cole és Cole, 2006, 257. o.)

⁹ Ez nem azt jelenti, hogy a kötődés minősége is feltétlenül azonos az anyával és az apával, hiszen a kötődési reprezentációk diád-specifikusak, a gondozó és a gyermek közötti interakciók történetétől függenek (l. bővebben Tóth, az I. kötetben). A fentiekben pusztán amellet érvelünk, hogy a gyerekek édesapjukhoz is szoros kötelékkel kapcsolódnak.

Belsky és munkatársai (1984) szerint a házassági kapcsolat minőségének fontosságára utal, hogy biztos, stabil párkapcsolat esetén a gyerekek nagyobb százalékban alakítanak ki biztonságos kötődést az apához (Cox és mtsai, 1992). Kutatásuk megerősítette, hogy a párkapcsolat minőségének nagy szerepe van a gyermek biztonsága, fejlődése szempontjából. Ahogy az anyává válást folyamatnak tekintjük – a várandósságtól a gyerek egyéves koráig –, az apává válás is folyamat, olyan változás-sorozat, amelyben egy férfinak kialakul a kapcsolata a gyerekével, és egyben segíti társát anyasága kiteljesedésében (Stern, 1995).

A szülővé válás folyamata bizonyos sajátos helyzetekben természetesen az általánostól, az átlagtól eltérően is alakulhat, aminek egyes példáit a 2.6. keretes szövegben ismertetjük.

2.6. Speciális esetek a szülővé válás és a szülő-gyermek kapcsolat alakulásának folyamatában

A koraszülött csecsemő

Koraszülöttek esetében a világhoz való alkalmazkodás különösen nehéz. Elsődleges szempont az életfunkciók fenntartása, és kezdetben az interakciók, a szociális kapcsolatok háttérbe szorulnak. A koraszülés pszichés vetületeit megfigyelve a környezetre vonatkozóan több téma is felmerül:

1. a szülés váratlan indulása, a gyermek látványa által fellépő esetleges *trauma*;
 2. az *anya szorongásának* fokozódása, aminek gyökere a bűntudatból eredhet: „Mit is tettem rosszul?”;
 3. az egészséges gyermek *elvesztésének* negatív élménye, valamint a gyermek fejlődésére vonatkozó jövőkép bizonytalansága;
 4. a szakember érzékeny, időt hagyó, a szülők érzelmeit elfogadó közlése a „*másságról*”, arról, hogy az „*újszülöttel gond van*”;
 5. a gyermek fejlődését kísérő, egy szakember által koordinált, interdiszciplináris támogatás (orvos, pszichológus, fejlesztő, gyógypedagógus, gyógytornász).
- (a koraszülött csecsemők fejlődéséről l. bővebben Kalmár, az I. kötetben.)

Szülés utáni pszichés zavarok

Szintén különleges helyzetben vannak azok a gyermekek, akiknek édesanyja szülés után valamilyen pszichés megbetegedésben szenved. A szülés utáni pszichés zavarok három nagy csoportra oszthatók, ezek a következők: 1. a *post partum blues*, amely az anyák 70–80%-ánál jelenik meg szülés után, 2. a *posztpartum depresszió*, amelynek előfordulási aránya 15%, és 3. a *posztpartum pszichózis* 0,1–0,2 %-os előfordulási aránnyal.

1. *Post partum blues*

A szülés után a kismamák jelentős részénél előforduló jóindulatú, átmeneti állapot. Tünetei: érzelmi kiürülés, lehangoltság, sírás, érzelmi labilitás, az anya alacsony én-

hatékonyság-érzése, alvászavar, kimerültség. Általában a szülés utáni 4-5. napon indul, és két héten belül, gyógyszeres vagy terápiás beavatkozás nélkül is lezajlik. A *post partum blues* nem betegség, csupán egy, a szüléssel járó átmeneti érzelmi állapot.

2. *Posztpartum depresszió*¹⁰

A posztpartum depresszió nem különbözik más életkori depresszió tüneteitől (1. DSM IV-TR, 2000). A posztpartum depressziós anyának kevés a szemkontaktusa a gyermekkel, kevésbé tudja modulálni a hangját, az arkifejezését. A szülést követő két hét után is fennmaradó tünetek, pánikroham, kényszeres tünet, fóbia is jelentkezhet. Fontos kiemelni, hogy ezek a tünetek a szülést követően 6-12 hónappal később is kezdődhetnek, sőt akár a gyermek kétéves koráig bármikor. A családi anamnézisben gyakori a depresszió. Gyógyszeres kezelés csak súlyos megbetegedés mellett szükséges. A gyógyulási folyamatot nagyban elősegíti az egyéni- és csoportterápia, valamint a családon belüli és a hatósági szociális támogatás. Súlyosabb és hosszán tartó depressziós tünetek esetén kórházi kezelésre van szükség. Legkedvezőbb, ha az anya kórházi kezelése a gyermekkel együtt, azaz a gyermek jelenlétében történik, az erre szakosodott és felkészült kórházakban.

2004-ben megkezdődött az együttműködés az Országos Gyermkegészségügyi Intézet, a Szent János Kórház Pszichiátriai Osztálya és a heppenheimi¹¹ Pszichiátriai Klinika között, aminek egyik célja volt, hogy Magyarországon is elindulhasson pszichiátriai osztályon az anya-gyermek egység kialakítása. Egy műhelysorozat keretében, a nemzetközi tapasztalatokat áttekintve fogalmazta meg a team – főorvos, orvosok, pszichológusok, ápolók, szociális munkás – saját lehetőségeit, kompetenciáit. E közösen formált szakmai szemlélet eredményeképpen a megindult kórházi és ambuláns munkában megjelent a pszichoszomatikus, a gyermekpszichoterápiás, a családterápiás, valamint a mélylélektani szemlélet, a korai szoptatási gyakorlat, az anya-csecsemő kapcsolatot előtérbe helyező gyermekorvosi és a korszerű pszichiátriai ellátás és kezelés gyakorlata (Németh, 2004).

Több kutató is foglalkozott depressziós anyák gyermekeinek vizsgálatával. E kutatások megerősítették, hogy az anya depressziója hatással van a gyermek kognitív fejlődésére, a kötődési mintázatra, és viselkedési problémák is – például alvási problémák, dühkitörések, evési problémák, önállótlanág – megfigyelhetők az ilyen csecsemőknél (Lundy és mtsai, 1999; l. továbbá Tóth, az I. kötetben).

Mindezek háttérében feltehetően az áll, hogy az anya, aki maga is bizonytalan, nem érzi jól magát, nem tud kellő mértékben, kellő érzékenységgel figyelni gyermekére, kevesebb visszajelzést ad, ritkábban néz csecsemőjére, ritkábban érinti meg és beszél

¹⁰ A tünetek diagnosztikai kritériumait a Klinikai pszichológia és a mentálhigiéné szakmai protokollja, valamint a BNO-10 tartalmazza (Bagdy, 1998, 220. o.).

¹¹ Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie Heppenheim (Németország, Hessen szövetségi állam).

hozzá, így a gyermek fejlődése nem kap kellő mértékű támogatást (Lundy és mtsai, 1996). Ilyenkor az anya visszatükröző funkciója¹² is sérül, csecsemője arckifejezéseit nem tükrözi vissza gyermekének.

3. *Posztpartum pszichózis*

A posztpartum pszichózis a gyermekágyi megbetegedések legsúlyosabb formája, és feltétlenül kórházi kezelést igényel. „A pszichózis olyan állapot, melyben megszűnik a beteg kapcsolata a valósággal, és észlelésük, információfeldolgozásuk, a környezet ingereire való válaszkészségük oly mértékben torzul, hogy még a legegyszerűbb adaptív funkciók fenntartására is alig képesek. Pszichózis állapotában a személyek gyakran élnek át hallucinációkat (téves észlelési élmények), téveszméket (hamis vélekedések), vagy vonulnak vissza egyszemélyes világukba” (Comer, 2000, 495. o.).

A posztpartum pszichózis tünetei: az anya gyermek elleni gondolatai, ritkán a gyermekre is kiterjesztett öngyilkossági gondolat, érzéksalódás, bizarr téveszmék. A posztpartum megbetegedések közül a gyermekágyi pszichózis során vették figyelembe először azt, hogy előreláthatóan kedvező lefolyása (Platz és Kendell, 1988; Rohde és Marneros, 1993), valamint a kezelés viszonylag rövid időtartama indokolja az anya és a csecsemő együttes felvételét. Az együttkezelések tapasztalatait ültették át egyéb megbetegedések kezelésére is.

Ilyen feltételek mellett az anya a gyermekágyi pszichózis után gyermekét nem idegen testként érzékeli, az együttlét erősíti az anyaság érzését és a gyermek kötődési szükségleteinek megfelelő természetes kapcsolat fejlődését. Az együttes felvétel indokolt neurózisban vagy személyiségzavarban szenvedő anyák esetében is. A közös felvétel számos előnye mellett kiemelendő, hogy a közös kórházi kezelést követően az anyák 87%-a képes volt gyermeke ellátására, szemben az anyák 31%-ával, akiket gyermekük nélkül vettek fel a kórházi osztályra (Stewart, 1989). Milyen előnyökkel is jár a közös kórházi felvétel?

Az anya szempontjából megmutatkozó előnyök: megtanulja a csecsemő gondozását, elősegíti az anyai feladatok átvállalását, lehetőséget nyújt az időleges/végleges elválás élményének megfelelő feldolgozására, lerövidíti a tartózkodás időtartamát, jobban előkészíthető a kórházi elbocsátás.

¹² A szülő „visszatükröző” funkciójára vonatkozó fogalom az ún. társas tükrözés modellből ered, és a csecsemő belső érzelmi állapotainak a szülők által történő „visszatükrözését” vizsgálja (Gergely, 1996). Mint egy tükörben jelenteti meg („tükrözi”) az anya vagy az apa saját arckifejezésében a csecsemő érzelmeit. A csecsemő kifejezésre juttat ugyan különböző érzelmi állapotokat – öröm, harag vagy szomorúság –, de ezek az érzelmi állapotok még nem tudatosak számára. Érzelmeinek kezdetben csupán a hangulatát és intenzitását észleli, és a szülői „tükrözés” révén csak fokozatosan alakul ki érzékenysége saját belső érzelmi állapotaira.

A gyermek számára megmutatkozó előnyök: elkerülhető a csecsemő- vagy gyermekotthonba utalás, elkerülhető a gondozó személyek gyakori váltakozása, elősegíthető a kötődés kialakítása és megerősítése, ami védőtényező a gyermek további egészséges pszichés fejlődéséhez.

A kutatások kihangsúlyozták, hogy az együttkezelés elősegíti a csecsemőgyilkosság megakadályozását is (Stewart, 1989).

Az anya-gyermek közös kezelésére kidolgozott programok kiemelt célja többek között, hogy a szoptatás akár gyógyszeres kezelés esetén is folytatódhat. Ennek fontosságát számos kutatási eredmény megerősíti. Egy 2005-ben megjelent cikk arról számol be (Gentile, 2005), hogy a szoptató anyák kevesebbet szoronganak, kevesebb stresszt élnek meg, több pozitív hangulatról számoltak be, azaz a szoptatás védőfaktornak tűnik a negatív hangulattal, a stresszel szemben. A hazai pszichiátriai útmutató hivatkozik az Amerikai Szülészeti és Nőorvosok Társaságának 2008-ban kiadott, bizonyítékokon alapuló ajánlására, amelyben a szoptatás alatt megfelelő mérlegelés után adható gyógyszerek szerepelnek. Az ajánlás kiemeli a kombinált gyógyszeres és pszichoterápiás kezelés eredményességét az adott betegségek kezelésében.

Angliában 1948 óta van lehetőség az anya és a gyermek együttes felvételére (Prettyman és Friedman, 1991) vagy speciális anya-gyermek egységekbe helyezésére (Lanczik, 1997). Franciaországban, Németországban, Kanadában és Ausztráliában is egyre gyakrabban vehető igénybe ez a kezelési lehetőség. Az elmúlt évek szakmai tapasztalatai azt mutatták, hogy Magyarországon a pszichés megbetegedésben szenvedő anyák és gyermekeik közös kezelése még nem sikerült megoldást találni. Egy szakmai együttműködési program keretében a heppenheimi Pszichiátriai Klinikától (Hartmann, 2003) – ahol a posztpartum depressziós és pszichotikus anyák közös kezelését több éve sikeresen alkalmazzák – megfelelő szakmai segítséget kaptunk az „Együtt a szülés előtti, szülést követő mentális zavarok felismerése és kezelése az anya-gyermek egységben” elnevezésű modellprogram elindításához (Németh, 2004).

TÁRSADALMI SZEMPONTOK – AMIKOR NEHÉZ AZ INDULÁS

A családnak – mint a társadalom legkisebb közösségi egységének – igen fontos szerep jut a társadalmi viszonyok újratermelésében. A család nem csupán a biológiai öröklés miatt meghatározó, hanem több generáció által felhalmozott *szimbolikus javak átadása* is itt történik meg. A családon belüli érzelmi kötődések mintegy védőburokként védelmezik annak tagjait a külső, negatív hatásoktól. Jó esetben a kudarcokat kompenzálja, erőforrást jelent az egyén számára (Gönczöl, 1991). Ferge Zsuzsa megállapítása szerint (1984) a család egyre több társadalmi kihívásnak van kitéve, fokozott alkalmazkodásra van kényszerítve. Az egyén alkalmazkodóképessége elsősorban a családi mintáktól függ, de ezt jelentősen befolyásolhatják egyéb tényezők (óvoda, iskola stb.).

Korábbi elméletek (Scott, 1963) megfogalmazásában bizonyos időszakok traumái, hiányai pótolhatatlan veszteséget jelentenek a fejlődő gyermek számára. Mára már ezek a „mindent vagy semmit” elméletek idejét múltnak tekinthetők, hiszen több kutatás bizonyította, hogy *a hátrányok, súlyosabb esetekben a károsodások, megfelelő intervenciók segítségével kiküszöbölhetők, enyhíthetők* (Ranchburg, 1998; Bandura, 1986). A modern tranzakciós és ökológiai elméletek (l. Danis és Kalmár, az I. kötetben) a kockázati és védőtényezők hosszú távú összjátékában látja a fejlődést és a gyerekek esendőségének, illetve megküzdőképességének alakulását.

Egyértelmű, hogy a terhelt családi háttér megnehezítheti azokat a körülményeket, amelyek a gyermek számára alapvető feltételeket biztosítanak. Ilyenkor a családban azokra a lehetőségekre kell koncentrálni, amelyek minden nehézség ellenére a biztonságot, a fejlődésre lehetőséget adó környezetet erősíti. Ezek az erőforrások a körülmények javítása mellett megerősítik a szülőket is abban, hogy bármilyen nehéz is a helyzet, tudnak értéket átadni gyermekeiknek.

BEFEJEZŐ GONDOLATOK

A fenti fejezet számos területen kiemeli az egészséges fejlődés menetét. Az egészség az egyensúly és a harmónia állapota. Az egyensúly megtartásához folyamatos korrekció, változtatás szükséges. Az egészséges fejlődés tanulási folyamat, amelyet jelentősen meghatároznak a család által közvetített, generációról generációra átadott viselkedésminták, környezeti hatások, valamint a társadalmi felelősség és egy többirányú segítői hálózat biztosítása.

Az egészséges fejlődéstől eltérő problémás viselkedési állapotok vagy tünetek korai felismerése – és ezzel együtt a korrekció lehetősége – azon szakemberek feladata, akik közvetlenül találkoznak a családokkal és a gyermekekkel. Az időben észrevett és korrigált probléma csecsemő- és kisgyermekkorban hamarosan rendeződik, ennek elmulasztása azonban később következményekkel járhat. A probléma az olló szárához hasonlítható: minél több idő telik el a korrekció nélkül, a fejlődés egyre inkább távolodik az egészséges fejlődéstől, így egyre nehezebb lesz a nehézséget korrigálni. Szakemberként tehát kötelességünk, hogy az egészséges fejlődés tükrében szemléljük a csecsemőket és a gyermekeket, így teremtve lehetőséget a problémák és nehézségek időben történő felismerésére, valamint korrekciójára.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Bandura, A., Walters (1978) Az utánzás szerepe a személyiség fejlődésében. In: Zrinszky, L. (szerk.): *Magatartásminták és azonosulás*, Gondolat, Budapest, 185–199.
- Cole, R., Cole M. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Dornes, M. (2002). *A kompetens csecsemő*. Pont Kiadó, Budapest.
- Gergely Gy. (2003). A cselekvő én (szelf mint ágens) fogalmának kialakulása csecsemő- és kisgyermekkorban. In: Pléh, Cs., Kovács Gy., Gulyás B. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris, Budapest, 285–325.
- Hédervári-Heller, É (2008). *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia. A viselkedésszabályozás zavarai csecsemő- és kisgyermekkorban*. Animula, Budapest.
- Stern, N. S. (2004). *Az anyaság állapota*. Animula, Budapest.
- Stern, D. (2007). *Egy baba naplója*. Animula, Budapest.
- XI. Családbarát Kiadvány (2009). *Mit tehetünk? – Pszichés zavarok a perinatális időszakban*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of The Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Allport, G. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Aronson, E., Rosenbloom, S. (1971). Space perception in early infancy: Perception within a common auditory-visual space. *Science*, 172, 1161–1163.
- Bagdy, E. (1998). *Klinikai pszichológia és mentálhigiéné szakmai protokollja*, Animula, Budapest.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- Barrera, M., Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by three-month-old. *Child Development*, 52, 203–206.
- Belsky, J., Gilstrap, B., Rovine, M. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: I. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 5 (3), 692–705.
- BNO-10 Zsebkönyv (2004). Animula, Budapest.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment*. Hogart Press, London.
- Burian, W. (1998). Die zunehmende Distanz zwischen Beobachtung und Rekonstruktion. Überlegungen zur Konzeptualisierung der postfreudianischen psychoanalytischen Theorie. In: Burian, W. (Hrsg.): *Der beobachtete und der rekonstruierte Säugling*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 7–19.
- Chatoor, I., Egan, J., Getson, P., Menvielle, E., O'Donnell, R. (1988). Mother-infant interactions in infantile anorexia nervosa. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 535–540.
- Chatoor, I., Getson, P., Menvielle, E., Brasseaux, C., O'Donnell, R., Rivera, Y., Mrazek, D. (1997). A feeding scale for research and clinical practice to assess mother-infant interactions in the first three years of life. *Infant Mental Health Journal*, 18, 76–91.
- Cole, M., Cole, S. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Comer, R., J. (2000). *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Osiris, Budapest.

- Cox, M. J., Owen, M. T., Henderson, V. K., Margand, N. A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Development Psychology*, 28, 474–483.
- Crock, C. (1987). Taste and olfaction. In: Salapatek, Ph., Cohen, L. (eds.). *Handbook of Infant Perception 1. From Sensation to Perception*. Academic Press, New York. 237–263.
- Deutsches Ärzteblatt (2003). Psychotherapie auch bei Kleinkindern zu erstatten. *Urteile des Sozialgerichts Stuttgart. Heft 2*, 52.
- Dornes, M (1993). *A kompetens csecsemő. Az ember preverbális fejlődése*. Pont Kiadó, Budapest.
- DSM- IV-TR (2000). Animula, Budapest.
- Ferge, Zs. (1984). *A szegénység társadalmi kezelése. Magyarország 1967–1980*. Kézirat.
- Fonagy, P., Target, M. (1997). A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében. *Thalassa*, 9, 5–43.
- Gál, É. (2000). *Gyermeekkori alvászavarok*. In: Novák, M. (szerk): *Az alvás- és ébrenléti zavarok diagnosztikája és terápiája*. Okker Kiadó, Budapest.
- Gentile, S. (2005). The role of estrogen therapy in postpartum psychiatric disorders: An update. *Peer Reviewed Journal CNS Spectrums*, 10 (12), 944–952.
- Gergely, Gy. (1996). „Hoppál!”, avagy az eszmélkedés lélektana: a szociális tükrözés szerepe az öntudat és az önkontroll kialakulásában. *Pszichológia*, 16, 361–382.
- Gönczöl, K. (1991) *Bűnös szegények*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Hartmann, H. P. (2003). *A kórházi pszichiátriai anya-gyermek kezelés*, Családbarát Kiadvány, Reálszisztéma Dabasi nyomda, Dabas.
- Hidas, Gy. (szerk.) (1997). *A megtermékenyítéstől a társadalomig*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Hédervári-Heller, É. (2008). *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia. A viselkedésszabályozás zavarai csecsemő- és kisgyermekkorban*. Animula, Budapest.
- Hewlett, B. S. (1992). The parent-infant relationship and socio-emotional development among Aka pygmies. In: J. L. Roopnarine, D. B. Carter (eds.): *Parent-Child Socialization in Diverse Cultures* (5, 223–244). Ablex, Norwood, NJ.
- Hofacker, N. v., Papousek, M., Wurmser, H. (2004). Fütter- und Gedeihstörungen im Säuglings- und Kleinkindalter. Papousek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (Hrsg.): *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Verlag Hans Huber, Bern, 171–200.
- Izard, C. E. (1978). On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy. Lewis, M., Rosenblum, L. A. (eds.): *The Development of Affect*. Plenum Press, New York, 389–413.
- Keller, H. (1999). *Jetzt schläft mein Baby durch*. Falken, Niederhausen.
- Kernberg, O. (1996). Hass als zentraler Affekt der Aggression. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 421, 281–305.
- Lanczik, M. (1997). „Mother and Baby Units an psychiatrischen Krankenhäusern in Großbritannien. *Spektrum der Psychiatrie*, 26, 38–42.
- Largo, R.H. (1995). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch*. Piper, München.
- Lundy, B., L., Jones, N., A., Field, T., Nearing, G., Davalos, M., Pietro, P., A., Schanberg, S., Kuhn, C. (1999). Prenatal Depression Effects on Neonates. *Infant Behavior and Development*, 22 (1), 119–129.
- Lundy, B., Field, T., Pickens, J. (1996) Newborns of mothers with depressive symptoms are less expressive. *Infant Behavior and Development*, 19, 419–424.
- Makói, Z. (1994). *Sír a csecsemő*. Springer Hungarica, Budapest.
- Meltzoff, A., Borton, R. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403–404.

- Meltzoff, A. (1988). Infant imitation after 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24, 470–476.
- Németh, T. (2004). Együtt – a szülés előtti, szülést követő mentális zavarok felismerése és kezelése az anya-gyermekek egységben. Kézirat.
- Papousek, H., Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. Osofsky, J. D. (ed.). *Handbook of Infant Development*, 2nd edition. Wiley, New York, 669–720.
- Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Hans Huber, Bern.
- Papousek, M. (1998). Das Münchener Modell einer interaktionszentrierten Säuglings-Eltern-Beratung und -Psychotherapie. In: Klitzing, v. K. (Hrsg.). *Psychotherapie in der frühen Kindheit*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 88–119.
- Papousek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Verlag Hans Huber Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Papousek, M., von Hofacker, N. (1995). Persistent crying and parenting: Search for a butterfly in a dynamic system. *Early Development and Parenting*, 4, 209–224.
- Platz, C., Kendell, R. E. (1988). A matched control follow up and family study of puerperal psychoses. *British Journal of Psychiatry*, 153, 90–94.
- Prettyman R. J., Friedman, T. (1991). Care of women with puerperal psychiatric disorders in England and Wales. *British Medical Journal*, 302, 1345–1346.
- Ranchburg, J. (1998). *Az érzelem és a jellelem lélektanából*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Rohnde, A., Marneros, A. (1993). Zur Prognose der Wochenbettpsychosen: Verlauf und Ausgang nach durchschnittlich 26 Jahren. *Nervenarzt*, 64, 175–180.
- Sameroff, A., Fiese, B. (2005). Models of Development and Developmental Risk. In: Zeanah, Ch. (ed.). *Handbook of Infant Mental Health*. (2nd edition). Guilford, New York, 3–19.
- Stern, D. (1995). *Az anyaság állapota*, Animula, Budapest.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books, New York.
- St. James-Roberts, I., Halil, T. (1991). Infant crying patterns in the first year: normative and clinical findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 951–968.
- Stewart, D. E. (1989). Psychiatric admission of mentally ill mothers with their infants. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 34–38.
- Stork, J. (1999). Ein Beitrag über das Schreien im frühen Säuglingsalter. *Kinderanalyse*, 3, 240–266.
- Scott, J. P. (1963) The process of primary socialization in canine and human infants. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 28, 1–47.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Bruner/Mazel, New York.
- Wessel, M., Cobb, J., Jackson, E., Harris, G., Detwiler, A. (1954). Paroxysmal fussing in infancy, sometimes called „colic”. *Pediatrics*, 14, 421–434.
- Wolke, D. (1999). Interventionen bei Regulationsstörungen. In: Oerter, R., von Haagen, C., Röper, G., Noam, G. (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Psychologie Verlagsunion, Weinheim, 351–380
- Zero To Three. National Center for Infants, Toddlers, and Families (ed.) (1994). *Diagnostische Klassifikation: 0–3. Seelische Gesundheit und entwicklungsbedingte Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern*. Springer, Wien (1999).

3. fejezet

MOZOGJ, ÉRZÉKELJ, LÉGY AKTÍV ÉS EGÉSZSÉGES!

**– TESTI NÖVEKEDÉS, MOTOROS ÉS ÉRZÉKSZERV FEJLŐDÉS,
VALAMINT AZ EGÉSZSÉG**

Dr. Gallai Mária¹, Vetier Anna²

¹ Semmelweis Egyetem, I. Gyermekgyógyászati Klinika

² Heim Pál Gyermekkorház

A MÉHEN BELÜLI FEJLŐDÉS

Az anya életmódjának hatása a fejlődő magzatra

AZ ÚJSZÜLÖTT

Az érett újszülött jellemzői

Koraszülöttség

A GYERMEKEK TESTI FEJLŐDÉSE

Súlygyarapodás

A hossznövekedés

A test arányai

Az agy fejlődése

Növekedési problémák

A MOZGÁS FEJLŐDÉSE

Mozgásfejlődés az első életévben

Mozgásfejlődés a kisgyerekkorban

Mit tehet a környezet a gyermek mozgásfejlődésének elősegítése érdekében?

Megkésett vagy eltérő mozgásfejlődés

AZ ÉSZLELÉS FEJLŐDÉSE

A látás fejlődése

A hallás fejlődése

A szaglás és ízlelés szerepe a gyermek fejlődésében

Tapintás, hőmérséklet

Különböző érzékszervi modalitások integrációja

AZ EGÉSZSÉGES GYERMEK



Fejezetünkben bemutatjuk a gyermek növekedését, mozgását és érzékszervi fejlődésének alakulását a magzati léttől az óvodás kor végéig. A testi fejlődés (a hossz-, súly- és agyfejlődés) rövid leírása mellett részletesen ismertetjük a gyermek mozgásfejlődésének alakulását a nagymozgások és a finommozgások területén. Ötleteket adunk a mozgásfejlődés optimális kibontakoztatásához, valamint összefoglaljuk az eltérő mozgásfejlődés jeleit és a szükséges tennivalókat. Az érzékszervi működések bemutatása során részletesen ismertetjük a látás- és hallásfejlődést, valamint rövid összefoglalást adunk az egyéb érzékszervi modalításokról is (szaglás, ízlelés, tapintás). Ötleteket adunk, hogy milyen játékok, eszközök segítik a gyermek hallási és látási figyelmének fejlődését. Kitérünk arra is, hogy milyen következményei vannak, ha valamilyen betegség következtében az érzékszervek nem működnek megfelelően, és a gyermek hallás- vagy látássérüléssel él. A fejezet végén az egészségesség, valamint az iskolaérettség testi, pszichés és értelmi feltételeit ismertetjük.

BEVEZETÉS

Minden anya leghőbb vágya a várandósság során, hogy gyermeke egészségesen szülessen meg. Az épen működő test biztosítja az alapot ahhoz a csodálatos kibontakozáshoz, amit a fejlődés során a gyermek végigjár – a világról még vajmi keveset tudó újszülöttből totyogó kisdéd, kíváncsi óvodás, a világ megismerésére nyitott iskolás, végül pedig öntudatos és a világ dolgait értő, a saját sorsát kézbe tartó ifjú válik. Mindnyájunk vágya a Juvenalis római költő által megfogalmazott – és azóta kissé átalakult formában szállóigévé vált – mondás: *Legyen ép testben ép lélek!*¹

Az első években még nagyon közel áll egymáshoz a testi és a lelki fejlődés. A kisgyermek érzékein és mozgásán keresztül tapasztalja és éli meg a világot. A látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás benyomásai töltik ki belső világát, ezek irányítják és vezetik tapasztaló, megismerő tevékenységében. Mindent, ami a környezetében történik, akarva nem akarva magába fogad. Érzékeli nemcsak a tárgyi világot, hanem a számára nagyon fontos másik ember mozdulatát, belső világát, érzékeli a hangulatát, az érzéseit. Ha szeretettel, figyelemmel, örömmel, pozitív érzéssel és gondolattal vesszük körül a kisgyermeket, akkor az kedvezően hat az érdeklődésére. Ugyanakkor az ingergazdag környezet előhívja a gyermek belső aktivitását, erősíti a tevékenységekben, mozgásban is megnyilvánuló „testi intelligenciáját”.

A következő fejezetben a magzati léttől kezdődően követjük nyomon a testi és érzékszervi fejlődés alakulását. Részletesen ismertetjük a tipikus mozgás-, látás- és hallásfejlődést, és ötleteket adunk a fejlődés kibontakozásához szükséges környezeti háttér kialakításához. A normál fejlődés ismertetésén kívül kitérünk arra is, hogy milyen következményei vannak, ha valamilyen betegség következtében a mozgásszervek vagy az érzékszervek nem működnek megfelelően és mozgáskárosodással, hallás- vagy látássérüléssel él a gyermek.

¹ Orandum est ut sit mens sana in corpore sano! (Imádkozzunk azért, hogy ép lélek legyen ép testben). *Szatírák* 10, 356.

A MÉHEN BELÜLI FEJLŐDÉS

Amikor az érett női petesejt a fogamzás pillanatában megtermékenyül, egy teljesen egyedülálló és soha meg nem ismételt emberi személy élete indul el. Az első néhány sejtosztódás után egy sejtömb alakul ki (*szedercsíra állapot*), ebből fognak a következő hetek alatt – sok-sok osztódás és differenciálódás után – a magzat szervei kifejlődni. Három hét elteltével az apró emberi lény 3 mm hosszúságú. Ekkor már megjelennek a gerincvelő, az idegrendszer, a tüdő és az emésztőrendszer kezdeményei, a 18–21. nap körül dobogni kezd a szívkezdemény. Mindezek akkor történnek, amikor az anya még nem is szerez tudomást a testében fejlődő élettről!

A 6. héten kezdenek kialakulni a szemek, a fülek, a száj, a 7. héten megjelennek a kar- és lábkezdemények, a 8. héten kialakulnak az ujjak is. Az embrió veséi már ebben a korai időszakban is működnek, és a baba vizeletet is ürít. A 3. hónapban a tüdők, a belek is kialakulnak. Az embrió rendszeresen szippant és nyel a magzatvízből, ami a belek és a tüdő érésehez, megfelelő kialakulásához fontos, valamint a magzatvíz mennyiségét is befolyásolja. A külső nemi szervek differenciálódása is folyamatban van, de ebben az időszakban a két nem még nem különíthető el biztonsággal. Az agy rohamos változásokon megy át, a magzati lét minden percében 250 új idegsejt képződik! Az agy szerkezete az idegsejtek vándorlása és az idegsejtek közötti kapcsolatok kiépülése révén differenciálódni kezd (I. Egyed, az I. kötetben). Az embrió már képes reflexes mozgások végzésére, de a kismama ezt természetesen még néhány hétig nem érzi.

A 3. hónap végére a baba valamennyi fontosabb szerve kialakult, bár a szerkezetük még nem végleges. Ettől kezdve a fejlődő kis embert *magzatnak* nevezzük. A 2. és 3. trimeszterben a szervek tovább érnek, és elnyerik a későbbi funkciójuknak megfelelő szerkezetüket. A 25. gesztációs hétre az életben maradáshoz szükséges szervek jobbra kialakulnak, ez a kor az életben tarthatóság alsó határa. A 36. hétre a magzat fejlettsége eléri az újszülöttét, de az érettsége még nem (I. még Kalmár, az I. kötetben). Ebben az utolsó időszakban a tüdő fontos változásokon megy át. Olyan anyagot kezd termelni, amely majd megakadályozza, hogy a légzés során a tüdőhólyagocskák összeessenek. A szív izomzata is erősödik, hogy képes legyen majd az önálló vérkeringésre való átállásra. A bőr alatti zsírszövet kialakulása ugyanakkor felkészíti a babát a méhen kívüli alacsonyabb hőmérsékletre (Machay, 2006).

Korábban a magzati létről nagyon bizonytalan tudásunk volt. Azt gondoltuk, hogy a magzati lét kilenc hónapját a baba teljes csöndben, sötétben, a világról mit sem tudva, többnyire alvással tölti. Az utóbbi években a technika fejlődése – elsősorban a jó minőségű ultrahang készülékek és a magzat reakcióját jelző magzati EKG – lehetővé tette, hogy bepillantassunk a magzati létezés rejtelseibe. Bár sok kérdésre még most sem tudjuk a választ, azt biztosan mondhatjuk, hogy a magzat nagyon is aktívan tölti a kilenc hónapot. Már a 7 hetes magzat spontán mozgása is kimutatható. Nyolchetes korban a végtagokat, a fejet és a törzset magába foglaló, generalizált mozgásokat láthatunk. Az ujjak nyújtása, hajlítása 10 hetes korban

kezdődik. A magzat kezével arcához nyúl, és időnként ujját szopja. Tízhetes kortól láthatók a lépegetésre és mászásra emlékeztető végtagmozgások.

A méhen belüli környezetben is nagyon sok – természetesen a külvilág ingereitől eltérő – inger éri a magzatot, amelyek nélkülözhetetlenek az érzékszervek és az agy fejlődéséhez. Ezek túlnyomó többségét a hangok teszik ki, hiszen az anya teste önmagában is sokféle hangingert produkál, emellett a külvilágból is beszűrődnek zajok. A hallásért felelős agyi központok ekkorra már elég fejlettek ahhoz, hogy fel fogják, és értelmezzék a kívülről jövő ingereket.

A hangokon kívül egyéb ingerek is érik a magzatot. A bőrét érő tapintási ingerek és az anya mozgásával járó *vesztibuláris*² *ingerek* folyamatosan hatnak a magzatra, és alapvető fontosságúak az idegrendszer érése szempontjából. Az ízlelőbimbók a 6. hónapra kifejlődnek, így az anya által elfogyasztott táplálék íze – ami átjut a magzatvízbe – új ingerként jelenik meg a magzat számára. Az alapvető ízpreferenciák már a magzati életkorban kialakulnak. A látás képessége a méhen belül az egyéb érzékszervi működésekhez képest háttérbe szorul, de a 33. héttől kezdve a magzat reagál a hasfalon átszűrődő fényekre is (Graven, 2008).

Az anya életmódjának hatása a fejlődő magzatra

A magzat a méhen belül a magzatvízben úszik, táplálékát és oxigénszükségeltét teljes mértékben az anya szervezetéből kapja. A magzati lét során a baba a méhlepényen és a köldökzsinóron keresztül „mindent készen kap”. A *méhlepény* elsősorban a magzati anyagcsere biztosítására specializálódott szerv, de emellett a terhesség megtartásához nélkülözhetetlen hormonokat is termel. A terhesség során a magzat optimális fejlődése szempontjából meghatározó, hogy az anya mit fogyaszt. A kellően változatos étrend többnyire biztosítja a magzat fejlődéséhez szükséges tápanyagokat, de fontos, hogy a várandós kismama nagyobb figyelmet szenteljen az egészséges táplálkozásnak, hiszen a baba csak abból tud „épülni”, amit az anya kínál.

A várandós kismamáknak általában nagyobb mennyiségű vasra, kalciumra és folsavra van szükségük. A nagyobb fehérjék, valamint a legtöbb kórokozó bejutásától a magzat a méhlepény szűrő funkciója révén többnyire védve van. A különböző vegyi anyagok – például a nikotin, az alkohol, a drogok és bizonyos kórokozók – viszont átjutnak a méhlepényen, és károsítják a fejlődő magzat szervezetét. Az első 3 hónapban elszennvedett károsító hatások a szervek kialakulásának idejére esnek, ezért a korai terhességben elszennvedett ártalmak szervfejlődési rendellenes-

² Az anya mozgása során folyamatosan ingerek érik a magzat belső fülében elhelyezkedő receptorokat, amelyek a testhelyzetet és egyensúlyi állapotot érzékelik.

séget okoznak. Jellemzően azok a szervek károsodnak, amelyek fejlődése a legintenzívebben zajlik, amikor az ártalom érte az anya szervezetét. A későbbi időszakban elszenvedett károsítások működési zavarokat okoznak a különböző szervekben, legfőbbjük az idegrendszerre van kedvezőtlen hatással (l. továbbá Kalmár, az I. kötetben).

A terhesség során átélt lelki hatások is befolyással vannak a fejlődő magzatra. A feszültség, a stressz az anya szervezetében olyan vegyi anyagot termel, amely átjut a magzatba, és benne is hasonló nyugtalanságot idéz elő. Természetesen a mindennapi élettel együtt járó feszültségeket nem lehet kiküszöbölni, az ezekkel való megküzdés része életünknek. Arra viszont minden anyának fontos odafigyelnie, hogy az életét lehetőleg ne a stressz uralja, mert a stresszhormonok magas szintje károsító hatással lehet a magzat fejlődő idegrendszerére (Gunnar és Barr, 1998).

A szociálisan súlyosan hátrányos helyzetű anyák magzatainak fejlődése több szempontból is veszélyeztetett lehet. Egyrészt a mélyszegénységben élő anyák magzata a hiányos táplálkozás következtében nem kapja meg a számára szükséges tápanyagokat, így már méhen belül elmaradhat a baba fejlődése. A környezetükben gyakoribbak a mérgező anyagok, és az anyák is gyakrabban használnak károsító szereket (dohány, alkohol), amelyek a magzat fejlődő idegrendszerére mérgező hatásúak. A visszatérő stresszhelyzetek, amelyeket a nehéz életkörülményekkel járó mindennapos feladatokkal való megbirkózás és a gyakrabban elszenvedett környezeti erőszak kapcsán élnek át, szintén károsan befolyásolják a magzat idegrendszerét. Ahhoz, hogy a szegénység magzati fejlődésre gyakorolt kifejezett negatív hatását csökkentsük, *átfogó társadalmi összefogásra és segítségnyújtásra van szükség* (l. még Kalmár, az I. kötetben).

AZ ÚJSZÜLÖTT

A megszületés az élet legnagyobb változása. Az anya méhének biztonságából (átlagosan a 40. hét után) egyszercsak világra jön az újszülött. A köldökszinór átvágása után megszűnik az anyai szervezettel addig fennálló kapcsolat. Az élethez szükséges valamennyi anyagról (tápanyagok, oxigén), amit eddig mindig készen kapott az édesanyjától, ezután nagyrészt az újszülött saját szervezetének kell gondoskodnia. Az alkalmazkodás ehhez az óriási változáshoz nagy feladat az újszülött számára. Azt, hogy mit él át a baba a megszületése közben, pontosan nem tudhatjuk, de a vérben kimutatható nagy mennyiségű adrenalinból – ami kétszerese az anya vérében mérhető szintnek – azt a következtetést vonjuk le, hogy ő is nagyon intenzíven megéli a születést. Ennek az szélsőségesen magas adrenalin szintnek, valamint a külvilág ingerözönének köszönhetően a megszületett gyermek a szülést követő első óráiban rendkívül éber és aktív. Fejét a hang irányába fordítja, arcot követ, mimikát utánoz, erőteljesen szopik. Ebben a rendkívüli éber állapotban tölt el kb. 40 percet, ami a leghosszabb éber állapot az első napokban. Ha lehetővé tesszük, hogy

ezt a közel egy órát anya és gyermeke – és lehetőleg az apa is – együtt, zavartalanul töltsék el, akkor jó alapot biztosítunk a korai kapcsolatok alakulásához (l. még Varga és mtsai, valamint Tóth, az I. kötetben).

Az érett újszülött jellemzői

A megszületett baba általában nem túl szép: az arca vörös és ráncos, a testét magzatmáz fedi, a koponyája deformált. Ennek ellenére minden egészséges édesanya a leggyönyörűbbnek látja újszülött gyermekét. A baba testfelépítése, az aránylag nagy fej (a fejkörfogat átlagosan 34-35 cm), a nagy szemek, a kerek arc, a zömök törzs és rövid végtagok ösztönösen pozitív odafordulást, törődést váltanak ki a felnőttekből (l. 3.1. kép).

Az újszülött babák átlagos születési súlya 3000 és 3500 g között van, az átlagos születési hossz 48-52 cm. A születéskori méreteket elsősorban a szülők alkata, a terhesség lefolyása, illetve a nem határozzák meg (a fiúk általában nagyobbak).



3.1. kép Az újszülöttek ösztönös törődést váltanak ki

A szülés során a légutakból kipréselődik a magzatvíz, és az első légvételek következtében a tüdő megtelik levegővel. Az újszülött vérkeringésében a nyomásviszonyok átalakulnak, így a magzati keringésből kialakul a felnőttekre jellemző keringés. A tüdő légzőfelülete arányaiban kisebb, ezért az újszülött légzésszáma magasabb, körülbelül 50-55 percenként. Érett babáknál is előfordulhat,

hogy kezdetben a légzés ritmustalan, de ez a labilitás az agyi szabályozás érésevel hamarosan rendeződik. Szívfrekvenciájuk magasabb, 120 és 140 között normális. Az újszülöttek bőre rózsás, időnként márványozott. A megszületés után a bőrön még magzatmáz találmunk, ami a születés után a bőrön keresztül felszívódik. Mivel értékes vitaminokat tartalmaz, ezért nem szabad lemosni. Az újszülött testfelszíne viszonylag nagy, ezért a nagyobb hőmérséklet-ingadozásokat nem tudja kompenzálni, a hőleadása fokozott. A kellemes szobahőmérséklet és réteges öltöztetés biztosíthatja a megfelelő testhőmérsékletet.

Az újszülöttek belső szervei aránylag nagyobbak, ezért hasuk elődomborodik. A gyomor függőlegesebb helyzetű, mint a felnőtteké, a nyelőcső és a gyomor határán lévő záróizom még nem olyan fejlett, ezért a lenyelt táplálék könnyen visszajut a nye-

lőcsőbe, különösen, ha az újszülött sok levegőt nyel. Fontos, hogy etetés után mindig „bőfizzessük” meg a csecsemőt.

A vizeletürítés már a méhen belüli életben megkezdődik. Az első napokban általában kevés a vizelet, mert még keveset szopik a baba, és a vese is csak kevés vizelet kiválasztására képes. Az első napokban ürített széklet a feketés magzatszurok (*meconium*). A harmadik naptól kezdve az anyatejjel táplált csecsemő átmeneti székletet ürít, majd az első hét végére jelenik meg az anyatejes székletet, ami aranysárga színű, kenőcsös állagú. A lányoknál a nagyajkak fedik a kisajkakakat, a fiúknál a herék leszálltak a herezacskóba (a hasüregben fejlődnek).

Az újszülött izomtónusa feszes, végtagjait behajlítja, öklét összeszorítva a feje mellett tartja. Az érett újszülöttről jellemző számtalan reflex közül néhányat ismertetünk. A kereső- és a szopóreflex a táplálkozáshoz nélkülözhetetlenek: amennyiben a baba arcához ér valami, abba az irányba fordítja a fejét, ha a szájába kerül valami, akkor szopó mozgásokat végez. A fogóreflex során, amikor hozzáér valami a tenyeréhez, összehúzza az ujjait. Evolúciós háttere szerint ez a reflex az anyába való megkapaszkodással a majomkölykök túlélését biztosította. A Moro-reflex szintén a kapaszkodást segítette: ha tartás közben hirtelen lejjebb engedik az újszülött fejét, vagy pedig erős hangot hall, karjait először szétárja, majd hirtelen összehúzza, mintha át akarna karolni valamit. A járó- és mászóreflex során, megfelelő alátámasztás mellett az újszülött elemi járó és mászó mozgásokat végez.

A megszületett baba izomtónusából, a kiváltott reflexekből, a légzés és a keringés állapotából következtet az orvos az újszülött állapotára, amit az Apgar-értékkel jellemeznek. Az Apgar-pontszám meghatározása úgy történik, hogy a megszületést követően 1 perces és 5 perces korban 0, 1, illetve 2 ponttal értékelik az újszülött életani paramétereit, majd a pontszámokat összegezik. A normál Apgar-érték 8 feletti. A 4-7 közötti érték enyhe-közepes oxigénhiányra, a 3 alatti súlyos oxigénhiányra utal.

Az újszülött agyában az alapvető struktúra már készen áll: az agykéregben a szürke és fehérállomány elkülönült, a jellegzetes rétegezettség kialakult, viszont az idegsejtek közötti kapcsolatok – amelyek majd tapasztalatok hatására fognak a későbbiekben kialakulni – még nagyon kezdetlegesek. Az ingerületek vezetésének meggyorsításáért felelős mielinizáció is még csak kezdetlegesen van jelen, az idegrendszer érése még évekig fog tartani (l. Egyed, az I. kötetben).

Az újszülöttek lényegesen kifinomultabb szenzoros észleléssel jönnek a világra, mint ezt korábban gondolták. Tudjuk, hogy az újszülött születésétől fogva előnyben részesíti a számára szociális szempontból fontos ingereket. Az emberi arcot 20 cm távolságból fixálja, és követni tudja, mimikát utánoz. Megismeri az édesanyja hangját, illatát. Megkülönbözteti az ízeket, előnyben részesíti az édeset (l. még Hédervári-Heller és Németh, a jelen kötetben). Ha többször alkalmazunk egyfajta ingert, például a csengő hangját, akkor az ismételt ingerekre egyre kevésbé reagál a gyermek (*habituálódik*), de ha változtatunk az ingeren, akkor ismét erőteljesen reagál. Az újszülött tehát a kezdetektől fogva aktív részese a körülötte lévő világnak, és reakcióit, bár rendkívül szűk keretek között, de saját maga is képes befolyásolni (Katona, 2006).

Koraszülöttség

A 34. gesztációs hét előtt született gyermekeket koraszülöttnak mondjuk. Ők többnyire a normál születési súly alsó határa (2500 gr) alatti súllyal születnek. Nem csak a koraszülötteknek alacsonyabb a születési súlya, hanem a méhen belül nem megfelelően fejlődő újszülötteknek is. A 2500 gr alatti születési súllyal születő gyermekek az összes szülés kb. 6-7%-át jelentik, az 1000 gr alatti koraszülöttek gyakorisága 0,6-0,8% (Machay, 2006). Számos rizikótényezőt ismerünk, amelyek a koraszülésre veszélyeztetők, de az esetek egyharmadában nem tudjuk a kiváltó okot azonosítani. A rizikótényezőket (l. 3.1. táblázat) demográfiai, orvosi, környezeti és általános egészségügyi kategóriákba sorolhatjuk, (Avery, 1994).

Az alábbi rizikótényezők a hátrányos szociális helyzetű anyák között lényegesen gyakoribbak és kombinálódhatnak, ezért érthető, hogy az alacsony születési súllyal születő babák döntő többsége az alacsony szociális társadalmi rétegekből kerül ki (Lawrence és mtsai, 2000).

3.1. táblázat		
Koraszülöttségre veszélyeztető néhány gyakoribb tényező		
Demográfiai rizikótényezők	Orvosi rizikótényezők	Környezeti rizikótényezők
az anya életkora (17 évnél fiatalabb, 34 évnél idősebb)	magzati rendellenességek	terhesség alatti dohányzás
házasságon kívüli terhesség	genetikai ártalmak	alkohol- és drogfogyasztás
az anya alacsony végzettsége	többszörös terhesség	hiányos táplálkozás
	terhesség alatti bizonyos fertőzések (CMV, toxoplazma, rubeola, bárányhimlő)	környezeti mérgek
	az anya krónikus betegségei és toxémiás tünetei	fizikai vagy pszichoszociális stressz
	méh- és méhlepény-rendellenességek	hiányos terhesgondozás
	az előző szülés után eltelt rövid idő	szegénység

A házassági állapot és a magasabb iskolai végzettség védő hatásának bizonyul a koraszüléssel szemben. A veszélyeztető tényezők is kevésbé látszanak ártalmasnak, ha az anyának férje vagy élettársa van. Molnár (1990) vizsgálataiból tudjuk, hogy az egészséges gyermekek világrajjöttenek esélye annál nagyobb, minél magasabb az anya iskolai végzettsége. E tekintetben azoknak a legrosszabbak az életkilátásaik, akiknek az anyja a nyolc általánost sem tudta befejezni. Az iskolában eltöltött idő az ismeretek bővítése mellett olyan társadalmi normák és attitűdök elsajátítására is lehetőséget nyújthat, amelyek kedveznek a magzat egészségesebb fejlődésének. Az iskolában megszerezhető ismeretek egy része választási lehetőséget nyújt a leendő anyáknak a terhesség alatti megfelelő életmód és fogyasztási szokások kialakításához. A magasabb iskolai végzettség többnyire kényelmesebb munkalehetőségeket biztosít a várandós nő számára, ami szintén nem elhanyagolható tényező.

Amennyiben megoldható, fontos, hogy a koraszülésre veszélyeztető állapotokban az anyát a szülés előtt olyan intézménybe szállítsák, ahol lehetőség van a koraszülött baba magas színvonalú, intenzív ellátására. Ha az anya a születést megelőző 24 órán belül kap a magzati tüdőt érlelő gyógyszert, akkor a koraszülött túlélési esélyei megnövekednek. A koraszülötteket ellátó *perinatalis intenzív centrumok* létrejöttével a koraszülött babák túlélése nagymértékben javult (l. 3.2. kép), és a koraszülöttség következtében kialakuló betegségek gyakorisága is csökkent.



3.2. kép A koraszülött babák túlélése javul

A koraszülöttség viszont veszélyeztető tényező a későbbiekben az eltérő fejlődésre, tanulási, valamint magatartási problémákra is (l. részletesen Kalmár, az I. kötetben). Blackman és Boyle (2005) szerint szorosan kell nyomon követni azoknak a gyermekeknek a fejlődését, akikre jellemző, hogy:

- nagyon alacsony súllyal (<1500gr) születtek;
- a terhesség 28. hete előtt születtek;
- a méhen belüli fejlődésük üteme elmaradt a várttól;
- újszülöttkori görcsei vagy egyéb idegrendszeri tünetei voltak;
- ultrahang vizsgálattal vagy egyéb képalkotó vizsgálattal agyi rendellenességet állapítottak meg;
- krónikus tüdőbetegség alakult ki.

A biológiai veszélyeztetettség nem önmagában határozza meg a későbbi kimenetelt, hanem *a környezeti és szociális tényezőkkel interakcióban*, együttesen hatnak a későbbi fejlődésre (l. Danis és Kalmár, valamint Kalmár, az I. kötetben). A veszélyeztető faktorok jelenléte esetén fontos a minél korábban megkezdődő beavatkozás (*intervenció*).

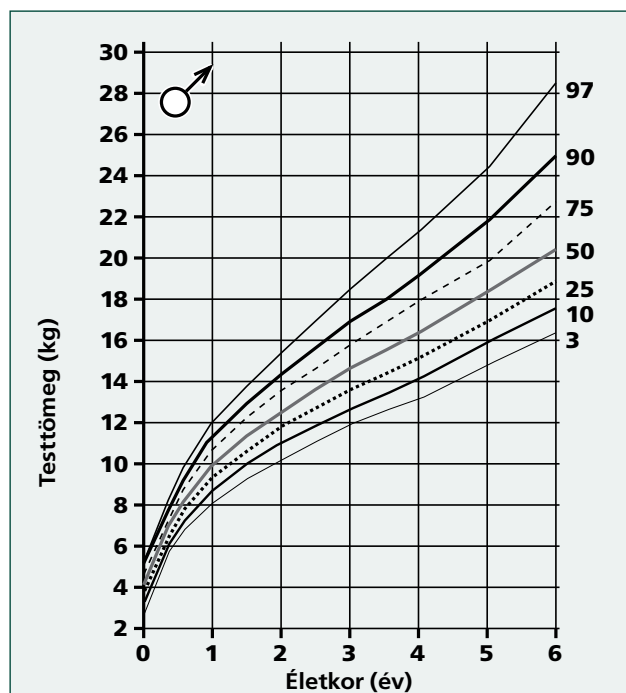
A GYERMEKEK TESTI FEJLŐDÉSE

Súlygyarapodás

A csecsemők az első hetekben rendkívül gyorsan gyarapodnak, átlagosan havi 600-800 grammot, így féléves korukra kb. megduplázzák, egyéves korukra megháromszorozzák születési súlyukat. Ezt követően a testtömeg gyarapodás üteme jelentősen lelassul, 2 és 6 év között kb. évente 2 kg a testsúly növekedése. Tíz-

éves korra a gyermek a felnőtt kori testsúlyának mintegy 50%-át éri el.

(L. 3.1. és 3.2. ábra.)



3.1. ábra A testtömeg referencia-percentilisei születéstől 6 éves korig (fiúk)

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referencia-adatai alapján.

© Joubert K., Darvas S., Ágfalvi R. KSH Népegésztudományi Kutatóintézet

A hossznövekedés

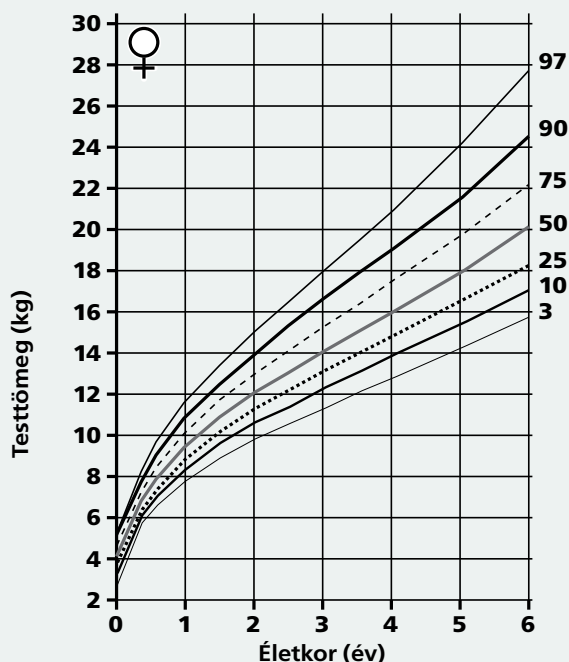
Az első évben havi 2 cm-t nőnek a gyerekek, így az egyéves gyermek hossza 75 cm körül van. A 2. és 3. évben a növekedés üteme kb. 10 cm évente, majd ezt követően nagyjából a felére lassul. (L. 3.3. és 3.4. ábra.) A serdülőkor előtt a fiúk és lányok méretei nem térnek el jelentősen egymástól, majd a serdülőkortól ugrik meg erőteljesebben a fiúk növekedése.

A megfelelő növekedést a *percentilis táblázatokon* ábrázolják. Ez azt mutatja, hogy

az azonos korú gyermekek hány százalékának kisebb a mérete az adott értéknél. Az átlagos fejlődés az 5-ös és a 95-ös percentilis között van. A normál fejlődés során a gyermekek nagyjából azonos percentilis mentén fejlődnek. A jelentős eltolódás – például a gyarapodás lelassulása vagy leállása – az alábbi (3.1–3.4.) ábrakon jól követhető.

A test arányai

A test arányai is jelentős változást mutatnak. Az első életév végére a mellkas körtefoga már meghaladja a fejét, a végtagok gyorsan növekednek, főleg a lábak. Az óvodáskorú gyermek alakjára jellemző a még aránylag nagyobb fej, a domború homlok, a kicsi orr, a fejletlen áll, a viszonylag rövid nyak. A gyermek törzse hosszú és tömör, a pocakja elődomborodik a viszonylag nagyméretű belső szervek miatt, a vállak keskenyek, a lábak a kezekhez képest még relatíve kisebbek. Az óvodáskor végére a végtagok növekedése felgyorsul. A törzs is megnyúlik, a belső szervek már elérik a has üregében. Ebben a korban a legerőteljesebb a mozgásszervek fejlődése, az izmok alakulása. A lányok az 5-6. életévükben, a fiúk a 7-8. életévükben fejlődnek erőteljesebben. A fiúk izomereje megkétszereződik, a lányoké is növekszik, de korántsem ilyen mértékben. A tejfogak kihullása, a „fogváltás” jelentős állomás a testi fejlődés folyamatában. (Méhes, 1987)

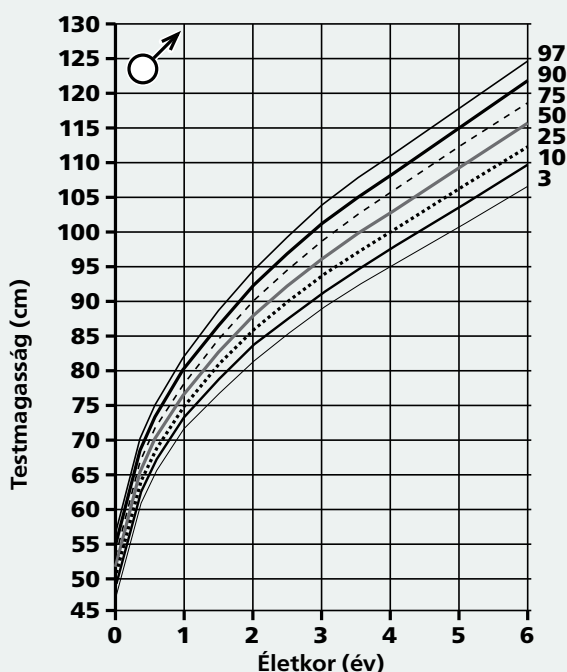


3.2. ábra A testtömeg referencia-percentilisei születéstől 6 éves korig (leányok)

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referencia-adatai alapján.
© Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R. KSH Népegésztudományi Kutatóintézet

Az agy fejlődése

A csecsemők fejkörfoga az agy szerkezetének gyors változása következtében átlagosan havi 1 cm-el nő (l. 3.5–3.6. ábra). Egy újszülött agyában majdnem az



3.3. ábra A testmagasság (testhosszúság) referencia-percentilisei születéstől 6 éves korig (fiúk)

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referencia-adatai alapján.

© Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R. KSH Népegésztudományi Kutatóintézet

összes idegsejt (*neuron*) jelen van már, amit valaha is használni fog, de az agyának súlya csupán negyede egy felnőttének. A jelentős növekedés nagy része a sejtek közötti nyúlványok bonyolult hálózatának kialakulásával magyarázható. Születéskor egy idegsejtnak átlagban 2500 kapcsolata (*szinapszisa*) van más idegsejtekkel, ezek száma a 3. év végére viszont kb. 15 ezerre nő. Tudományos kutatások során fény derült arra, hogy a szinaptikus hálózat kiépülése nagymértékben tapasztalatfüggő. Egy környezeti inger hatására az egymáshoz hasonló funkciójú sejtek jelzéseket adnak, és azok felé kezdenek nyúlványokat növesztetni, amelyek saját jeleiket velük egyidejűleg sugározzák. („Fire Together – Wire Together” elmélet).

Az idegsejtek így kiépülő hálózata tehát nem véletlenszerű, de nem is teljesen előre beprogramozott, hanem a tapasztalatoktól formálódik. A hálózati körök a használat során fokozatosan épülnek, érnek és végül stabilizálódnak. Amikor egy hálózati kör stabilizálódott, azt követően lényegesen nehezebben és csak korlátozott módon lehet befolyásolni működését. Ebből következik, hogy *a koragyermekkor tapasztalatok és az ekkor megvalósuló környezeti stimuláció nagy lehetőségeket rejtenek a későbbi fejlődés szempontjából* (Gopnik és mtsai, 2003, 1. részletesen Egyed, az I. kötetben).

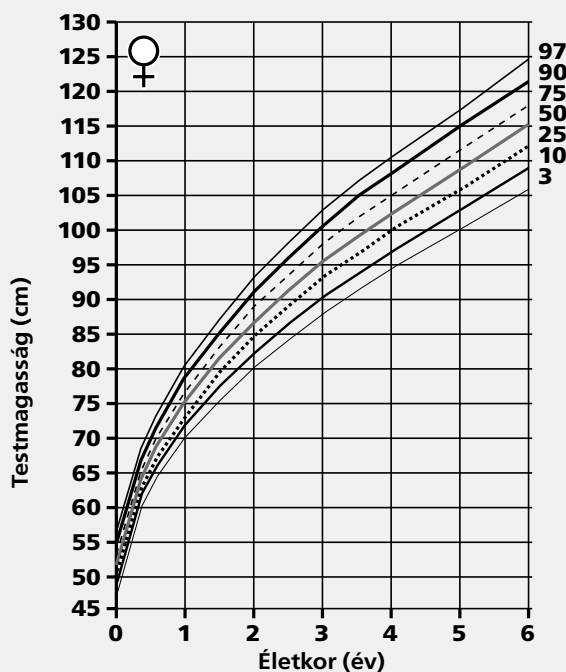
Óvodáskor végéig fokozatosan differenciálódnak az agyi funkciók. Az agy *mielinizációja* (az idegsejtek hosszú nyúlványait, az axonokat körülvevő „szigetelőréteg” kialakulása, amely az idegek gyorsabb és célzottabb ingerületvezetését teszi lehetővé) 5–8 éves kor között felgyorsul, ezt az agy elektromos aktivitása is igazolja. Ez a folyamat az agy egyes területei közötti összeköttetések kialakulását segíti, és minőségi változást tesz lehetővé. Ennek az érési folyamatnak az ered-

ménye a *lateralitás*³ kialakulása is, ami lehetővé teszi a kifinomultabb, összetettebb, differenciált cselekvést, valamint a magasabb szintű gondolkodást. Jelentős átalakulások történnek a homloklebenyben: ez a cselekvések megtervezéséért, irányításáért és kontrollálásáért felelős. Vagyis fejlődnek, érnek azok a funkciók, amik az iskolaérettséghez nélkülözhetetlenek.

Növekedési problémák

A test alkatát, ezen belül is a testmagasságot és a testsúlyt számos tényező – elsősorban a genetikai és környezeti hatások határozzák meg. A szülők, nagyszülők alkatá, testmagassága alapvetően befolyásolja, hogy mekkora lesz a gyermek.

A növekedést nagyon egyszerű nyomon követni – rendszeresen meg kell mérni a gyermek magasságát és testsúlyát. A test méretei a percentilis táblázatból láthatóan meglehetősen tág határok között szóródnak (l. 3.1.–3.4. ábra). Amennyiben a rendszeres mérések során azt látjuk, hogy bár a gyermek kisebb a kortársainál, de egyenletes tempóban gyarapszik, növekszik, akkor nyugodtak lehetünk, felte-

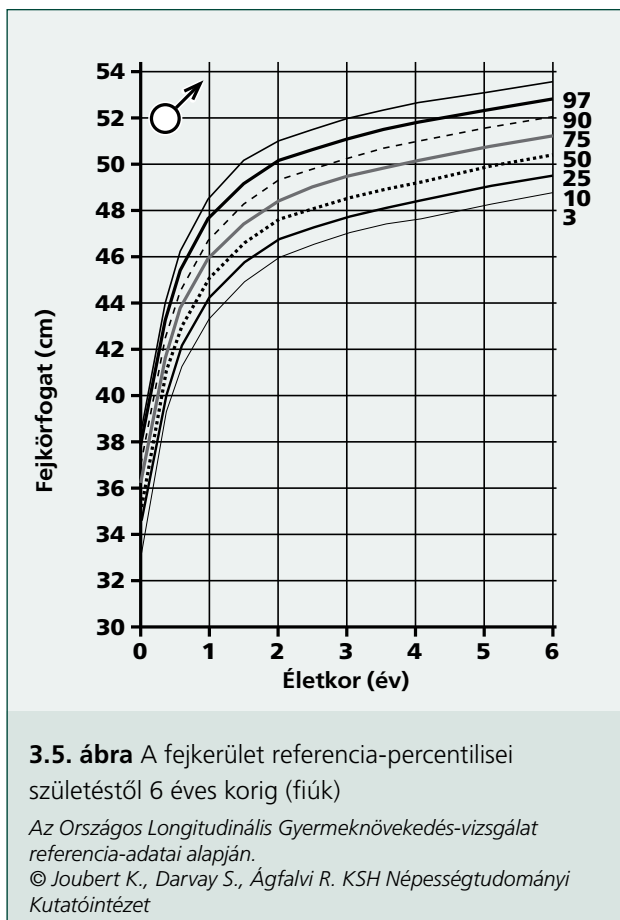


3.4. ábra A testmagasság (testhosszúság) referencia-percentilisei születéstől 6 éves korig (leányok)

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referencia-adatai alapján.

© Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R. KSH Népegésztudományi Kutatóintézet

³ Lateralitás: Agyunk két, nagyjából szimmetrikus féltekéből áll. Mindegyik félteke a test ellenoldali felét irányítja, és onnan kap információkat. Az idegpályák aszimmetrikus elrendezésén túl a két félteke információ-feldolgozó képessége is eltérő. A bal félteke elsősorban a nyelvi képességekért felelős, valamint a logikai és számtani feladatok végzésében kap nagyobb szerepet. A téri tájékozódás vagy a vizuális, képeken alapuló gondolkodás viszont elsősorban a jobb félteke kompetenciája. Elsődlegesen a jobb félteke szerepe az érzelmek kifejezése és az érzelmi jelzések percepciója is. A legtöbb funkció esetében a gyengébb félteke is rendelkezik bizonyos kapacitással, a különbség inkább mennyiségi jellegű.



hetően nincs betegség a lassabb ütemű növekedés hátterében. Várható, hogy a nemi érés beindulásakor majd testi növekedése is felgyorsul. Ha ellenben a rendszeres mérések azt mutatják, hogy a percentilis táblán „egyre lejjebb csúszik” (pl. a korábban 50 percentilen lévő gyermek jelenleg már csak 25 percentil körül van), akkor orvosi vizsgálatra van szükség. A tipikusan fejlődő gyermekek testméretei a 10-es és a 90-es percentil között vannak. Ha a méretek a 3-as percentil alatt, vagy a 97-es felett van, akkor szintén orvosi vizsgálatra van szükség.

A gyarapodás elmaradásának hátterében egészségügyi, környezeti és érzelmi tényezők állhatnak. Az *egészségügyi tényezők* között számos betegség található, ezek kórosan befolyásolják a

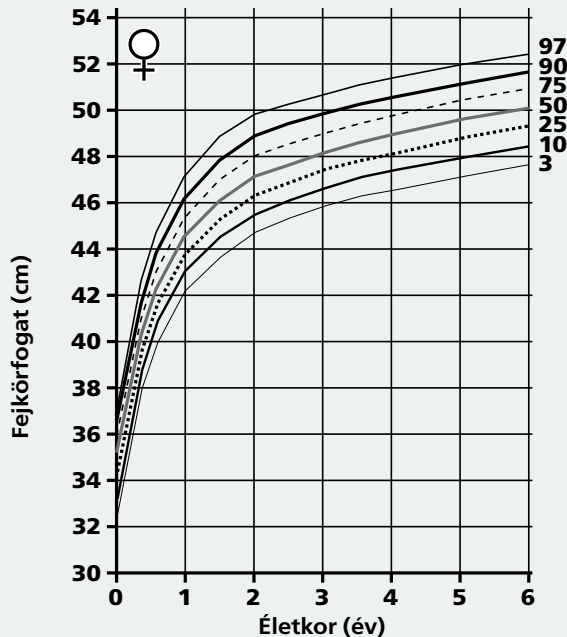
növekedést vagy a táplálék felhasználását. A különböző gyomor-bélrendszeri betegségek és felszívódási zavarok a táplálék felvételét vagy a táplálék felszívódását nehezítik. A krónikus betegségek (szív-, tüdő- máj és vesebetegségek), krónikus fertőzések, daganatok, hormonális vagy anyagcserezavarok általában csökkentik az étvágyat, és rontják a táplálék feldolgozását is, ami szintén elégtelen gyarapodáshoz vezet. Az orvos a fizikális vizsgálat és az anamnézis (kórtörténet) alapján dönti el, milyen további laboratóriumi vagy egyéb vizsgálatokat kér az elégtelen gyarapodás megállapításakor, és a vizsgálati eredmények függvényében választja meg a megfelelő kezelési módokat.

A környezeti tényezők között az *elégtelen táplálkozás* sajnos napjainkban is előfordul, elsősorban a szegénységben élő gyerekek között. Az alultápláltság következtében nemcsak a testi, hanem a szellemi fejlődés is tartósan visszamaradhat. Az alultápláltság nemcsak mennyiségi értelemben fordul elő, amikor a szervezet kevés kalóriát kap, hanem minőségi értelemben is: amikor a gyermek nem megfelelő összetételű ételt fogyaszt. Ha kevés az étrendjében a fehérje, a zöldség, a gyümölcs,

akkor kevés építő anyaghoz, vitaminhoz és egyéb, a fejlődéshez nélkülözhetetlen anyaghoz jut hozzá. Az alultápláltság a gyermek elhanyagolásának, bántalmazásának következtében is kialakulhat: ilyen esetekben a szülő nem biztosítja a gyermek számára a megfelelő étkezést.

A lassú gyarapodás hátterében *érzelmi tényezők* is állhatnak. Ha a gyermek nem érzi magát biztonságban, ha elhanyagolják, bántalmazzák, akkor étvágya csökken, esetenként teljesen el is utasíthatja az étkezést. Az elhanyagolt gyerekek között előfordul a *ruminálás* jelensége: a korábban elfogyasztott ételt visszaöklendezi, és a szájában forgatgatja, „kérődzik”. Előfordul, hogy a szülő érzelmi labilitása, a szülői szerepében megélt bizonytalansága miatt kóros játszma alakul ki az étkezések körül, aminek következtében a gyermek egyre kevesebbet, vagy egyre válogatósabban eszik. Ezeknek az állapotoknak a rendezéséhez tartós külső segítségre van szükség.

A *túltápláltság* a kisgyermekek körében is fokozódik. Ennek hátterében – éppen úgy, mint az alultápláltságnál – több tényező áll: *genetikai, egészségügyi, környezeti*. A túlsúlyos gyermeknek gyakran egyik vagy mindkét szülője túlsúlyos. A gyermekkor elhízásában az öröklött hajlam mellett nagy jelentősége van a túlzott kalória-bevitelnek, a helytelen táplálási szokásoknak, valamint a mozgásszegény életmódnak is. Gyakran látjuk, hogy az anya – esetenként a nagymama hatására – akkor érzi magát jó anyának, ha a gyermekét minél többször táplálja. Így a gyermek fejében hamar összekapcsolódik a szeretet kifejezése a táplálkozással. Ennek következtében elveszti azt a biológiai szabályozást, amely az éhség–evés–jóllakottság kellemes érzése között tipikus esetben már kiscsecsemő kortól kialakul. Helyette az ételhez kóros viselkedésmód társul. Például: „Nekem akkor is ennem kell, ha nem vagyok éhes, hogy jó gyerek legyek, és anyu örüljön.” Ez hamar elhízáshoz vezet.



3.6. ábra A fejkerület referencia-percentilisei születéstől 6 éves korig (leányok)

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referencia-adatai alapján.

© Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R. KSH Népegésztudományi Kutatóintézet

Más esetekben viszont véget nem érő csatározás kezdődhet a szülő és a gyerek között: a szülő etetné, a gyerek viszont elutasítja az ételt. A szülő megfelelő tájékoztatásával és az egészséges étkezési rend kialakításával ezek a problémák többnyire elkerülhetők.⁴

A MOZGÁS FEJLŐDÉSE

Akadálytalan fejlődésmenet esetén a csecsemőkor végére az idegrendszer érése, a megfelelő környezeti feltételek és a sok-sok gyakorlás eredményeképpen a kezdeti koordinálatlan, tömeges mozgásoktól a gyermek eljut a *felegyenesedett testtartásig*, és megteszi az *első önálló lépéseit*. A normál mozgásfejlődéshez ép idegrendszeri szabályozás és ép mozgásszervek mellett optimálisan működő érzékszervekre, megfelelő éberségi szintre, jó figyelmi funkciókra, valamint adaptív magatartásra is szükség van. A mozgásfejlődés során nem csak a mozgások új formája válik lehetővé, hanem *a mozgás alapját képezi a környezettel való kapcsolat minőségi változásának és a manipuláció fejlődésének is*. A mozgás eredményeként létrejött változások visszacsatolódnak az idegrendszerben, ennek következtében pedig az agy szerkezete egyre komplexebbé, összetettebbé válik, és fejlődnek az egyéb pszichés funkciók is. A kisgyermek elsősorban mozogva, cselekvésen keresztül tanulja a világot (Hajtó, 2009).

A mozgás fejlődése két alapelv mentén zajlik. Az egyik *a fejtől a láb irányában való haladás*, a másik *a középről kifelé haladás*. Az előbbi azt jelenti, hogy a baba a fejhez közeli izmokat tanulja meg előbb kontrollálni, aztán a felsőtestét, a karjait, a törzsét és végül a lábait. A másik elv szerint a gyermek előbb a törzshöz közeli izmok felett *nyer akaratlagos kontrollt*, majd ettől távolodva egyre későbbi időpontban lesz úrrá az izmai fölött. Legkésőbb a kezujjak *finommotorikája* érik. Ennek következtében a *nagymozgások készségei* hamarabb érnek, mint a tárgyakkal való *finom manipuláció*. (Evolúciós szempontból érthető ez az érési folyamat, hiszen az emberré válás időszakában a futásra inkább szükség volt, mint a finom kézügyességet igénylő szerszámhasználatra.)

Mozgásfejlődés az első életévben

A méhen belüli nagy aktivitást ismerve nem meglepő, hogy az újszülött egy sor reflexes és akaratlagos mozgásformával születik. Kezét, lábát hajlítja, nyújtja, fejét kifelé oldalra fordítja, alkalmanként ujját szopja. Az újszülött testtartása szimmetrikus, a méhen belüli tartásnak megfelelően a hajlító izmai erősebben működnek (*flexor tónus dominancia*). A hátán fekvő újszülött karját könyökben behajlít-

⁴ Az étkezési problémákról bővebben l. még Hédervári-Heller és Németh, a jelen kötetben.

va a mellkasa mellett tartja, kezét ökölbe szorítja, csípője, térdje behajlítva van. Fogóreflexe miatt a tenyerébe helyezett tárgyra ujjai rámarkolnak. A nyakizmai még gyengék, ezért ölben tartva a fejét meg kell támasztani.

A 2 hónapos csecsemő a flexor tónus csökkenése miatt karját, lábát már lazábban tartja, fejét szabadon forgatja. Háton fekve, amikor fejét oldalra fordítja, jellemző a „vívóállás”, az *aszimmetrikus tónusos nyaki reflex* következtében az azonos oldali karja kinyúlik, az ellentétes oldali behajlik (l. 3.3. kép). Karjával, lábával egyre többet mozog, de mozgása még összerendezetlen. Karjaival oldalt „sepregető” mozgást végez. Csökken a korábban oly jellemző ökölbe szorított kéztartás is. A *fogóreflex* eltűnésével lehetővé válik a *szándékos fogás* kialakulása. Ekkor a *szem-kéz koordináció* még kialakulatlan, így a csecsemő a tekintetét még nem irányítja a játékra, hanem a véletlenül keze ügyébe került játékot fogja meg, vagy a ruháját markolássa.



3.3. kép A 2 hónapos csecsemő aszimmetrikus tartása

Az aszimmetrikus tónusos nyaki reflex dominanciája 3 hónapos korra csökken, a csecsemő tartása egyre szimmetrikusabb lesz. Ha ölbe vesszük, a fejét stabilan tartja, szabadon nézeget körbe. A korábbi behajlított kéz- és lábtartás erre a korra már nagyrészt megszűnik, a csecsemő egyre többet és egyre szabadabban tudja mozgatni a végtagjait. Kezdetét veszi a „mozgásluxus” időszaka, amikor ébrenléti ideje nagy részét aktív kar- és lábmozgásokkal tölti. Izomzatának fejlődése és növekedése hihetetlen tempójú: féléves korára a testsúlyát megduplázza, ami döntő részben az izmok növekedésének tulajdonítható. Érzelmét is a mozgása fokozódásával jelzi, örömeiben, izgalmában karjával „repdes”, lábával szimmetrikusan rugdalózik.

A 3 hónapos gyermek a kezeit már képes a gravitáció ellenében is a középvonalba emelni, és így elkezdődhet a heteken át tartó játék a kezekkel. Ujjait nyitja, csukja, egyik kezével a másikat megfogja. Fokozatosan megtanulja kezét a látás vezérlése alapján mozgatni (kialakul a *szem-kéz koordináció*), és kezd a játékok felé is kinyúlni. Meglepő módon, a 3 hónapos csecsemő csak azokért a tárgyakért nyúl ki, amelyek elérésére esélye van, azaz a távolság felbecsülésére és a saját térbeli helyzetének megítélésére már rálátása van. Kezdetben még nem tudja a távolságot pontosan felbecsülni, mozdulatai még ügyetlenek, bizonytalanok, gyakran „túlló a célon”, a tárgy mögé nyúl. Fogása még teli tenyeres, azaz ujjait széttárja, majd rámarkol a tárgyra, de hüvelykujja még együtt mozog a többivel. Kimutatták, hogy ebben a korban a



3.4. kép 3 hónapos csecsemő markolászik

különböző agyi központok közötti összeköttetések komplexitása hihetetlen mértékben megnő, a látókéregben is szinaptikus robbanás kezdődik (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006). A finommozgások koordinációja a gyakorlás során nagymértékben fejlődik: minél több tárgyat foghat meg a gyerek (l. 3.4. kép), annál jobban fejlődnek agyi központjai, és annál ügyesebben tud majd manipulálni a tárgyakkal.

A csecsemők általában 4 és 6 hónapos kor között fordulnak hasra, majd néhány héttel később vissza. Hason fekve a baba már nyújtott könyökkel a tenyerén támaszkodik, mellkasa elemelkedik a felszínről. Képes olyan pózokat felvenni, amelyekben az egyik keze már felszabadul a játékra. Hason fekvésből először többnyire véletlenül gurul át a hátára, többnyire egy érdekes játék utáni túlnyúlás eredményeként. A hátról hasra fordulás viszont mindig aktív munka eredményeként jön létre: ehhez erőtel-

jesen csavarnia kell a vállát, törzsét, lábait. Háton fekve továbbra is nagyon sokat edz: karjával „szélmalom”-mozgásokat végez, lábával „pedálozik”.

A kezek nézegetése erre az életkorra már lezárul, most már a külvilág tárgyai érdeklik. Öthónapos korára a szem-kéz koordinációja már elég fejlett ahhoz, hogy a közelébe helyezett tárgyaért pontosan nyúljon, kezdetben két kézzel, később egy kézzel. Megtalálja a lábfejét is és hosszasan játszik vele, lábujjait a szájába veszi. Hamarosan mindent megfog, amit lát és elér. A játékát egyik kezéből a másikba veszi át, és mindent a szájába vesz. A fogása már elég stabil ahhoz, hogy a tárgyakat rázza, ütögesse. Szem-kéz koordinációja olyan fejlett, hogy már a tárgyak látása alapján beigazítja az ujjait a fogásukhoz: a kisebb tárgyakat az ujjával, a nagyobbakat tenyérrel közelíti meg (l. 3.5. kép). A játékokat kezdetben az ujjai és a tenyere kisujj felőli oldala közé fogja, majd 6 hónapos korá-



3.5. kép 5 hónapos csecsemő két tárgyat fog

kezdetben az ujjai és a tenyere kisujj felőli oldala közé fogja, majd 6 hónapos korá-

ra megtanulja, hogy a hüvelykujját szembefordítsa a többi ujjal, és így sokkal ügyesebben tudjon markolni. Már meglátja az apróbb tárgyakat is, amelyeket „gereblyéz” mozdulattal próbál felszedni. (Gallai, 2006)

A *finommotoros készségek fejlődése* összefüggést mutat a későbbi intellektuális fejlődéssel, hiszen a finommotoros mozgások megtervezése és pontos végrehajtása az agyműködés nagyfokú szervezettségét igényli: a prefrontális kéreg, a mozgató- és érzőkéreg, a látómező együttes működésén alapul, ami csak megfelelő agyi fejlődés esetén lehetséges.

7-10 hónapos kor között gyakran látványos a mozgásfejlődés. A gyermek megteszi a földtől való elszakadáshoz vezető bonyolult út első lépését: négykézlábra



3.6. kép A mászás megtanulásával nagyon kitágul a gyermek világa

emelkedik. Hamarosan ebben a helyzetben előre-hátra hintázik, ezzel erősítve kezét, lábát, gerincét. Amikor már kellőképpen biztonságosnak érzi az új egyensúlyi helyzetet, és az izmai is megerősödtek, kb. a 8. hónapban kúszni, mászni kezd (kezdetben inkább hátrafelé). Végre van lehetősége mindenhez eljutni, megszerezni azt, amit akar. Az új felfedezéseken, a rengeteg új tapasztalat megszerzésén kívül a négykézláb mászásnak (l. 3.6. kép) fontos szerepe van a térlátás, a pers-

pektivikus látás, a mélység- és a távolságérzet kialakulásában, valamint a tapintás és a finommozgás fejlődésében is.

Vannak gyerekek, akik nem másznak, hanem a helyváltoztatás más formáit alkalmazzák, inkább „kommandós módon” kúsznak, vagy félig ülő helyzetben a fenékükön csúsznak, és vannak, akik inkább felállnak, járnak anélkül, hogy előzőleg más módon közlekedtek volna. Széles körben elterjedt az a nézet, hogy ha a gyermek nem mászik, akkor bizonyos készségei nem fejlődnek ki megfelelően és ezért a későbbiekben tanulási zavarra veszélyeztetett lesz. Ezzel szemben Bottos és munkatársai (1989) vizsgálatai azt igazolták, hogy a négykézláb mászás nem nélkülözhetetlen az optimális kognitív fejlődéshez. Nagyszámú (n = 424) gyermek összehasonlító vizsgálatával semmilyen összefüggést nem találtak a gyermek által használt helyváltoztató mozgás (mászás, kúszás, fenéken csúszás, egyéb) és a későbbi (5 éves korban mért) intellektuális fejlődés között.

Általában a gyermekek a négykézlábra emelkedést követően hamarosan megtanulnak önállóan felülni. Az ülés új dimenziót nyit meg a világból számukra. Az eddigi

horizontális világba belép a függőleges irány is. A tárgyakat, embereket új irányból lehet megsejteni, a világ új arcát mutatja be. Amint a gyermek ülése stabilizálódik, és mindkét keze felszabadul a játékra, attól kezdve többnyire ülve játszik. 8 hónapos korában két tárgyat is megtart, a tárgyakat egymáshoz és az asztalhoz ütögeti. Az apró tárgyakat a hüvelykujja és a mutatóujj oldala közé fogja (éretlen csippentő fogás). 9 hónapos korban a mutatóujj „önálló életet” kezd, a csecsemő a mutatóujjával közelíti a tárgyakhoz. Mindent megtapint, mindenhová belenyúl, kapirgál. 10 hónapos korára nagyon élvezi a játékok dobálását, különösen, ha van, aki felszededegeti számára.

10-12 hónapos kor környékén jön el a nagy nap (ami leginkább a szülők számára jelentős), amikor a gyermek négykézláb helyzetből térdre, majd állásba húzza magát. Kezdetben a kezével erősen kapaszkodva, terpesztett lábbal, behajlított térdel, gyakran a lábujjaival is kapaszkodva áll. Ha viszont az izmai megerősítésére a



3.7. kép Az első lépések

„mozgásluxus” során és a mászó időszakban kellő gyakorlási lehetősége volt, akkor hamarosan teljes biztonsággal fogja uralni a felállást, a leülést, és megpróbálkozik kapaszkodva, az oldalirányú lépegetéssel is.

Néhány hét múlva a gyermek összeszedi minden bátorságát, és megteszi az első önálló lépéseket. Az önálló járás igen összetett folyamat: a két lábnak egymást váltogatva, két külön dolgot kell végeznie úgy, hogy közben a test ne billenjen ki egyensúlyából. Az agynak el kell jutnia arra a szintre, hogy megtervezze és levezényelje a mozgássort. Ehhez az agy megfelelő területeinek (prefrontális lebeny, mozgatókéreg, látókéreg, kisagy, törzsdúcok) összehangolása és megfelelő izomerő szükséges (Katoná, 2006). Néhány gyermek a felállást követően hamarosan elindul, mások hónapokig mászva közlekednek. Mindkét változat teljesen egészséges. A kezdeti járás (l. 3.7. kép) még éretlen,

széles alapú, teli talpas, miközben a gyermek könyökben hajlított karjával egyensúlyoz, majd a következő hónapok során kifejlődik az érett járás. A felemelt kartartás fokozatosan megszűnik, kialakul a végtagok reciprok együttmozgása. Eközben a járás alapja szűkül, és a gyermek megtanul sarokról lábujjhegyre gördítve lépni.

10-12 hónapos korban a kézmozgás fejlődésével a manipuláció egyre finomodik. A csecsemő apró tárgyak iránti vonzalma tovább fokozódik, mindent felszed, mindenhová belenyúl, és vigyázat – továbbra is mindent szájba vesz! Az apró dolgokat már hüvelykujja és mutatóujja hegye közé fogja (érett csippentő fogás). Szeret pakolgatni, tárgyakat egymásba rakni, ki-berámolni, kupacolni, sorba rendezgetni. Játéka közben nemcsak a mozgáskoordinációja fejlődik, hanem egyre pontosabb ismerete-

ket szerez a világ működésével kapcsolatban is, fejlődik logikai, gondolkodó készsége, és képzelőereje. Kb. 14 hónapos korára tanulja meg a tárgyakat olyan finoman elengedni, ami lehetővé teszi az építést. Másfél évesen már 3 kockából, 2 éves korában pedig 5-6 kockából épít tornyot.

Mozgásfejlődés a kisgyerekkorban

A 2 éves gyermek fut, székre mászik, lépcsőn mellélépve jár, labdát rúg. Két és fél évesen páros lábbal ugrik, egy lábon néhány másodpercig megáll. 3 évesen triciklit hajt, lépcsőn váltott lábbal közlekedik. 4 évesen egy lábon ugrál, labdát felső dobással dob. Az 5 éves gyermek örökmozgó: a mozgás öröméért rohan, élvezi a sebességet, ugrál, mászik. A mozgás tovább finomodik az elkövetkező évek alatt. A fiúk általában ügyesebbek az ugrásban, mászásban, labdadobásban, míg a lányok ügyesebbek a szökdelésben, ugrókötelezésben.

Rajzolni 2 évesen kezdenek a gyermekek, kezdetben többnyire körkörös firkrát. 3 évesen firkájukat már megnevezik, de a rajz még felismerhetetlen. A gyermek emberrajza tipikusan fej-láb alak. 4 éves korban rajza már felismerhető, de még aránytalan (pl. a fák az égig érnek), és az ábrázolt tárgy részei gyakran nem érintkeznek egymással (pl. a ház teteje lebeg a ház fölött). 5 éves korban a gyermek úgy rajzolja le a világot, ahogyan ismeri (még nem úgy, ahogyan látjuk), ezért a rajza in a tárgyak gyakran átlátszóak, egyidejűleg több nézőpontból rajzol. Emberrajza a kezdeti fej-láb alakból fokozatosan finomodik, 5 éves korban a rajzolt embernek már 6 testrésze van, 6 évesen pedig már ruhát is kap. (Feuer, 2000)

A kezesség kialakulása a 3-4. évre tehető. A gyerekek többségénél a kézdominancia 5-6 éves kor körül megszilárdul, ám vannak, akiknél ez a fejlődés átnyúlik 6-7 éves korukra, így a tanító találkozik e folyamat bizonytalanságaiból eredő nehézségekkel. Iskolás korra többnyire kialakul a szabályos ceruza fogás, de sok gyermek finommozgása csak később érik meg a vékony sorközü íráshoz (Gallai, 2006).

Mit tehet a környezet a gyermek mozgásfejlődésének elősegítése érdekében?

Az első hónapokban a csecsemő mozgásfejlődése szempontjából a nem túl puha matracú kiságy vagy a rácsos hempergő felel meg leginkább, innen jól kilát a világra. Korábban javasolták a csecsemők hason fekvé tartását, de az utóbbi években egyértelmű ajánlások vannak a háton fektetés előnyeiről. A csecsemő háton fekvé szabadabban mozoghat, könnyebben ismerkedhet a körülötte lévő világgal. A hirtelen csecsemőhalál megelőzése szempontjából is a háton altatás javasolt.

Az autós gyerekülések, a hordozókendők vagy különböző „kenguru” hordókák csak utazásra valók, nem javasoljuk, hogy a kiscsecsemő ezekben hosszabb időt töltsön. A sírós kiscsecsemők megnyugtatóására átmenetileg ezek hatékony eszkö-

zök, de az egészségesen fejlődő babának nincs szüksége arra, hogy tartósan ezekben legyen. A csecsemő mozgásfejlődésének egyik fontos alapja a szabadon gyakorolt mozgás, amihez stabil alapra, megfelelő térre és önálló gyakorlási lehetőségre van szüksége (Pikler, 1969). A kiscsecsemő ágyába tegyünk színes kendőket, olyan tárgyakat, amelyeket – kezdetben véletlenül, majd egyre tudatosabban – megfoghat. A fej fölé lógatott mobilok nézegetése, ütögetése örömmel tölti el a babákat, de figyeljünk a túlfáradás veszélyére. A kezek nézegetése szinte soha ki nem fogyó örömmel tölti el őket, és ráadásul ezt ők tudják szabályozni.

A 4-5 hónapos babának már nagyobb mozgástérre van szüksége, ébrenléti idejét lehetőleg már ne a kiságyban töltsse. Fontos, hogy megtapasztalhassa a mozgás és a világ megismerésének örömét. Legalkalmasabb erre egy nagyobb méretű, lehetőleg fa alapzatú járóka. Ebbe helyezzük be a gyermek játékeit. Legyenek



3.8. kép Adjunk kézbe fogható játékot a csecsemőnek!

ezek lehetőleg könnyen kézbe fogható (l. 3.8. kép), különböző anyagú és színű eszközök (csörgők, kendők, kockák, labda, stb.). A pelenkázón vagy a szülői ágyon soha ne hagyjuk felügyelet nélkül a csecsemőt, bármikor megfordulhat, és leeshet.

Az önálló helyváltoztató mozgás, a kúszás-mászás megjelenése nagy változás a gyermek életében. Az eddigi önálló világa, ami addig tartott, amíg a keze elérte, hirtelen hatalmasra kitágul. Nagy felfedezések korszaka kezdődik,

tele az újdonság izgalmával és veszélyeivel. Nagyon fontos, hogy *biztosítsunk megfelelő teret a mozgáshoz, de feltétlenül gondoskodjunk a biztonságáról!* Lehetőség szerint alakítsunk ki a lakáson belül egy „gyerekbiztos” részt, ahol a gyermek önállóan, kedvére mozoghat, játszhat, kísérletezhet. Hagyjuk a mászni szerető gyermeket, hogy az általa kedvelt módon, szabadon bebarangolja a világot, és ne próbáljuk kézen fogva járatással „segíteni” őt. A „bébikomp” és egyéb járató eszközök kifejezetten károsak a gyermek mozgása szempontjából, hiszen a még éretlen izomzatot és csontozatot terhelik meg nem a megfelelő módon. *Soha ne próbáljuk siettetni a gyermek mozgásfejlődését,* hiszen a saját tempójában és a saját örömeire gyakorolt mozgások biztosítják majd a későbbi harmonikus mozgás alapját.

Az egy év körüli gyermek számára is alapvetően fontos az önálló játék és az új mozgásformák szabad gyakorlása. A gyermek úgy kísérletezik környezetében lévő tárgyakkal, akár egy kis tudós. Miközben tapasztalatokat szerez az anyagok, esz-

közök különbözőségéről és számtalan, eredeti módon próbálkozik egy-egy tárgy adta lehetőség kipróbálásával, megismeri az alapvető fizikai törvényszerűségeket. A kisgyermek fejlődéséhez *nem nélkülözhetetlenek a drága gyerekjátékok!* A mindennapi életben előforduló tárgyak is kellő változatosságot és sok-sok tapasztalatszerzési lehetőséget biztosítanak. A hagyományos gyerekjátékok mellett adjunk lehetőséget a háztartásban előforduló tárgyak (pl. edények, fedők, egymásba helyezhető poharak, tálak) megismerésére és az ezekkel való kísérletezésre. A képeskönyvek lapozgatása a finommotoros koordináció elősegítése mellett a nyelvvel való ismerkedés fontos eszközét jelenti. A homokkal, a vízzel való játék szintén számtalan új tapasztalat megszerzésére ad lehetőséget.

A gyermek számára az *önálló világfelfedezés meghatározó fontosságú, viszont a folyamatos kísérletezések és a szájba vevős korszak miatt szinte állandó a veszély!* A gyermek az apró tárgyakat élvezettel felszedi, és azonnal szájba veszi. A tárgyakat összeilleszti, egymásba bedugdossa. A konnektorokat feltétlenül lássuk el gyerekvédelemmel. Tegyük számára lehetővé, hogy önállóan tevékenykedhessen a lakásban és az udvaron, alakítsunk ki ehhez „gyerekbiztos” terepet!

Egyéves kor felett a finommozgás már elég fejlett az étkezésbe való bekapcsolódáshoz. Vágjuk fel a szilárd ételeket „kis katonákra”, hadd próbálkozzanak a gyerekek az

önálló evéssel. Aztán hamarosan a kanál használatának is eljön az ideje, még akkor is, ha ez kezdetben inkább csak maszatolást eredményez (l. 3.9. kép). A kanállal való bánás igencsak összetett folyamat (merítés, megtöltés, kiemelés, egyensúlyozva a szájhoz emelés, szájba töltés, ajkakkal lesimítás, nyelés). Nem csoda, ha nehéz az agynak ennyi mindent egyszerre koordinálnia, de ebben is „a gyakorlat teszi a mestert”. Ne sajnáljuk azt a többletidőt, amit az étkezés utáni takarítás és az átöltöztetés elvesz, hiszen a gyermek fejlődésébe fektetjük be energiánkat.

Az önálló járás kezdetét követően a változatos környezet biztosítja leginkább az optimális mozgásfejlődéshez szükséges terepet. Vigyük a gyermeket sokat a szabadba. Legyen lehetősége mozogni a fűben, a homokban, a vízben. Tapasztalja meg az akadályok leküzdésének nehézségét és örömét. A természetes mozgásos tapasztalatok – a játszóterek eszközei vagy a természetben tett kirándulások – végtelem lehetőséget biztosítanak az egyre finomodó mozgásformák gyakorlására. A fi-



3.9. kép Önálló étkezés – ne féljünk, ha kezdetben maszatos

nommozgások fejlődésével az öltözködésbe is egyre aktívabban kapcsolódik be a gyermek. Hagyjunk kellő időt az önálló gyakorlásra és dicsérjük, bíztassuk, ha sikerül valamilyen ruhadarabját önállóan felvennie.

Bár a mozgás fejlődése kevésbé függ a környezeti tényezőktől, mint a fejlődés egyéb területei, de a családi és kulturális hatásoknak is szerepe van abban, hogy milyen mértékben fejlődik ki a gyermek mozgáskészsége. A családi minta a későbbiekben meghatározó lesz a gyermek mozgáshoz való viszonyában. A keveset mozgó, inkább otthon ülő családok gyermekei kevesebb mozgásos élményben részesülnek, míg a sportos apák gyakran még a kocogásra is magukkal viszik csecsemőjüket.

3.2. táblázat		
A mozgásfejlődés mérföldkövei		
Életkor	Nagymozgás	Finommozgás
1 hónap	flexor tónus dominancia, összerendezetlen végtagmozgás	kéz ökölben, fogó reflex
3 hónap	szimmetrikus végtagmozgás, fejét stabilan tartja	kezét középre hozva nézegeti, tárgyat megfog
6 hónap	forog, hason fekve kéztámasz	egyik kézről másikba átvész, szájba vesz, hüvelykujj opozícióban
9 hónap	négykézlábra mászik, ül, esetleg áll	mutatóujját használja, apró tárgyat felszed
12 hónap	önállóan feláll kapaszkodva lépeget	csippentő fogás, szilárd ételből katonákat szájba vesz
18 hónap	önállóan stabilan jár, székre mászik	kockákat egymásra tesz, nyomógombos játékkal játszik
24 hónap	jól fut, lépcsőn mellélép	firkál, könyvben lapoz

A gyermekek egészséges mozgásfejlődéséhez (l. 3.2. táblázat) a hétköznapi életben adódó tapasztalatok általában elégségesek, nincs szükségük se speciális tornaeszközökre, se különleges elvárásokra. Óvodás korban a napi több órányi szabadban töltött idő, a hagyományos gyerekjátékok – fogócska, ugróiskola, fáramászás, kerti játékok, erdei kirándulásokon és a vízpartokon szerzett élmények – elégséges tapasztalatot nyújtanak a gyermeknek a megfelelő mozgáskoordináció és mozgáskultúra kialakulásához. A túl korai sportoltatás (pl. 3 éves kortól edzés jellelű úszás) megterhelő a gyermek idegrendszerére és érzelmi állapotára egyaránt. Az edzésjelleggel végzett mozgás általában kisiskolás kortól javasolt, kezdetben inkább az úszás, majd a későbbi években az atlétika, a labdajátékok, a küzdősportok vagy egyéb sportágak.

Megkésett vagy eltérő mozgásfejlődés

A gyermekek nagymozgásainak fejlődése viszonylag tág határok között mozog, amit elsősorban alkati tényezők és a mozgási tapasztalatok megszerzésének lehetőségei befolyásolnak. A finommozgások fejlődése viszont kötöttebb menetrend szerint alakul. A fenti „tankönyvi mérföldkövek” (1. 3.2. táblázat) viszonyítási alapot adnak ahhoz, hogy a gyermek mozgásfejlődésének ütemét összehasonlíthassuk az átlagossal (Gallai, 2006).

Amennyiben a gyermek mozgásfejlődése az átlagos mérföldkövek időpontjától *jelentősen* eltér (az első félév során 1-2 hónapos, a 2. félévtől kb. 2-3 hónapos a lemaradása), akkor orvosi vizsgálatra van szükség. Bár e gyermekek többségénél hosszútávon nem igazolódik kóros eltérés, mégis nagyobb figyelemmel kell kísérni a mozgásfejlődésüket. Azoknál a gyermekeknél, akiknek mozgásfejlődésében 50%-nál nagyobb lemaradást látunk, biztos, hogy valamilyen kóros állapot áll fenn.

A mozgás késésén kívül egyéb jelek is utalhatnak mozgásproblémára: például a túlzottan laza, vagy túlzottan feszes izmok; a 4 hónapos kor után még nem szimmetrikus mozgások; a koordinátatlanul vagy ügyetlenül kivitelezett mozgások; bizonyos reflexek tartós fennmaradása; a kitámasztási és felegyenesedési reakciók gyengesége, hiánya. Az izomtónust, a reflexeket vagy az esetlegesen eltérő mozgásmintákat a védőnő és a gyermekorvos vizsgálja rutinszerűen. Ha eltérést látnak, továbbküldik a gyermeket neurológiai vizsgálatra, ahol eldöntik a további tennivalókat. Amennyiben felmerül a gyanúnk, hogy a gyermek mozgása eltér a szokásostól, feltétlenül orvosi vizsgálatra van szükség.

A mozgásproblémák hátterében különböző kóros állapotok állhatnak: idegrendszeri vagy mozgásszervi betegségek. A leggyakoribb probléma az agyi eredetű bénulás (*cerebrális parézis*), amikor a mozgászavar az agy sérülése következményeként alakul ki. Minden esetben részletes kivizsgálásra van szükség, amelynek során felméri a gyermek állapotát, megállapítják szükségleteit és a további tennivalókat. Az esetek döntő többségében valamilyen mozgásterápiát javasolnak, a szakemberek ezt gyakran a szülő bevonásával végzik. Nagyon fontos, hogy a kivizsgálás során *komplex felmérés* történjék, ne csak a mozgásállapotot vizsgálják, mivel a mozgásproblémák gyakran társulnak egyéb fejlődési rendellenességekkel. Amennyiben más területeken is találunk eltéréseket, akkor alapvetően fontos, hogy a gyermek *komplex fejlesztésben* részesüljön. Bizonyos súlyos mozgásproblémák esetén gyógyszeres vagy műtéti beavatkozásra is szükség lehet.

AZ ÉSZLELÉS FEJLŐDÉSE

A látás fejlődése

A környezetünkről nyert információk döntő többségét látásunk adja. Ha egy percre behunyjuk mindkét szemünket, megérezhetjük, mennyire védtelenné válunk még megszokott környezetünkben is! A látás fogalmába beletartozik az is, hogy a tárgyakat a két szem segítségével térben látjuk, a távolságukat fel tudjuk becsülni, színüket, formájukat, mozgásukat pontosan észleljük. A látáshoz a két szem épségén kívül fontos, hogy a két szem minden irányban megfelelően, a másik szemmel összehangoltan mozogjon. A fény a szem törőközegein át (ezek a szaruhártya, a szemlencse és a szem belső terét kitöltő átlátszó folyadékok) eljut az ideghártyára, és ingerületbe hozza a fényfelfogó idegelemeket (csapok és pálcikák). Ezek ép működése, valamint a látóideg jó ingerületvezetése, az agyban futó látópálya és az agykéreg értelmező és összehasonlító tevékenysége is szükséges ahhoz, hogy *jó látásról* beszélhessünk.

A tárgyak felismerése szempontjából legfontosabb az *alaklátás*, amely az ideghártyán keletkezett ingerület feldolgozásának eredményeként jön létre. Az alaklátás határozza meg a *látásélességet*, amit a szemészeti vizsgálat során a számok vagy jelek adott távolságból történő felismerésével vizsgálunk. Minél kisebb tárgyat ismer fel valaki, és minél nagyobb távolságról, annál jobb a látása. A távoli látásélesség mellett az ember számára a közelre látás is alapvetően fontos, hiszen az írás, az olvasás, a munkavégzés a közeli éleslátáson alapul.

Születéskor a látás anatómiai elemei már jelen vannak, de a látás képessége még kevésbé fejlett, hiszen az anyaméhben belül a babának alig volt lehetősége a látás gyakorlására. A születést követő időszakban gyors fejlődésnek indul a baba látórendszere, de évekig is eltart, mire a látókéreg sejtjei közötti bonyolult összeköttetések kialakulnak. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006)

A látásélesség fejlődése

Az újszülöttek rövidlátók, a szemüktől 30 cm-re lévő tárgyakat látják élesen. A két szemüknek mozgása sincs teljesen összehangolva (az újszülött babák gyakran kancsalítanak), így a két szem retinájára vetülő kép eltérő. A látás érése során a csecsemő az idegpályák mielinizációja és az agyi központok finomodása során lassanként tanulja meg, hogy tiszta és összetett képet alkosson a külvilág tárgyairól. Az újszülöttek szívesen nézegetik a tárgyak körvonalait, 2-3 hónapos korukban kezdik figyelni a tárgyak belső vonalait is. A 4 hónapos baba már a részletekre is figyel, észreveszi a finomabb mintákat, a környezeti változásokat is. A két szemmel történő látás – ami a térlátás feltétele – szintén erre a korra alakul ki. Mire mászni kezdenek, 7-8 hónapos korukra, látásélességük majdnem olyan fejlett, mint a felnőtteké. (Atkinson és mtsai, 1999; Cole és Cole, 2006)

Az arcpreferencia

A kiscsecsemők legszívesebben az arcokat és az arcszerű ábrákat nézegetik. Már a néhány perces csecsemő is elmerül az őt néző, hozzá beszélő arcok szemlélésében. Szoptatáskor és a gondozási műveletek során az anya és gyermeke arca kb. 30 cm-re, az éleslátás ideális távolságában van, így tartósan képesek szemkontaktust felvenni, egymásban gyönyörködni, ami hozzájárul a kapcsolatuk megalapozásához, a *kötődés* kialakulásához. A kiscsecsemő az arc finom vonásait még ilyen közelről sem tudja felismerni, de az arc alakja, a körvonalai, a fej nagysága alapján bármikor felismeri anyját (még inkább, ha a jellegzetes „mama szaggal és hanggal” is társul). A csecsemő arcok iránti tanúsított vonzalma előre programozott, feltételezhetően evolúciós gyökerű. A túlélést szolgálja azáltal, hogy az első szoptatások alkalmával bevéődik emlékezetébe az anya arca, így megtanulja, hogy kitől kapja a táplálékot, és kitől várhatja a törődést.

A csecsemők nyolchetes koruktól kezdve az arcszerű ábrákhoz már nem vonzódnak, csak a *valódi* arc köti le figyelmüket, majd 5 hónapos korukra a gazdag mimikájú, mozgó és kifejező arcok kerülnek érdeklődésük középpontjába. Ennyi idősen már kifejezett *igényük van a metakommunikációra*. Körülbelül 5 hónapos kortól a gyermek már meg tudja különböztetni az ismerős arcokat az ismeretlentől, és nem sokkal ezután kezd bizalmatlanná válni az idegenekkel szemben. Kimutatták, hogy a csecsemők hihetetlen érzékenységgel tudnak különbséget tenni az arcok alapján: szinte végtelen számú arcot képesek megkülönböztetni egymástól a legapróbb részletek alapján: még több tucat csimpánzt is képesek egyenként felismerni! Ez a képességük – éppúgy, mint a nyelvi hangok finom megkülönböztetésének képessége – fokozatosan elhalványul, és a több száz különböző arc felismerése helyett arra a néhány arcra összpontosítanak, akikkel együtt élnek. Őket viszont egyre jobban kiismerik. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006; Cole és Cole, 2006)

A színlátás fejlődése

Az újszülöttek színlátása még nem fejlett. Vitatott, hogy pontosan mely színeket érzékelik, de úgy tűnik, hogy az alacsony (kék, zöld) és magas (piros, sárga) hullámhosszú színek megkülönböztetésére képesek, a finomabb árnyalatokat kevésbé tudják megkülönböztetni egymástól. A szürke színt kedvelik a legkevésbé. A csecsemők 2-3 hónapos korban lesznek képesek teljes mértékben megkülönböztetni egymástól a színeket. (Cole és Cole, 2006)

A mozgás követése

Az újszülöttek aktívan figyelik a környezetüket, igyekeznek feltérképezni az új világot, ahová csöppentek. Szemmozgásaik részben *endogének*, azaz belső indíttatásúak (világosban és sötétben egyaránt tapasztalható rövid szemmozgások), részben pedig *exogének*, azaz a világ felfedezésére, lekövetésére irányulnak (a rövid szemmozgás leáll, csecsemő egy tárgyat kezd fixálni). Az újszülött még csak pillanatokra képes tekintetével megragadni a szeme elé tartott, az éleslátás

távolságában lévő tárgyat, az egyhónapos csecsemő már képes a lassan mozgó tárgyat kb. 90 fokban, 3 hónapos korra pedig 180 fokban követni. 6-8 hónapos korra a csecsemő a tekintetével már folyamatosan kíséri a tárgyakat, sőt ráhangolódik azok mozgására. Képes előre kiszámítani a mozgás várható pályáját, ez teszi őt képessé a saját reakcióinak megtervezésére. Egyéves korra a gyorsan mozgó tárgyakat is pontosan látja és követi (Stoppard, 1993).

Mit tehet a környezet a látásfejlődés elősegítése érdekében?

A kiscsecsemők még gyengébben látnak, az élénk színek, a kontrasztos tárgyak és a kontúrok észlelésére viszont már ők is képesek. Ébrenléti idejükben tegyünk a közelükbe színes kendőcskét vagy kontrasztos ábrát. A kendőt vagy a tárgyakat oldalra helyezzük el, hogy a babának legyen lehetősége másfelé is nézni, mivel a kiscsecsemők hamar elfáradnak. A 3-4 hónapos kor után a látótávolságuk és az éleslátásuk már növekszik, így a fejük fölé lógatott mobilokat többnyire lelkesen nézegetik. Szívesebben ajánljuk a légáramlatra mozgó, de hangot nem adó mobilokat. A színes, mozgó mobilok nagyon intenzív ingert jelentenek (l. 3.10. kép), ezért érdemes csak rövid időszakokra felkötöni, hogy a babának legyen lehetősége nyugodt szemlélődésre vagy egyéb vizuális ingerek követésére is.

Kedvelt tevékenység 3 hónapos kortól a kezek nézegetése. A szeme előtt tartott kezek, ujjacskák mozgásának szinte kifogyhatatlan változékonysága hosszú ideig leköti a csecsemők figyelmét. Fontos tapasztalat a gyermek számára, hogy ezeket az ingereket ő állítja elő és ő szabályozza. Amennyiben a kezek nézegetése tartósan, a 20. hét után is fennmarad, és a baba nem nyit a tágabb világ ingerei felé, ez *értelmi sérültségre* utalhat. 4-5 hónapos kortól a csecsemők már meg tudják különböztetni a finomabb részleteket, mintákat és arckifejezéseket is. Tegyünk a járókájukba különböző színű és mintájú játékokat, amit könnyen kézbe vehetnek és nézegethetnek. Az így szerzett tapasztalatokkal természetesen nem csak a látásuk fejlődik, hanem a finom- és nagymozgásuk, valamint a gondolkodó képességük is.



3.10. kép A színes mobilok intenzív ingert jelentenek

Az emberi arc változatos mimikája lenyűgözi őket, a közös bohóckodás, vicces arcok bemutatását ők is kezdik utánózni, ami végeérhetetlen örömforrás az egész család számára. 6 hónapos kortól az apróbb tárgyak is felkelik érdeklődésüket, de vigyázzunk, mert ekkor már mindent szájba vesznek! A 7-8 hónapos kúszó-mászó baba már észreveszi és összegyűjti a szőnyegen található apró szöszöket is. Az arcok megkülönböztetésének képes-

ségével kifejlődik az idegenektől való tartózkodás is. Bátorítsuk szóban és gesztussal a csecsemőt, hogy képes legyen uralni a félelmét, adjunk időt a megbarátkozásra. Fontos, hogy a számára szükséges oldódási idő előtt ne erőltessük, hogy közeljen az idegenhez.

Látássérülés

A látássérülés bizonyos tünetei (l. 3.3. táblázat) már az újszülött gyermeknél is felismerhetők. Amennyiben az újszülöttnél ezeket a jeleket érzékeljük, sürgősen szakorvoshoz kell fordulni! (A látássérülések okait a 3.4. táblázatban foglaltuk össze.)

3.3. táblázat

A látássérülés jelei

- Az újszülött az első hónapban nem nyitja ki a szemét ébredés után.
- A pupillája nem reagál a fényre, vagy ő maga nem reagál a fényhatásra.
- Egyik szeme nagyobb, mint a más.
- A szaruhártya fehér színű, vagy a pupilla sárgás vagy fehér színű.
- A szem kancsalító állásban van.
- A szemgolyók rezgőmozgást végeznek.

Forrás: Msall, 2005

Amennyiben nincs szembetűnő jele a veleszületett rendellenességeknek, akkor is figyeljük meg a gyermek látásának alakulását az első életévekben. Ennek egyszerű módja az, hogy hol az egyik, hol a másik szemet eltakarva megfigyeljük a látóképességet, a tárgyak, személyek felismerését. Az egyik szem tompalátása esetén a jó szem letakarásakor a gyerek rögtön tiltakozni kezd. A látáshibák felismerése kisgyermekeknél nem könnyű, ezért a *rizikófaktorok jelenléte esetén szűrővizsgálat szükséges*. Ha a családban fénytörési hiba, kancsalság, tompalátás ismert, vagy ha a gyermek koraszülött volt, akkor már egyéves kora előtt indokolt a szemorvosi vizsgálat. Az alkalmazkodóképesség bénítása után (pupillatágító szemcseppel történik) mérhető meg a teljes fénytörési hiba, amelynek korrigálása gyermekkorban szemüveggel történik. A rövidlátók korlátozott távoli látásélességgel rendelkeznek, de jól láthatnak közelre, míg a távollátóknál ez épp ellentétes.

A tompalátást megfelelő szemüveg viseltetésével és a jól látó szem rendszeres takarásával meg lehet gyógyítani. Ennek a gyógymódnak azonban feltétele a rendszeres és következetes végrehajtás. Nem szabad a gyermeket sem a szülőknek, sem az óvónőnek sajnálni, mert kezdetben tiltakozik a jó szem takarása ellen, és mellényúl a tárgyoknak. Ha ebben a periódusban nem vagyunk következetesek, később fogjuk megbánni az engedékenységgünk okozta bajt, a féloldali tompalátóságot, ami igen sok foglalkozási ágban alkalmatlanságot jelent.

3.4. táblázat

A látássérülés okai

A magzati életben elszenvedett ártalmak

A röntgensugárzás, sejtmérgek, bizonyos vírusfertőzések a terhesség első harmadában – amikor a szem kifejlődése történik – a szem károsodását okozhatják.

A rubeóla vírus hatása jól ismert: szürke hályogot, veleszületett zöld hályogot, ideghártya-leválást okozhat.

A toxoplasma fertőzés is súlyosan károsíthatja a szemet, főként a szemfenéken okoz hegeseledést és gyulladást.

A koraszülöttekben kialakuló retinopathia praematurorum (ROP)

Az ideghártyát érintő betegség. Bizonyos esetekben a kissúlyú koraszülötteknél kóros érképződés alakulhat ki, amelyek benőnek az üvegtesti térbe, ideghártya-leválást okozhatnak, és így súlyos esetben vakság alakulhat ki.

Kancsalság

Akkor beszélünk kancsalságról, amikor az egyik szem nem a nézett tárgyra irányul, azaz a két szem együttműködésének zavaráról van szó.

Okai sokfélék, közülük a legfontosabbak: fénytörési hibák, izom-rendellenességek, agykárosodás, öröklődés, sérülés.

Viszonylag gyakori rendellenesség, a gyermekek 2-4 százalékát érinti. Legnagyobb veszélye az, hogy a hibás állású szem „leszokik a látásról”, azaz tompalátóvá válik, ezért a kezelését minél előbb meg kell kezdeni.

Forrás: Süveges, 2004

A látássérült kisgyermek nem nyer megfelelő mennyiségű és minőségű információt környezetéről, a körülötte lévő tárgyakról és személyekről. A látásfejlés nem csupán a megmaradt látás jobb kihasználását jelenti, hanem a többi érzékszerv által nyújtott információk jobb, pontosabb megértését, feldolgozását is segíti. A *látásfejlesztés* tehát a megmaradt látás teljesítményének fokozásán túl a többi érzékszerv fejlesztését is magában foglalja. Cél, hogy az egyéb érzékszerveken keresztül megtapasztalt képzetek a környező valóságot minél hűbben tükrözzék, ezáltal a látássérült gyermek számára átláthatóvá, jobban megismerhetővé, megérthetővé tegyék a világot.

A hallás fejlődése

A halláshoz szükséges idegrendszeri pályák és agyi központok már a méhen belül, a hatodik hónapban kifejlődnek. Azzal, hogy a hallás képessége ilyen korán tökéletes

formában kialakul, lehetővé válik, hogy a magzat már méhen belül megkülönböztesse az emberi beszédet az egyéb zajoktól, felismerje saját édesanyjának a hangját, ami felkészíti arra, hogy megszületést követően az *emberi kommunikáció aktív részese* legyen. Az új környezetbe érkező gyermeket számtalan új és szokatlan hanginger veszi körül (idegen emberek, autók, gépek hangja, zene, egyéb zörejek). Mindezek közül azonban az emberi hangokat, elsősorban a saját édesanyjának – bár megváltozott módon érzékelt, de egyértelműen felismerhető – hangját minden más hangnál jobban kedveli. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006; Cole és Cole, 2006)

A megszületést követő napokban tovább tökéletesedik a csecsemő hallása azáltal, hogy a hallójáratokban lévő magzatvíz felszívódik. Fejét a kisbaba a hang irányába fordítja, ami az első időszakban reflexes folyamat, még nem kapcsolódik össze a hangforrás keresésének tudatosságával. Három-négy hónapos koruktól a csecsemők már felismerik a tárgyak és a hangok közötti kapcsolatot, és igyekeznek egyik alapján megtalálni a másikat. Ha a csecsemő valamilyen hangot hall, a tekintetével igyekszik megkeresni, hogy honnan származik. Kezdetben pár másodpercig is eltart, mire a hangforrás felé fordítja a fejét. Eleinte csak oldalirányba fordul, majd 6 hónapos kora környékén kétfázisú mozdulattal keresi a hangforrást: először oldalra, majd felfelé tekint. Végül 8 hónapos kor környékére alakul ki az azonnali, biztos reakció: egyből a hangforrás irányába fordítja fejét, és arra irányítja tekintetét. A hangforrás tudatos keresése az intellektus egy bizonyos szintjéhez köthető, hiszen a hang mibenlétének megértése szükséges hozzá. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006)

A két fülből érkező információ egyetlen benyomássá történő feldolgozásához agyi érési folyamatokra van szükség, ami néhány hónapot vesz igénybe. Ennek eredményeképpen a 4-5 hónapos csecsemő már képes hangjuk alapján megkülönböztetni a közeledő és távolodó tárgyakat. 6 hónapos korra változó helyzetű tárgyaknál a hang intenzitásának megfelelően be tudja tájolni a tárgy távolságát. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006)

Az újszülöttek az emberi hang iránti különös fogékonysággal jönnek a világra. Számos kísérlet bizonyította, hogy több hangot hallanak és jobban meg tudják különböztetni őket egymástól, mint a felnőttek. Egy kísérlettel bebizonyították, hogy kb. 10 hónapos korukig a csecsemők a világ összes nyelvének fonémáit képesek külön-külön érzékelni, majd ez a rendkívüli fogékonyság egyéves koruk környékén látványosan kopni kezd, és lassan az anyanyelvben észlelhető fonémákra korlátozódik. A 4 hónapos csecsemő már meg tudja különböztetni az őt körülvevő nyelv hangjait más nyelvek hangjaitól, és előnyben részesíti saját anyanyelvének hangjait. (Cole és Cole, 2006; Atkinson és mtsai, 1999)

A környezet szerepe a hallás fejlődésében

Ahogy már a méhen belüli fejlődésről szóló részben olvashattuk, a hallásért felelős idegi pályák és agyi központok korán kialakulnak, így az újszülöttek fejlett hallással jönnek a világra. Az újszülött baba a hirtelen vagy erős hangoktól könnyen megijed, ezért lehetőleg ne tegyük ki kisbabánkat erős hangingereknek. Ugyanakkor a

teljes csend is zavaró lehet számukra, hiszen életük első kilenc hónapjában ahhoz szoktak hozzá, hogy az anyaméhén belül folyamatosan éri őket valamilyen hanginger (az anya szívverése, emésztése, beszéde, beszűrődő hangok). Amikor azt tapasztaljuk, hogy az anya hangja ismételt próbálkozások ellenére sem nyugtatja meg a babát, síró csecsemőnk megnyugtatóására kísérletezhetünk a méhen belül hallott, mormolásszerű hangokhoz hasonló „*féhér zaj*” beállításával is (pl. sistergő rádió, monoton gép bűgása). Az édesanyák gyakran számolnak be arról, hogy a várandósságuk alatt gyakrabban hallgatott zene bekapcsolása szintén megnyugtatóan hat a babára. Kiscsecsemők környezetében legyünk óvatosak a hangingerek mennyiségével is, a túl sok hang elárasztja a gyermeket és kifárasztja idegrendszerét. (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006)

A csecsemők pár hónapos koruktól fogva nagyon élvezik a hangkeltést, ezért szívesen ütögetnek tárgyakat egymáshoz, vagy rázzák a csörgőjüket. Tegyük a közelükbe hangot adó játékokat, de fontos, hogy ne csak csörgő-zörgő játékok legyen. Biztosítsuk, hogy igénye szerint választhasson a különböző játékok között, *kerüljük a túlstimulálást*. A csecsemők szívesen hallgatnak zenét vagy zenei aláfestéssel elmondott mesét, verset, éneket. Figyeljük meg, milyen stílusú zenére reagál örömmel a gyermek, nem biztos, hogy a szülő és csecsemő zenei ízlése megegyezik!

Tudjuk, hogy a kiscsecsemők leginkább saját édesanyjuk hangjára figyelnek fel. A sírást abbahagyják, vagy tágra nyílt szemmel válaszolni próbálnak anyjuknak. Elsősorban arra reagálnak, ha lassan, eltűzött kiejtéssel, magas hangon beszélnek hozzájuk. Beszéljünk hozzájuk bátran ezen a felnőttek számára esetleg kissé szokatlan, de a gyermekek szempontjából nélkülözhetetlen *dajkanyelven*.

Halláskárosodás

Ahhoz, hogy a kisgyermek helyesen tanuljon meg beszélni, tisztán kell hallania környezete beszédét. A nagyobb gyermek válaszol arra, amit kérdezzünk tőle, így tisztában lehetünk azzal, hogy hall, de a csecsemőknél a külső hangokra adott reakciókból következtetünk a hallás épségére. Amennyiben felmerül a hallássérülés gyanúja (l. 3.5. táblázat) feltétlen szakemberhez kell fordulni!

A normál hallás a teljes emberi hangzókészletet magába foglalja (kb. 200–4000 Hz-es tartomány) és a suttogó beszéd megértését jelenti. A csökkent hallás jelentős fokban befolyásolja a gyermek fejlődését nem csak nyelvi területen, hanem a kognitív és szociális területen egyaránt. Kultúránk alapvetően nyelvre alapozott, a szimbolikus gondolkodás és az emberek egymás közötti kommunikációja döntően nyelvi eszközökkel történik.

A hallássérülés súlyosságát a halláscsökkenés dB-ben mért mértéke jelzi, vagyis azt mutatja, milyen hangerejű hangot képes meghallani az adott személy. Néhány példa a hangok erejéről: a suttogó beszéd hangereje 10–15 dB, a madárdalé 20 dB, a tipikus beszélgetésé 40–60 dB, a hangos kiabálásé 70 dB, a légkalapács hangereje kb. 100 dB, míg a mellettünk felszálló repülőgépe 120 dB. Így az enyhe halláskárosodással (25–40 dB) élő személy a halk hangokat már nem hallja, zajban a be-

3.5. táblázat
Halláskárosodásra utaló gyanújelek

3. hónap	A baba nem reagál az anya hangjára, erősebb zajokra nem ijed meg.
6. hónap	A gyermek egyre kevésbé változatosan gagyog.
7. hónap	Ha nem látja a beszélőt, akkor nem reagál a halk hangokra vagy halk zenére.
12. hónap	Kérésre nem mutat rá az ismerős tárgyakra, személyekre, nem jelennek meg az első szavak, nem utánozza a környezet hangjait.
<i>Forrás: Gallai, 2006</i>	

szédet nem érti tisztán. A közepes fokú halláskárosodás mértéke 41–70 dB, vagyis az adott személynek már jelentős nehézségei vannak az átlagos hangerejű beszéd megértésében. A súlyos halláskárosodás mértéke 70–90 dB, azaz csak bizonyos nagyon hangos hangok hallhatóak, de a kommunikáció hallókészülék nélkül lehetetlen. A nagyon súlyos halláskárosodás 90 dB-nél nagyobb mértékű csökkentést jelent, azaz a kérdéses személy csak egy-egy szélsőségesen erős hangot érzékel, gyakorlatilag süket. A halláskárosodás nem csak a hangerő csökkent hallását jelenti, hanem többnyire *torzított észleléssel* is társul

A nagyon súlyos halláskárosodás gyakorisága kb. 1 ezrelék, fiúknál, lányoknál azonos gyakorisággal fordul elő. A halláscsökkenés mértéke a két fülön különböző lehet, és a különböző hangfrekvenciákon is eltérhet a mértéke, általában a magas hangok érzékelésében súlyosabb a károsodás (Wills, 2005). (A halláskárosodás típusait a 3.6. táblázat foglalja össze.)

Amennyiben felmerül a halláskárosodás gyanúja, azonnal hallásvizsgálatra van szükség. Az újszülöttek hallásvizsgálatának szervezettsége Magyarországon egyre jobb, és a megfelelően elvégzett hallásszűréssel a legtöbb esetben már korán kiderül, van-e a babának valamilyen halláskárosodás. A halláskárosodás minél korábbi felismerése alapvetően fontos, mivel a korán – lehetőleg fél éves kor előtt – alkalmazott megfelelő hallókészülékkel a *gyermek hallásfejlődése és ennek megfelelően a beszédfejlődése is zavartalan lehet*. A súlyos halláskárosodás kezelésében az utóbbi években bevezetett cochlea implantáció műtét nagy előrelépést jelentett.

A később felismert súlyos halláskárosodás korrekciójánál már nem elég, ha hallókészüléket kap a gyermek. A hallókészülék vagy az implantátum nem úgy működik, mint a szemüveg, amit ha felvesz az ember, egyből jobban lát vele. Akik hallókészüléket kapnak, azoknak először meg kell tanulniuk észlelni a hangokat, meg kell tanulniuk elkülöníteni egymástól a különböző hangokat, és differenciálni az egymáshoz hasonló hangokat. A szavak, mondatok észlelése és megértése is egymásra épülő lépcsőkön alapul, míg végül eljut a hétköznapi kommunikáció-

ban használt komplex beszéd megértéséhez. Ez hosszas tanulás eredménye, amihez szakember, *szurdopedagógus* segítségére van szükség. (Loványi és Angyalné, 2008) (1. továbbá Egyed, az I. kötetben)

3.6. táblázat	
A halláskárosodás típusai	
Vezetékes halláskárosodás	
	Leggyakoribb okai fülészeti problémák: középfülgyulladás, nagy orrmandulák, egyéb betegségek. Többnyire átmeneti, 20-50 dB-es halláscsökkenést okoz. Ha gyakran ismétlődik vagy tartósan fennáll, akkor negatívan befolyásolja a beszéd és a gondolkodás fejlődését.
Idegi eredetű halláskárosodás	
	A belső fülben elhelyezkedő hallósejtek vagy a VIII. agyideg sérülése következtében alakul ki. Súlyossága az enyhétől a teljes sükettségig változhat. Háttérben genetikai okok, méhen belüli fertőzések (elsősorban a cytomeglia vírus), szülési sérülések vagy súlyos betegségek, vagy szerzett halláskárosodás (agyhártyagyulladás, zajártalom, bizonyos gyógyszer mellékhatás stb.) állnak.
Centrális (agyi) eredetű halláskárosodás:	
	Az agyban lévő hallásközpontok sérülése következtében alakul ki.
Kevert halláskárosodás	
	Több tényező együttes fennállása esetén.

Forrás: Pataki, 2000

A szaglás és ízlelés szerepe a gyermek fejlődésében

Az újszülöttek szaglása és ízlelése nagyon jól fejlett. A néhány napos csecsemő már felismeri és meg tudja különböztetni saját anyja tejének illatát. Kimutatták, hogy fejével a saját anyjának tejével átitatott párna irányba fordul, szemben az idegen anya tejével átitatott párnával. Az újszülöttek az édes szag irányába szívesebben fordítják a fejüket, ilyenkor lelassul a szívritmusuk és légzésszámuk. Ugyanakkor az ártalmas szagoktól pedig elfordulnak, miközben felgyorsul a szívritmusuk és légzésszámuk, ami rossz közérzetre utal. Úgy tűnik, hogy a szagok közötti megkülönböztetés velünk született képességének a túlélés esélyét növelő funkciója van.

A csecsemők az édes ízeket jobban kedvelik, mint a sósat, savanyút vagy keserűt. Hosszabb ideig, és kevesebb szünettel szopják azt a cumisüveget, amely édes folyadékot tartalmaz, mint a tiszta vizet tartalmazót. Érdekes megfigyelni, hogy

a különböző ízekre a felnőttekéhez hasonló, jellegzetes arckifejezéssel reagálnak, ami arra utal, hogy ezek az arckifejezések velünk születettek. (Cole és Cole, 2006; Atkinson, 1999)

Tapintás, hőmérséklet

A csecsemők érzékelik az érintést és a hőmérséklet változását. Érintésre az újszülött visszahúzza a megérintett testrészét, vagy az érintés irányába fordul. A születést követő napokban növekszik az érintésre való érzékenyséjük (Cole és Cole, 2006). A csecsemők igénylik az érintést és a testi kontaktust, és az anyukák a világon mindenhol ösztönösen tudják, hogy babájuknak szüksége van az ölelésre és simogatásra. Nehezen megnyugtatható csecsemők megvigasztalásában segíthet, ha hordozókendőbe tesszük őket, így az egész testfelület érintést kap.

Az újszülöttek érzékenyek a hőmérséklet változásaira, nehezen alkalmazkodnak a túlzott hideghez vagy a meleghez, ezért érdemes rétegesen öltöztetni a csecsemőket. A túl magas hőmérséklet rontja az alvás minőségét (Cole és Cole, 2006).

Különböző érzékszervi modalitások integrációja

Az életben ritkán érnek bennünket olyan ingerek, amelyek csupán egyetlen érzékszervi modalitásból érkeznek. Többnyire egy tárgyról vagy helyzetről egy időben érkeznek a különböző ingerek (hallás, látás, tapintás, szaglás, ízlelés útján). A több, különböző helyről érkező információ elemzésének és egymáshoz illesztésének képessége a *keresztmodális érzékelés*. Egyes kutatók szerint már születéskor jelen van a keresztmodális érzékelés képessége. Háromhetes csecsemő két cumi közül (gömb alakú vagy dudoros) hosszabban nézegeti azt a cumit, amely korábban a szájában volt. Képes tehát átvinni a tapintási ingert vizuális ingerbe (Stern, 1985). A kutatók úgy találták, hogy össze tudja kötni a fényerősséget a hangerősséggel is, illetve villogó pontok közül kiválasztja azt, amelyik azonos ritmusú, mint az aláfestett zene.

A keresztmodális érzékelés biztosítja, hogy a világot teljesebben, komplex érzetekben érzékeljük. Például amikor egy baba szopik és közben az édesanyjával szemkontaktust tart, egyszerre érzi szájában a tej ízét, a nyelvvel és arcizmaival a mellbimbó tapintatát, érzi az anyja szagát, hallja a hangját és a szemkontaktuson keresztül átéli az „itt vagyok – itt vagy – itt vagyunk” biztonságot adó élményét. Mennyivel több ez, mint az éhség csillapítása!

A keresztmodalitás természetesen segítséget is nyújt akkor, ha egyik-másik érzékszervünk ideiglenesen vagy tartósan kiesik. Ilyenkor a másik érzékszervünkre támaszkodva küszöböljük ki az információ hiányt (Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2006). Jól ismert a vakok igen fejlett hallási figyelme, vagy kifinomult tapintásérzékelése, amivel részben pótolják a vizuális ingereket. A gyerekek akár az átmeneti

halláscsökkenést is hamar megtanulják kompenzálni azzal, hogy a másik ember arcát fokozottan monitorozzák, és így „lesik el”, mit is várnak el tőlük.

AZ EGÉSZSÉGES GYERMEK

Az élet első éveiben a gyermekek hihetetlen gyors fejlődésen mennek át. Nagyjából az első év végére elsajátítják a humánspecifikus alapkészségeket: megtanulnak felegyenesedve járni, tisztában vannak és használják a kommunikáció alapjait, céljaik eléréséhez tudatosan használnak tárgyakat. Az elkövetkező években az érzelmi-szociális és kognitív fejlődés terén további rohamos előrehaladásnak lehetünk tanúi, aminek eredményeképpen a gyermek 6-7 éves korára megéri arra, hogy iskolába menjen (l. 3.1. keretes szöveg).

Hogy mindez optimálisan mehessen végbe, alapvetően szükséges, hogy a gyermek egészséges legyen. A WHO az Ottawai Kartában 1986-ban határozta meg a ma is érvényes egészségfogalmat, amely szerint az egészség nem csupán a

betegség hiánya, hanem *a testi, lelki és szociális jóllét* állapota. Ennélfogva pusztán gyermeki egészség nem létezik: egészséges gyermek csak egészséges családban és ép társadalomban élhet. Kishegyi és Makara *Az egészségfejlesztés alapelvei* (2004) című dokumentum 9. oldalán ezt írják: „Az egészség alapfeltételei és forrásai: béke, lakás, oktatás, élelem, jövedelem, stabil ökológiai rendszer, fenntartható erőforrások, társadalmi igazságosság és egyenlőség.” Ahhoz, hogy ezt biztosítani tudjuk gyermekeink számára, a világ társadalmainak összefogására volna szükség. Hosszú út van még előttünk, hogy az egészség minden gyermek számára elérhető legyen.



3.11. kép Az egészséges gyermek magabiztos, felfedező, aktív lény

Az egészséges gyermek tehát nem csak testében ép, hanem lelkében és szociális helyzetében is. Az egészséges fizikumú gyermek megfelelően táplálkozik, sokat mozog. (l. 3.11. kép). Nem véletlen, hogy a kisgyer-

mekek örökmozgók! A mozgás a csontok és izomrendszer kialakulásához nélkülözhetetlenek, valamint az agy megfelelő éréséhez és működéséhez is fontos. Ahhoz, hogy a gyermek viszonylag nagyméretű agyának elegendő mennyiségű oxigén jusson, az óvodáskorú gyermeknek napi 4-5 óra aktív mozgásra van szüksége (lehetőleg szabad levegőn). Nagyon nem segítjük a fejlődésüket, ha min-

denféle hangot és fényeket adó, ingerözönt rájuk zúdító, elektronikus kütyükkel igyekszünk lebilincselni őket. Ezzel nemcsak a számukra életet adó mozgás örömétől fosztjuk meg őket, hanem a világ aktív felfedezése helyett passzív befogadónak formáljuk át őket.

Az ép lelkű gyermek magabiztos, érdeklődő, kíváncsi, a világot felfedezni vágyó, aktív lény. Vannak, akiket minden újdonság vonz, de vannak lassabban nyíló, szemlélődő alkatú gyerekek, mindegyik egészséges. A szociálisan egészséges gyermek képes emberi kapcsolatokat kialakítására és fenntartására, és alapvetően igényli is ezeket. Kezdetben a szűkebb, majd a tágabb család, aztán a barátok, és a tágabb világ közösségében igazodik el kompetensen. Amennyiben alapvetően a családjában megtanulhatta azt, hogy a világ érdekes és jó, izgalmas és felfedezni érdemes, akkor egy életre szóló ajándékot kapott: a *tanulás örömeinek* ajándékát.

3.1. Az egészséges fejlődés és az iskolaérettség

Ahhoz, hogy egy gyermek könnyen alkalmazkodjon a formális oktatás követelményeihez és az iskolai tanulásra érett legyen, testileg, értelmileg és érzelmileg – tehát biológiai és pszichológiai szempontból egyaránt egész személyiségében – egészségesnek és életkorának megfelelően fejlettnak kell lennie. A gyermekek többsége a természetes fejlődés során magától jut el az iskolaérettségig, de ehhez elengedhetetlenek a tanulást ösztönző környezet és a gyermekekre figyelő, támogató személyek. A gyerekek általában 5 és 7 éves koruk között lesznek „iskolaérettek”, de több (biológiai és környezeti) okból adódóan nagyok az egyéni különbségek. Éppen ezért számos dilemma fogalmazódik meg manapság az iskolaérettség kérdéséről, és sokan úgy vélik, hogy az iskolai sikeresség a fogadó iskolán legalább annyira múlik, mint a gyermekek jellemzőin (l. Danis, 2009).

Ha mégis meg szeretnénk fogalmazni, melyek az egészséges fejlődés azon lépéscsoportjai, amelyek elérése nagyban segítheti az iskolai alkalmazkodást, akkor a következőket foglalhatjuk össze (l. még 3.7. táblázat):

Az iskolaérettség *biológiai feltételei* közül az egyik legfontosabb a testi fejlettség. Hatéves korára egy átlagos gyermek kb. 120-130 cm magas és 20-22 kg súlyú. Jellegetes alakváltozás figyelhető meg: a teste megnyúlik, a belső szervei már jobban elférnek a hasüregében, eltűnik a kisgyermekre jellemző pocak, karcsúbb lesz. Megkezdődik a fogváltás, az első tejfogak kihullanak, megjelennek a maradandó fogak. A kéztő és az ujjpercek csontosodása erőteljesen megindul, a kézmozgások differenciáltsága és összerendezettsége tovább érik, ami az írástanuláshoz biztosítja az alapot. A jobb-, illetve balkezesség egyértelműen felismerhető (kézdominancia). Tudjuk, hogy a nem megfelelő kézzel történő írástanulás megnehezíti az írás elsajátítását, valamint lelkileg is megterheli a gyermeket. Ahhoz, hogy a gyermek végig tudja ülni a tanítási órákat, és elbírja az iskolatáskáját az izmok megfelelő erőnléte is nélkülözhetetlen.

Az iskolaérettség egyik fontos feltétele az *értelmi képességek* megfelelő fejlettsége is. A 6-7 éves gyermeket érdekli a világ működése, képes az ok-okozati összefüggések meglátására. Az önmagára és környezetére vonatkozó alapvető, általános ismeretekkel tisztában van, például tudja a nevét, életkorát, szülei nevét, foglalkozását, lakcímét. Még képszerűen gondolkodik, de az elvont gondolkodás alapjainak megértésére is képes. Megteszi az első lépéseket az analízis és a szintézis műveleteinek terén, vagyis rájön, hogy részekből egészeket alkothat, az egész pedig részekre bontható (kognitív képességekről bővebben l. Király, a jelen kötetben). Különösen fontos ez az olvasás, írás, számolás tanításában. Ennek birtokában hoz majd létre a betűkből szavakat, azokból pedig mondatokat.

A tanulás egyik alapfeltétele a megfelelő *beszédkészség*. Megfelelő beszéden for-



3.12. kép Az iskolaérett gyermek várja az iskolakezdést

mailag a helyes hangképzést értjük. Ha a gyermek nem tisztán és helyesen képzi a hangokat, akkor egyrészt nehezen érthető a beszéde, másrészt a nem megfelelő hangképzés háttérben beszédészlelési és értési nehézségek állhatnak. Ezek a problémák nemcsak a beszédben, hanem az írás-olvasás tanulásában is jelentős nehézséget okoznak. A beszéd tartalmi fejlettsége azt jelenti, hogy a gyermek a gondolatait, élményeit, a vele történt eseményeket értelmesen, komplex mondatokban képes elmesélni. Amennyiben nem megfelelő beszédkészsége, akkor egyrészt a tanulásában várhatóak nehézségek, másrészt őt is kevésbé érti meg környezete, nehezebben tud kapcsolatokat kialakítani, így könnyebben sodródik peremhelyzetre a közösségben (a beszéd és kommunikáció fejlődéséről l. részletesen Lukács és Kas, a jelen kötetben).

Az óvodáskor végére a gyermekek *érzelmi világa* is jelentős fejlődésen megy át. Nő az önuralma, képes a vágyait késleltetni, képes várni (l. még Lakatos, a jelen kötetben). A motivációi között egyre inkább hangsúlyossá válik a teljesítés vágya, az elvárásnak való megfelelés igénye. Bizonyos feladatokat már önállóan is meg tud oldani, élvezzi a kihívásokat, kialakul a feladattudata. A gyermek az óvodás korában egyre inkább megtanul eligazodni a társas világban, megtanul az elvárásokhoz alkalmazkodni, vagyis szociálisan éretté válik az iskolára (l. még Szabó, a jelen kötetben). Ez az előfeltétele annak, hogy a közösségben oktatható és nevelhető legyen,

hiszen a tanító bár optimális esetben differenciált módon, de nem egyenként tanít, hanem egy egész osztályt tanítja.

Az esetek többségében az iskolára való éretlenséget nem az értelmi képességek gyengébb fejlettsége okozza, hanem a sokkal komplexebb *érzelmi-szociális éretlenség*. Az iskolaérettség *szabályozási készségként* is értelmezhető. Az önszabályozás szintje ugyanolyan jó előrejelzője az iskolai sikernek, mint az intelligencia (Séra és Bernáth, 2004). Az éretlen gyermekre jellemző a figyelem fáradékonysága, terelhetősége. Gondolkodása nem a lényegre ragadja meg, hanem a számára érzelmileg fontosat. Általános tájékozottsága, ismeretanyaga hiányos. Hiányzik a feladattudata, állandóan serkenti, biztatni kell. A klasszikus álláspontok szerint, amennyiben bármilyen okból késik a fejlődés, nem szabad a beiskolázást sürgetni. Az éretlen gyermekeknek szükségük van még egy évre, hogy hátrányukat csökkentsék. Ez alatt az egy év alatt, amíg az óvodában „visszamaradnak”, nagyobb lesz az önfigyelmük, munkatempójuk is gyorsulhat, kitartóbb lesz a figyelmük, szókincsük és beszédük gazdagabbá válhat.

A szociális-kulturális értelemben hátrányos helyzetű gyerekek esetében viszont sokan érvelnek *a késői beiskolázás ellen*, mondván, hogy ez is késlelteti a felzárkózási lehetőségüket (pl. Kende és Illés, 2007). Bárhogyan vélekedjenek is a szülők, a pedagógusok, az iskolák: „A jó kezdet fél siker”, mondja a régi közmondás, ezért az iskolába lépés időpontját és az iskolai élethez való alkalmazkodás rövidebb-hosszabb átmenetét mindenképpen körültekintően kell kezelni.

Vekerdy (2008) véleménye szerint a gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába: ez azt jelenti, hogy az iskola akkor tudja a gyermeket megfelelően tanítani, ha továbbviszi az óvoda pedagógiai szemléletét, azaz a *játékosságot*. A gyermek egészséges fejlődéséhez meg kellene őrizni azt az érzelmi biztonságot, amelyet az iskolába kerülés előtt az óvoda játékos, oldott, kötetlen légköre jelentett. Az a gyerek, aki kisiskolásként játékos, az óvoda világát idéző légkörben tanulhat a saját fejlődési ritmusa szerint, az a sokkal biztosabb érzelmi és tárgyi alapokra építve a későbbiekben is jobban tud majd teljesíteni. Ezt kellene megszívlelni minden pedagógusnak és szülőnek egyaránt!

3.7. táblázat

Az „iskolaérettség” jellemzői, az iskolai alkalmazkodást elősegítő tények

Testi jelek

- A gyermek elérte a 110 cm magasságot és a 18 kilogrammos testsúlyt.
- Túl van az első alakváltozáson.
- Megkezdődött a fogváltás.
- Megfelelő az általános egészségi állapota és fizikai erőnléte, mozgása harmonikus, koordinációja megfelelő.
- Kezessége kialakult.
- Finommozgása megfelelően fejlett, például tud cipőt kötni, rajza felismerhető, fest, gyurmázik.

Értelmi jellemzők

- Érdekli a világ működése, megért ok-okozati összefüggéseket.
- Képes legalább 20 percig egy dologra koncentrálni, kitartóan tevékenykedni.
- Képes önmagát összetett mondatokban kifejezni, könnyedén megtanul verseket, mondókákat.
- Bizonyos számfogalma és mennyiségfogalma kialakult (1–10-ig eligazodik a számokban, ismeri a „kisebb-nagyobb”, a „több-kevesebb” fogalmát).

Pszichológiai jellemzők

- A gyermek várja az iskolát, és ez játékában, tevékenységében is megjelenik.
- Képes várni, vágyait késleltetni.
- A rábízott feladatokat elvégzi, tevékenységeit nem hagyja félbe.
- Képes kapcsolatot kialakítani és fenntartani társaival és a felnőttekkel.
- Be tud illeszkedni a csoportba.

ZÁRSZÓ

A korai évek egészséges fejlődése biztosítja azt az alapot, amelyre a későbbi években kialakuló készségek ráépülnek. Ebben a fejlődési folyamatban meghatározó a gyermekre figyelő, a gyermek fejlődését támogató emberi kapcsolatok szerepe, valamint a gyermeket körülvevő tárgyi környezet. Ezek optimalizálásával nagyban segíthetjük a gyermekek fejlődésének kibontakozását. A fejlődés tudatos követésével időben észlelhetjük a fejlődési problémát mutató gyermekeket, és korai intervenciók segítségével támogathatjuk fejlődésüket.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Cole, M., Cole S. R. (2006). *Fejlesztélektan*, Osiris, Budapest.
- Gopnik, A., Melzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex, Budapest.
- Katona, F. (2006). Klinikai fejlődésneurológia, Medicina, Budapest.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2006). *Amit a baba kérdezne – ha beszélni tudna*. Hajja és fiai, Budapest.
- Kenéz, K. (2005). *Az első 12 hónap titkai*. LPI Produkciós Iroda, Budapest.
- Leach, P. (2004). *Picik és kicsik*. Teljesen átdolgozott, új kiadás, Park, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Avery, M. (1994). Neurobehavioral development of the premature infant. In: Avery, M., First, L. (eds.) *Pediatric Medicine*, 2nd ed. Lippincott Williams & Wilkins, 155–183.
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith, E., Bem, D., Nolen- Hoeksema, S. (1999). *Pszichológia*. Osiris, Budapest, 71–77.
- Blackman, J., Boyle, R. (2005). Prematurity: primary care follow up. In: Parker, S., Zuckerman, B., Augutyn, M. (eds.) *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 2nd ed., Lippincott Williams & Wilkins, 271–274.
- Bottos, M., Dalla Barba, B., Stefani, D., Pettenà, G., Tonin, C., D'Este, A. (1989). Locomotor strategies preceding independent walking: prospective study of neurological and language development in 424 cases. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 31 (1), 25–34.
- Cole, M., Cole S. R. (2006). *Fejlesztélektan*. Osiris, Budapest.
- Az egészségfejlesztés alapelvei* (2004) Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai – WHO kiadvány, In: Kishegyi, J., Makara, P. (szerk.) *Egészségfejlesztési módszertani füzetek kiadványsorozat*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Danis, I. (2009). Koragyermekkori szülői hatások a gyermekek óvodai–iskolai boldogulásának előkészítésében. *Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálat szülői indikátorainak kidolgozásához*. Nem publikált kézirat. SZMI-BK, Budapest.
- Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlesztélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gallai, M. (2006). Az egészséges gyermek fejlődése. In: Maródi, L. (szerk.) *Gyermekgyógyászat*. Medicina, Budapest. 17–31.
- Gopnik, A., Melzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex, Budapest.
- Graven, S. N. (2004). Early neurosensory visual development of the fetus and newborn. *Clinical Perinatology*, 31 (2), 199–216.
- Gunnar, M., Barr, R. (1998). Stress, early brain development and behavior. *Journal of Infants and Young Children*, Lippincott. 1–14.
- Hajtó, K. (2009). A mozgásfejlesztés lehetőségei és szemléleti kérdései a korai intervenció gyakorlatában. *Gyermekorvos továbbképzés, VII.évf./5.sz.*, 208–213.
- Joubert, K., Darvai S., Ágfalvi R. (2005). *Az országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat 0–18 éves kori adatai I.* – KSH Népeségtudományi Kutató Intézet Kutatási jelentései, Budapest.
- Katona, F. (2006). *Klinikai fejlődésneurológia*. Medicina, Budapest.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2006). *Amit a baba kérdezne – ha beszélni tudna*. Hajja és fiai, Budapest.

- Kende, A., Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-11-ta-Tobbek-Rugalmas>.
- Lawrence, J., Jones, S., Cohen, J. (2000). The impact of Poverty on the mental health and development of very young children. In: Zeanah, C. (ed.): *Handbook of Infant Mental Health*, The Guilford Press, New York/London.
- Loványi, E., Angyalné Várszegi, E. (2008). Fejlesztési lehetőségek kései cochlearis implantáció (hallásjavító műtét) beszédtanulás ideje előtt vagy alatt fellépő hallássérülés esetén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008/4, 263–277.
- Machay, T. (2006). Neonatológia. In: Maródi, L. (szerk.) *Gyermekegyógyászat*. Medicina, Budapest, 263–271.
- Méhes, K. (1987). Növekedés, fejlődés. In: Schuler, D. (szerk.): *Gyermekegyógyászati diagnosztika és terápia*. Medicina, 62–84.
- Msall, M. (2005). Visual impairment. In: Parker, S., Zuckerman, B., Augutyn, M. (eds.) *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 2nd ed., Lippincott Williams & Wilkins, 366–369.
- Molnár, A. (1990). *Kissúlyú újszülötteket szült asszonyok összehasonlító életmódvizsgálata*. KSH, Budapest.
- Pataki, L. (2000). Hallássérülés – hallási fogyatékoság. In: Illyés, S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE GYFK, Budapest, 2000.
- Pikler, E. (1969). *Adatok a csecsemő mozgásának fejlődéséhez*. Akadémia, Budapest.
- Sekuler, Blake (2000): *Észlelés*, Osiris, Budapest.
- Séra, L. Bernáth, L. (2004) Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: Kollár, K., Szabó, É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 265–278.
- Stern, D. N. (1985). *A csecsemő személyközi világa*. Animula, Budapest, 57–58.
- Süveges, I. (2004) *Szemészet*. Medicina, Budapest.
- Stoppard, M. (1993). *Mit tud a gyerek? Játékos képességvizsgálatok*. Park Kiadó, Budapest.
- Vekerdy T. (2008). *A szülő kérdez, a pszichológus válaszol 2*, Sanoma, Budapest.
- WHO Ottawai Charta (1986). http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf.
- Wills, L. (2005). Hearing impairments. In: Parker, S., Zuckerman, B., Augutyn, M. (eds.) *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 2nd ed., Lippincott. 215–221.

4. fejezet

**MUTASD MEG ÉRZÉSEIDET, DE SZABÁLYOZD
VISELKEDÉSEDET! – AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS FEJLŐDÉSE**

Lakatos Krisztina

MTA Pszichológiai Kutatóintézet

MI AZ ÉRZELEM?

Arckifejezések

Az érzelmek fejlődése

ÉLETTANI VÁLTOZÁSOK AZ ÉRZELMEK MÖGÖTT

MI AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS?

Az érzelemszabályozás normatív fejlődése

Alkati sajátosságok hatása az érzelemregulációs képesség fejlődésére

A környezet hatása az érzelemregulációs képesség fejlődésére

**AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS SZEREPE A TÁRSAS VISELKEDÉSBEN
ÉS A KAPCSOLATOK ALAKULÁSÁBAN**

Milyen problémákhoz vezethetnek az érzelemszabályozás zavarai?

Intervenció az optimális érzelemreguláció támogatására



Érzelemszabályozásnak tekintjük azokat a viselkedésformákat, képességeket és stratégiákat, amelyek segítségével az érzelmek átélése és megnyilvánulása modulálható, azaz felerősíthető vagy legátolható. Az érzelemszabályozás folyamatai jelentős fejlődésen mennek keresztül csecsemő- és gyermekkorban. A negatív érzelmek szabályozásának egyes formái már újszülötteknél megfigyelhetők, a belső állapotok és a viselkedés finomszabályozásához azonban szükség van az agy érési folyamataira és ezzel együtt bizonyos kognitív és motoros képességek megjelenésére. A felnőttek nemcsak az adott pillanatban, közvetlen módon (pl. megnyugtattással) járulnak hozzá a csecsemő/kisgyermek érzelemszabályozásához, hanem befolyásolják azt a fejlődési folyamatot is, amelynek során kialakul, hogy a személy milyen érzelmeket hogyan él meg, ezek hogyan jelennek meg viselkedésben, és ezt, valamint az érzelmekkel és az arousal változással járó fiziológiai állapotot miképpen tudja szabályozni. Az érzelmi reaktivitás és érzelemszabályozás meghatározó szerepet játszik a szociális kapcsolatokban és a szocioemocionális beilleszkedésben. A megfelelő érzelemszabályozás hiánya kedvezőtlenül befolyásolja a fejlődés során megjelenő kognitív komponensekkel jellemezhető önszabályozás és önkontroll kialakulását is, továbbá hozzájárulhat viselkedésproblémák és egyéb patológiás körképek megjelenéséhez.

BEVEZETÉS

Az érzelmek különösen jelentősek gyermekkorban mind maga a gyermek, mind az őt gondozó felnőttek számára. A felnőttek az újszülöttkortól megfigyelhető érzelmi megnyilvánulásokból tudják, mire van szüksége a csecsemőnek, mi esik jól neki, mikor van szüksége ételre vagy a gondozó közelségére. Az első időszak kommunikációja elsősorban az alapérzelmekre épül. A gyermeknek meg kell tanulni azonosítani a különböző érzelmeket, össze kell kapcsolnia az egyes érzelmek megfigyelhető külső jegyeit az átélt belső állapottal. Ennek segítségével képes lesz mások érzelmi állapotát felismerni, és annak megfelelően alakítani saját viselkedését. Ugyanakkor elsajátítja azt is, hogy a saját érzelmeit mikor és hogyan fejezze ki, hogy az megfeleljen az adott helyzetnek, a kulturális és a társadalmi elvárásoknak. Az érzelmek különböző körülmények közötti, flexibilis szabályozására való képesség tekinthető az első évek egyik legfontosabb fejlődési céljának.

MI AZ ÉRZELEM?

Az érzelem szót nap mint nap használjuk ugyan, pontos meghatározása azonban még a pszichológia területén sem könnyű (Gross és Thompson, 2007). Érzelmek akkor keletkeznek, ha az adott személy számára releváns, céljai elérését potenciálisan befolyásoló ingerrel találkozik. Ha például hosszasan pakolunk egymásra dobozokat, hogy végre rend legyen a szobában, de valaki bejön, és felborítja az építményt, hirtelen haragot érezhetünk. A célok igen különbözőek lehetnek, a közvetlen testi épség megőrzésétől a tudatos, távlati célokig terjedhetnek. Az érzelmek megjelennek a szubjektív érzés, a viselkedés, valamint az élettani működés szintjén is. Az érzelmek viselkedéssort indíthatnak el, gyakran több, különböző „eredetű” viselkedés versenghet azonban a kivitelezésért. Ezt tapasztalhatjuk, ha egy csecsemő valami újdonsággal¹, például egy játékbottal találkozik, az vonzó lehet számára, szívesen odamászna, de amikor az hangot is kiad és mozog, egyszerre lehet

¹ The Expression of the Emotions in Man and Animals. Magyar kiadása az id. címen, Gondolat Kiadó, Budapest, 1963.

érdekes és félelmetes, tehát a megközelítés és az eltávolodás is releváns válasz lehet az adott helyzetben. Megfelelő szabályozási képesség mellett tudatosan kiválasztható, hogy a többi legátláásával melyik válasz jelenjen meg a viselkedésben.

Arckifejezések

Az érzelmek megjelennek arckifejezéseinkben is. Az alapérzelmekben mutakozó egyetemességre már Charles Darwin felfigyelt, és *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése*¹ című könyvében (1872) feltételezte, hogy az embercsecsemő veleszületett módon tudja érzelmeit kifejezni, akárcsak mások érzelmeit felismerni. Az érzelmek jól megkülönböztethetőek már az újszülöttek arcán is. Mivel azonban az újszülöttek már rendelkeznek az utánczás képességével, így elképzelhető lenne, hogy egészen korai tanulás segítségével sajátítják el az arckifejezéseket. Galati és munkatársai (2001) születésüktől fogva vak csecsemőket vizsgáltak és hasonlították össze érzelmkifejezéseiket azonos életkorú látó csecsemőkével. Az arc változásait egészen pontosan, az egyes izmok megfeszülésének megfigyelésével írták le, és alapvetően hasonló mintázatot tapasztaltak a vak és a látó csecsemőknél. Ez a mintázat megfelelt az elméleti elvárásoknak is, tehát az adott érzellemnél elvárt izomcsoport aktivitását jelentette. Kisebb különbségek adódtak ugyan a két csoport között, de ezek nem befolyásolták az érzelmkifejezés felismerhetőségét.

Az iménti eredmény arra utalhat, hogy az arckifejezések első megjelenése független a vizuális tanulástól, viszont a fejlődés során a tanulás fontos szerepet tölthet be az érzelmkifejezések finomra hangolásában és a kultúrának megfelelő alkalmazásukban. Munkatársaival Ekman (1973) az alapérzelmek megjelenési formáit vizsgálta két egymástól jelentősen eltérő, és szinte egyáltalán nem érintkező kultúrában. A pápua új-guineai forék és az észak-amerikai vizsgálati személyek igen pontosan tudták azonosítani a másik népcsoport tagjai által mutatott örömet, haragot, szomorúságot és undort. Valamivel nagyobb nehézséget jelentett azonban a félelem és a meglepődés elkülönítése. Ugyanakkor újabb eredmények szerint a kép ennél árnyaltabb. Skót kutatók azt találták, hogy az ázsiai és a kaukázusi kísérleti személyek az arc eltérő részleteiből nyerik az információt az érzellem megállapításához (Jack és mtsai, 2009). Míg az európaiaknak nem okozott nehézséget a meglepetés, a félelem, az undor és a harag elkülönítése, addig az ázsiaiak gyakran összekeverték a félelmet a meglepetéssel és az undort a haraggal.

Az érzelmek fejlődése

Az érzelmek és érzelmkifejezések jellegzetes fejlődési mintázatot mutatnak csecsemőkorban. Újszülöttkorban és az első néhány hónapban felismerhetünk ugyan bizonyos érzelmkifejezéseket, azonban nem egyértelmű, hogy az arckifejezéssel,

vokalizációval társul-e érzélem, és pontosan mi (Oatley és Jenkins, 1996). Valószínűsíthető, hogy például az arckifejezések jelentős része reflex jellegű válaszként jelenik meg a belső állapot változásaira. Már a születést követő első órákban megfigyelhetünk ugyan *mosolyt* az újszülött arcán, de ez leginkább alvás közben jelenik meg, tehát nem világos, mire adott reakciót látunk. Eltelik néhány hét, és a mosolyt már például a gyengéd simogatás is kiváltja, de az első, igazán társas interakció részét képező mosolyokat körülbelül 6 hetes, 2 hónapos kortól tapasztalhatjuk. A mosoly jelentős szerepet játszik a felnőttekkel való kapcsolat fenntartásában: a felnőttek vonzóbbnak találják a mosolygó csecsemőt, nagyobb valószínűséggel közelítik meg, és kezdenek el kedvesen foglalkozni vele. Az első hat hónapban már jól felismerhető az öröm, a meglepődés, az érdeklődés, az undor és a harag, majd 12 hónapos korig elkülöníthetővé válik a szomorúság és a félelem. A *negatív érzelmek* elkülönülése egy vizsgálat szerint, amely az arc izmainak feszülési mintázatát vizsgálta, még nem egyértelmű korai csecsemőkorban (Camras és mtsai, 2007), ugyanakkor az egyéb viselkedési jegyek (pl. elhúzódás, anya felé fordulás, lemerevedés) előfordulási gyakorisága már határozottan eltér az adott szituációban várt érzelemnek megfelelően (pl. félelem vagy harag). Ebben az időszakban a szülő válasza szempontjából meghatározó szerepe van a kontextusnak, amelyben a csecsemő negatív érzelmet mutat, mivel annak segítségével találja meg a szülő a megfelelő módot, hogy a csecsemő distresszét megszüntesse (pl. megettesse, pelenkát cseréljen, rájöjjön, hogy esetleg megütötte magát valamivel stb.).

Az életkor előrehaladtával egyértelműen elkülöníthetővé válik mind a társas, mind pedig a fizikai ingerektől való félelem, majd óvodáskorban már képzeletbeli dolgoktól is tarthatnak a gyermekek. A negatív érzelmeket illetően aránylag viszonylag korán elkülönül a *félelem* és a *szorongás*. A szorongó állapot felismerése és túlsúlyának megszüntetése fontos feladat a kisgyermek környezete számára, mivel rizikót jelent az érzelmi zavarok (például kényszeres zavarok) kialakulása szempontjából.

A *harag* már csecsemőkorban elkülöníthető, szabályozásának elsajátítása a totyogós és kisgyermekkor egyik fontos feladata. A kétéves kor körül tapasztalt „hiszti-korszak” fontos részét képezi ennek a tanulási folyamatnak. A kisgyermek ebben az életkorban már határozottabb célokkal rendelkezik, jobban emlékezik eredeti céljaikra, ezért kevésbé lehet elterelni figyelmüket, viszont (korlátozott reprezentációs képességeik okán is) még csak kevésbé képesek céljaik elérését késleltetni, és azonnali érzelmi reakciójukat szabályozni. Megfelelő szülői technikákkal, amelyek úgy utasítják el a haragos viselkedést, hogy közben fizikailag és érzelmileg is biztonságot nyújtanak a gyermeknek, a kisgyerekek megtanulják, hogy e viselkedésük nem vezet célhoz, valamint olyan technikákra is szert tesznek, amellyel majd önállóan tudják állapotukat megváltoztatni. Ha a szülő enged a gyermek érzelmkitöréseinek, és nem szabályozza azokat, akkor kényszerítő, erőszakos viselkedés kialakulását segíti elő, tehát a gyermek később is haragos agresszió segítségével próbálja elérni céljait. Ha a szülő ellenségesen,

agresszióval válaszol a kisgyermek érzelemkitöréseire, azzal szintén azt erősíti meg, hogy a társas konfliktusok kezelésére az agresszió alkalmazható (Mascolo és Fisher, 2007).

Az éntudat kialakulásával megjelennek olyan érzelmek, amelyek nem csak a csecsemő saját állapotára vonatkoznak, hanem a kisgyermek felismerik *mások* érzelmi állapotát, és együtt érznek más fájdalmával, szomorúságával. Az együtt-érzés mellett más „morális” érzelmek is kezdenek kialakulni. Így például megjelenik a *bűntudat* és a *szégyen*. Ezeknek az érzelmeknek a formálódásában igen nagy szerepe van a kultúrának, amelybe az egyén viselkedése beágyazódik, például Kínában a szocializáció folyamatában fontos szerepet játszik a szégyen (Mascolo és mtsai, 2002).

Noha a gyermekek úgy kétéves kortól már használnak érzelmi tartalmakat leíró szavakat, az érzelmek pontos felismerése és megnevezése még hosszú fejlődési utat jár be. Érzelmi állapotokat fényképen még a 6 éves gyermekek is gyakran csak a fényképhez tartozó történet alapján tudnak azonosítani, és nehézségeik támadhatnak az érzelmek pontos megnevezésével.

ÉLETTANI VÁLTOZÁSOK AZ ÉRZELMEK MÖGÖTT

Az érzelmeket élettani változások is kísérik, ezeket a *vegetatív idegrendszer* szimpatikus és paraszimpatikus ága szabályozza. A *szimpatikus idegrendszer* gyors változásokat okoz, amelyek felkészítik a szervezetet az azonnali válaszadásra. Így megnő a vércukorszint, hogy táplálékkal lássa el az izmokat, csökken az emésztőrendszer vérrellátása és működése, míg az izmokba és az agyba több vér jut. Ezek a változások ugyanakkor kimerítik a szervezetet. A *paraszimpatikus rendszer* a szimpatikus rendszer hatásait kiegészítve gondoskodik arról, hogy a szervezet állapotát visszarendezze és megfelelő tartalékokat alakítson ki.

Ezek a hatások nem csak az élettani folyamatokban nyilvánulnak meg, hanem szemmel látható változásokat is okoznak: ezek jelzésként szolgálnak a környezet számára. Így például a haragot az arc kipirulása kíséri, félelem esetén elsápadunk, az izgatottságot, aggodalmat izzadás kíséri. A tudományos kutatásokban jelentős szerepe van az érzelmeket kísérő élettani változások nyomon követésének (l. a 4.1. keretes szöveget). Egyes élettani folyamatoknak ugyanis hosszú távú hatásai is lehetnek, és összefüggést mutatnak pszichiátriai problémákkal is. Ez azt is jelenti, hogy például a stresszhelyzetre adott válaszban nagy szerepet játszó hipotalamusz-hipofízis-mellékvesekéreg rendszer genetikailag meghatározott adottságai befolyásolhatják az egyén kihívást jelentő környezeti ingerekre adott válaszát, a negatív érzelmi állapotok szabályozási képességét és esetlegesen a pszichés zavarok kialakulását is (Goodyer és mtsai, 2001).

4.1. Stresszhelyzetre adott válaszok mérése élettani módszerek segítségével

A keringés jellemzői a belső állapotoknak megfelelően eltéréseket mutatnak aszerint, hogy a szimpatikus vagy inkább a paraszimpatikus hatások dominálnak-e. A szimpatikus hatás növeli, a paraszimpatikus hatás csökkenti a szívritmust. A kettő integrációja tükröződik a szívritmus változatosságában, így segítségével jellemezhetjük a vegetatív idegrendszer működését. Nyomon követhetjük az érzelmi reakciókban mutatkozó egyéni különbségeket, de a szívritmus változatossága összefügg a figyelmi állapottal, a kognitív tevékenységgel és a fizikai aktivitással is, illetve azzal, hogy az alvásnak éppen melyik fázisában vagyunk. A szívritmus-variabilitás meghatározott mértéke kapcsolatot mutat az adott helyzetnek megfelelő érzelmi reakciókkal (Calkins, 1997), a hatékony érzelmszabályozással (Fox, 1989), az internalizáló és externalizáló viselkedés² ritkább előfordulásával (El-Sheikh és mtsai, 2001). Háromhónapos csecsemők és anyjuk interakciója során megfigyelt viselkedéses összhang szintén összefüggött a csecsemő szívritmusának, valamint a szívritmus variabilitásának változásával, tehát az érzelmi állapot megváltozása, és az annak szabályozására való képesség élettani paraméterekben is tükröződik (Moore és Calkins, 2004).

Egy másik, gyakran alkalmazott mérés a bőr vezetőképességének érzelmi állapotokkal összefüggő megváltozásán alapul. Ezt elektrodermális reakciónak nevezzük. A bőr vezetőképességének változása a verejtékmirigyek működésével függ össze, ezért ezt a mérést a tenyérre vagy talpra helyezett elektródák segítségével végzik. A verejtékezés a szimpatikus idegrendszer hatására alakul ki. Ezt a módszert csecsemőknél és gyerekeknél ritkábban alkalmazzák. Az eddigi vizsgálatok alapján tudjuk, hogy újszülötteknél mérhető különbség mutatkozik a bőr-vezetőképesség válaszbán a rutin vérvétel és a simogatás között (Eriksson és mtsai, 2008). Autista gyermekeknél nyomon követhető a szemkontaktus hatására kialakuló arousal változás (Kylliäinen és Hietanen, 2006), egészségesen fejlődő gyermekeknél pedig a szülők házassági konfliktusa és a gyermek pszichés zavarai közötti kapcsolat által befolyásolt és részben közvetített változás a bőr vezetőképességének szintjében (El-Sheikh és mtsai, 2007).

A környezeti ingerekre adott élettani válasz a hormonszint változásában is megnyilvánul. A pszichofiziológiai kutatásokban leggyakrabban a kortizol, egy szteroid hormon szintjét mérik nyálmintából. A kortizolt gyakran nevezik stresszhormonnak, mivel az egyén számára kihívást jelentő, vagy negatív helyzetekben megnövekedik a koncentrációja. A kortizol-válasz kialakulásához azonban időre van szükség, 20-25 perc alatt éri el a legmagasabb szintet, ezért hatása nem azonnali, és nagyobb időtartományban érvényesül (Gunnar és Quevedo, 2007). A kortizol mennyiségét a hipotalamusz-hipofízis-mellékvesekéreg rendszere³ befolyásolja. A hipotalamuszban

² Externalizáló viselkedés: olyan viselkedési problémák tartoznak ide, mint például az agresszió, a szabályszegés. Internalizáló viselkedés például a szorongás, a visszahúzódás, a szomatizáció.

³ Hypothalamo-pituitary-adrenocortical axis (HPA axis).

a kortikotropin kiürítését serkentő hormon⁴ termelődik, amely a hipofízisbe jut. Ott az adrenokortikotrop hormon⁵ (ACTH) fokozott termelődésére és kiürítésére hat. Az ACTH a véráram útján jut a mellékvesekéregbe. Hatására többek között kortizol ürül a véráramba (és onnan a nyálba is átjut). A kortizol az agyba visszajutva mind a hipotalamusz, mind pedig a hipofízis megfelelő sejtjeiben csökkenti a termelődését fokozó hormonok ürítését (ez negatív visszacsatolási kör). A kortizol elsődleges funkciója stresszreakcióban a vércukorszint növelése, tehát támogatja a szervezet készenléti állapotát, energiát biztosít az agynak a megfelelő viselkedési válasz szervezéséhez.

A vizsgálatok egy részében a napi kortizolmennyiséget, és a kortizol mennyiségében mutatkozó ciklikusságot mérik (2-4 napon keresztül napi 3 alkalommal, meghatározott időpontokban gyűjtenek nyálmintát). Máskor természetes (pl. gyermekeknél a kötelező oltások) vagy kísérleti helyzetben mérik (pl. közönség előtt kell beszédet kell tartani), hogy a stressz az alapszinthez képest milyen mértékű kortizol-elválasztást eredményezett, valamint bekövetkezik-e rövid időn belül a megnyugvás és a kortizol alapszintre történő visszatérése (ekkor a kísérlet előtt, majd a stresszhelyzetet követően 20, illetve 40 perccel vesznek nyálmintát). Jól működő stresszreguláció esetén a napi kortizolszint ébredéskor a legmagasabb és lefekvés előtt a legalacsonyabb (gyerekeknél ez az alvás-ébrenlét ciklus szabályossá válásával kb. 4 éves korra alakul ki). Stresszhelyzetben a kortizol koncentrációja a viszonylag alacsony alapszintről magasabb értéket ér el, viszont hamar visszacsökken az alapértékre. Krónikus stressz és a megküzdés hiánya tükröződik a megváltozott kortizoltermelésben, bizonyos pszichés zavarok esetén sérül a kortizoltermelés napi ciklikussága is. Mivel a kortizol befolyásolja meghatározott agyterületek működését (pl. a hippocampusét), így krónikus állapotokban (pl. kezeletlen depresszió) a memória, az érzelem- és a viselkedésszabályozás rendszere is sérül. A korai gondozás minősége is összefüggést mutat a stresszreaktivitással (l. Tóth, az I. kötetben).

MI AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS?

Ugyanaz az élmény ijesztő lehet az egyik gyermek számára, míg vonzó és örömteli egy másiknak. A mindennapok során is jól megfigyelhető, hogy egyes gyerekek jobban eleget tudnak tenni a felnőttek kéréseinek, ha például azt kéri tőlük, hogy ne egyszerre, hanem szépen sorban válaszoljanak, vagy még ne nyúljanak az asztalra kirakott süteményekhez. Az, hogy ki tud ezekben a helyzetekben jobban megfelelni a szülők vagy gondozók elvárásainak, nem csak attól függ, ki a „jó gyerek” és hajlandó engedelmeskedni, hanem attól is, hogy az egyes gyerekeknek milyen az érzelem- és viselkedésszabályozási képessége.

⁴ Corticotropin releasing factor (CRF).

⁵ Adrenocorticotrophic hormone (ACTH).

Érzelemszabályozásnak tekintjük azokat a viselkedésmódokat, képességeket és stratégiákat, amelyek segítségével az érzelmek átélése és megnyilvánulása *modulálható*, azaz felerősíthető vagy legátolható. Különös jelentősége van a negatív érzelmek szabályozásának, hiszen ez elősegíti, hogy az egyén képes legyen reagálni környezetére, fenntartsa a társas interakciókat, illetve felfedezze tárgyi környezetét, tanuljon belőle.

Eisenberg és munkatársai (2007) a szabályozást magát belső és külső folyamatra bontották. A belső folyamatot nevezték *érzelemszabályozásnak*, ami a belső fiziológiai állapot, az arousal⁶ fenntartását, illetve változtatását foglalja magában. A külső folyamat az érzelemhez kapcsolt *viselkedésszabályozás*, ami az érzelmek külső megnyilvánulásának, például az arckifejezéseknek a befolyásolását jelenti. Ezek a viselkedésformák irányulhatnak a csecsemő környezettel való kapcsolatának, vagy éppen a környezet, a kiváltó inger megváltoztatására. A legismertebb példa erre az, amikor valamitől megijedünk. Belső állapotunk megváltozik, olyan élettani folyamatok lépnek működésbe, amelyek mozgósítják a szervezetet, felkészítik a megfelelő válaszra. Ilyen helyzetben a csecsemő valószínűleg sírva fakad, de ha már elég nagy, akkor el is távolodhat a distresszt kiváltó ingertől. Önmagában a távolság növelése is elegendő lehet a negatív érzelem szabályozására, de ha ez mégis kevésnek bizonyul, akkor a csecsemő a gondozóhoz fordulhat, őt megközelítve, az ő segítségével szüntetheti meg negatív érzelmi állapotát.

Rothbart és Deryberry (1981) csecsemőkorban háromféle, az arousal szint szabályozására alkalmas viselkedéscsoportot különített el: ezek a *megközelítés-visszahúzó*dás, a *figyelem* és az *önnyugtató*s. E viselkedéscsoportok mind a belső állapotot, mind az érzelem viselkedéses megnyilvánulását képesek befolyásolni. A *verbális kommunikáció* szintén hatékony eszköz lehet a szabályozásban. 5 és 10 hónapos csecsemők önszabályozását frusztráló helyzetben vizsgálva összefüggést sikerült kimutatni az alkalmazott stratégia és a negatív érzelem intenzitása között (Stifter és Braungart, 1995). Mindkét életkorban a legjellemzőbb viselkedés az önnyugtató volt, ám ezt leginkább a már csökkenő intenzitású szakaszban alkalmazták a csecsemők. Ugyanakkor az elkerülést és a kommunikatív viselkedést⁷ leginkább a negatív érzelem fokozódása idején figyelték meg.

Az érzelemszabályozás normatív fejlődése

Az érzelemszabályozás folyamatai jelentős fejlődésen mennek keresztül csecsemő- és kisgyermekkorban (a fejlődés szakaszairól l. bővebben a 4.2. keretes szöveget). A negatív érzelmek szabályozásának egyes formái (pl. önnyugtató ujjszopással) már

⁶ Éberséget és válaszkészséget biztosító élettani állapot.

⁷ A kommunikatív viselkedést csak tízhónapos korban vizsgálták.

újszülötteknél megfigyelhetők, a belső állapotok és a viselkedés finom szabályozásához azonban szükség van az agy érési folyamataira, és ezzel együtt bizonyos *kognitív és motoros képességek* megjelenésére. Mindamellet a szabályozási folyamatok nem csak a negatív, hanem a pozitív érzelmi állapotok optimális szintjének kialakításában is szerepet játszanak.

Már az első életév során – lényegében újszülött kortól fogva – megfigyelhetünk hatékony önszabályozó viselkedésformákat. Ezek közé tartoznak az *önnyugtató viselkedés* különféle megnyilvánulásai, például az ujjszopás, az automanipuláció (amikor a csecsemő saját magát fogja meg, például a fülét, haját vagy a lábát), illetve a figyelem irányának megváltoztatása. E viselkedésformák hatékonyságát mutatja, hogy a negatív érzelmi állapot jeleit mutató csecsemő lassan (bár előfordulhat, hogy csak időlegesen) megnyugszik, esetleg újra játszani kezd, felderíti környezetét.

Eltérő megküzdést jelent a *visszahúzó*dás, azaz a stresszt jelentő tárgytól, eseménytől való eltávolodás, a szemek becsukása, ami szintén hatékony stratégia lehet a negatív érzelmi állapot szabályozásában. Ugyanakkor együtt járhat azzal, hogy a csecsemő, illetve a kisgyermek kapcsolata a külvilággal, tárgyi és szociális környezetével korlátozottá válik. A visszahúzó

dás elsődleges érzelemszabályozási stratégiaként azon alkalmak gyakoriságának csökkenését eredményezheti, amikor a csecsemő tanulhat a társas viselkedésről, azok révén pedig környezetéről (Crockenberg és mtsai, 2007). Ha a visszahúzó

dás válik a domináns stresszre adott válasszá, az megakadályozhatja, hogy a csecsemő az érzelemszabályozás gazdagabb és adaptívabb, az optimális fejlődést jobban szolgáló formáit is elsajátítsa, és végső soron eltérő, csökkent érzelemszabályozási képességhez vezethet. Így például azok a negatív reaktivitású⁸ csecsemők (l. a temperamentumról bővebben Ferenczi, az I. kötetben), akik 6 hónaposan inkább elhúzódtak egy új játékszertől, fokozottabb szorongást mutattak 2 és fél évesen, mint azok a szintén negatív reaktivitású gyerekek, akiknél ritkábban figyelték meg a visszahúzó

dást (Crockenberg és Leerkes, 2006).

Ha a csecsemő arousal szintje túlságosan magas lesz ahhoz, hogy azt saját eszközeivel csökkentse, *külső segítség*re van szüksége. A gondozó nyugtatása nemcsak megoldja az adott helyzetet, de alkalmat szolgáltat arra is, hogy a csecsemő újabb módját sajátítsa el az érzelemszabályozásnak. Az idegrendszer érésével új motoros és kognitív képességek jelennek meg, amelyek lehetővé teszik az egyre önállóbb szabályozást.

A csecsemő által az érzelmi állapot szabályozására alkalmazott viselkedésformák függenek attól is, hogy elérhető-e a gondozó támogatása, vagy pedig egyedül kell-e megküzdenie a helyzettel. Diener és Manglesdorf (1999) 18 és 24 hónapos kisgyermek

ek viselkedésszabályozását vizsgálta laboratóriumi körülmények között úgy, hogy minden gyermek azonos ingerekkel (játékokkal és személyekkel) talál-

⁸ A negatív reaktivitás mértékét az mutatja, hogy valaki milyen gyakran reagál negatív érzelmi állapotokkal a környezet ingereire, például mutat félelmet vagy haragot, visszahúzó

dást.



kozott. Félelmet keltő szituációban a totyogósok elsősorban önnyugtatóval próbálkoztak, ha anyjuk nem volt elérhető számukra. Az anya aktív részvétele esetén azonban gyakran megjelent a *szociális referencia viselkedés*, azaz anyjuk arcáról próbáltak információt szerezni a helyzet megítéléséhez, illetve megpróbálták anyjukat bevonni, és több időt töltöttek a potenciálisan félelemkeltő tárgy vizsgálatával, valamint a problémamegoldással.

Az érzelmi – és ezzel együtt a megfelelő fiziológiai – állapot szabályozásában az életkor előrehaladtával egyre csökken a környezet (szülők, gondozók) közvetlen szerepe, noha a társak, a család támogatása felnőttkorban is fontos lehet. Megnő ugyanakkor annak a készségnek a jelentősége, amely a társadalmi elvárások, a családi szokások által közvetített szabályrendszer rugalmas, az adott helyzethez illő alkalmazását teszi lehetővé. Már hároméves gyermekek is képesek arra, hogy eltitkolják valós érzelmeiket, és más érzelmeket mutassanak, ha tudják, hogy az adott helyzetben az az elvárás. Egy vizsgálatban 3-4 éves kislányok eltérő viselkedést mutattak, amikor számukra egyáltalán nem kívánatos ajándékot kaptak, attól függően, hogy az ajándékozó jelen volt-e vagy sem (Cole, 1986). A kutató kikérdezte a gyerekeket arról, hogy miért nem mutatták ki a csalódottságukat akkor, amikor annak a személynek a jelenlétében bontották ki az ajándékot, akitől kapták. Megállapította, hogy ezek a gyerekek még nem magát a társadalmi elvárást alkalmazták tudatosan, hanem egyszerűen csak megtanulták azt a szabályt, hogy ilyen helyzetben bármilyen ajándéknak „örülni kell”. Hatéves korra a gyerekek már megértik, miért „kell” bizonyos esetekben elrejtetni valós érzelmeiket, és

egy attól eltérőt megjeleníteni, sőt, addigra már fejlett *tudatelméletük*⁹ segítségével (I. Király, a jelen kötetben) azt is belátják, hogy a külső szemlélők mit gondolnak (Gross és Harris, 1988).

A mutatott viselkedés és az átélt érzelmek elválását egyébként már csecsemőkorban megfigyelhetjük. Ekkor azonban még nem a társadalmi szokások megtanult alkalmazásával találkozunk, hanem a csecsemő megfelelő viselkedési stratégiával próbálja meg a gondozóból kiváltani a kívánt választ. Így például a kötődési viselkedés mérésére alkalmazott Idegen Helyzet Tesztben (I. Tóth, az I. kötetben) a bizonytalan-elkerülő csecsemők szeparáció során mutatott meglehetősen nyugalma, aminek célja a gondozó kedvező viselkedésének és interakciójának kiváltása, inkább csak látszólagos (Spangler és Grossmann, 1993). Fiziológiai méréssel ugyanis kimutatták, hogy a gyermekek élettani változásai (szaporább szívritmus és magasabb kortizolszint) valójában szorongást tükröznek, ami azonban nem olvasható ki a csecsemők viselkedéséből. Az érzelmi szocializáció folyamatairól és hatásáról a későbbiekben lesz szó.

A fejlődési cél az érzelemszabályozás esetében tehát az, hogy a gyermek:

- képes legyen saját érzelmi állapotának tudatos érzékelésére;
- érzelmkifejezései megfelelő intenzitásúak legyenek (se túl alacsony, se túl magas);
- képes legyen a felfokozott állapotokat szabályozni, és önnyugtató, figyelemelterelő vagy egyéb megküzdési technikákkal intenzitásukat csökkenteni;
- célja elérése érdekében tudja összehangolni érzelmi állapotait és gondolatait.

A gyermekek hatékony részvételét a társas környezetben az biztosítja, ha érzelmi állapotaik megfelelőek az adott interakcióban és alkalmazkodnak a társadalmi-kulturális elvárásokhoz, ha érzelmkifejezési módjuk alkalmas arra, hogy mások érzéseit és viselkedését befolyásolja (Hyson, 2004).

4.2. A csecsemőkori érzelemszabályozás fejlődése

Az újszülöttek nem teljesen tehetetlenül érkeznek a külvilágra, túlélésüket szolgáló eszközeik azonban meglehetősen korlátozottak, az esetek jelentős részében a gondozó figyelmének felkeltését, és ezzel segítségének elérését szolgálják. Újszülött kortól nagyjából 3 hónapos korig az állapotszabályozást elsősorban élettani folyamatok irányítják, és reflex jellegű válaszok alkotják. A csecsemő felfigyel a környezet ingereire, odafordul, ha azonban az inger már túlságosan megterheli, esetleg kellemetlen, becsukja a szemét vagy elfordul. Ujjszopás formájában már önmegnyugtató viselkedést is megfigyelhetünk nála, de ha ez valamiért nem működik (nem találja az ujját,

⁹ Az a képességünk, hogy másoknak érzéseket, gondolatokat, szándékokat tulajdonítunk, elméleteket alkotunk arról, hogy a másik személy miért és hogyan fog cselekedni, gondolkodni.

vagy nem elégséges a megnyugváshoz, valamilyen fizikai diszkomfort, éhség, fájdalom, teli pelenka váltotta ki), akkor a csecsemő sírni kezd.

Mivel ebben az életkorban még nem rendelkezik más eszközökkel ön maga megnyugtatóra, igen fontos, hogy a gondozó megfelelő módon avatkozzon közbe, és segítsen a csecsemőnek megszüntetni negatív érzelmi állapotát. Néhány hónap alatt az élettani folyamatok általában rendszeresebbé válnak, a figyelem és a mozgás fejlődésével pedig a csecsemő szert tesz olyan képességekre, amelyekkel saját állapotát is hatékonyabban tudja befolyásolni. Egyre inkább képes figyelmét egy kellemetlen ingerről egy kellemesebb felé terelni, így kilépni a negatív érzelmi állapotból. Ahogy önálló mozgásra is képessé válnak, saját maguk megszerzik a kíváncsi tárgyakat (elkerülve a negatív érzelmi állapotot, amivel a megszerzésre való képtelenség járna), vagy éppen eltávolodnak a negatív érzelmi állapotot kiváltó ingertől, esetleg ők maguk keresnek azonnal olyan tárgyat, amely felvidítja őket. Ebben az életkorban sem elhanyagolható a gondozók szerepe, hiszen ha túl nagy volt az ijedelem, a fájdalom, akkor nem elég valamilyen tárggyal elterelni a csecsemő figyelmét, hanem szükség van a testi kapcsolatra is (Calkins és Hill, 2007).

A testi kapcsolat fontosságát számos állatkísérletben is bizonyították. Patkány- és majomkölykökkel végzett vizsgálatok igazolták, hogy a korai testi kapcsolat hiánya hosszú távon befolyásolhatja a kölykök érzelmszabályozását (az élettani folyamatok szintjén is) és társas viselkedését egyaránt (Szyf és mtsai, 2007; Stevens és mtsai, 2009). A korai elhanyagolás vagy bántalmazás a gyermekeknél is hasonló következményekkel jár. A kedvezőtlen korai környezeti hatások befolyásolják a stresszreakciót, valamint az érzelm kifejezést tükröző arcok agyi feldolgozását is (Pollak és mtsai, 2009). Már a korai időszakban is fontos cél, hogy a csecsemőnek megfelelő helyzetekben egyre inkább lehetősége legyen saját érzelmszabályozó eszközeinek próbálgatására, ugyanakkor oda kell figyelni arra, hogy a gondozó elérhető legyen, és megfelelő választ adjon, ha a beavatkozására van szükség (l. még Tóth, az I. kötetben).

A második életévben egyre aktívabbá és önállóbbá válik a totyogások érzelmszabályozása. Erre az életkorra jelzéseik egyértelműen társas célúvá válnak, tudják, hogy a környezetük meghatározott tagjainak kell jelezniük, és hozzájuk kell fordulniuk, ha nem tudnak megbirkózni saját állapotuk szabályozásával. Egyéves korra megtanulják azt is, hogy közvetlen környezetük tagjai információval szolgálhatnak olyan helyzetekben, amikor a csecsemő számára nem egyértelmű, mi is lenne a megfelelő reakció egy adott ingerre. A gondozó arcáról próbálják leolvasni például, hogy egy új és esetleg kissé félelmetes tárgytól valóban félni kell-e, vagy oda lehet-e menni, hogy felderítsék. Ezt a viselkedést szociális referenciának nevezzük, és nagyban befolyásolhatja, hogy akár társas, akár fizikai újdonsággal szemben milyen érzelmi állapotot és viselkedést mutat a csecsemő.

Ugyanakkor a gyermekek már megértene bizonyos szóbeli utasításokat, és reagálnak is rájuk, így viselkedésük szabályozása további eszközökkel gazdagodik. A szabályozási eszköztár bővülésében nagy jelentősége van kognitív képességeik – figyelem, nyelv, reprezentációk – fejlődésének (Calkins és Hill, 2007).

Alkati sajátosságok hatása az érzelemregulációs képesség fejlődésére

Temperamentum

Az érzelemszabályozásban jellegzetes egyéni különbségeket figyelhetünk meg, ami a fejlődést befolyásoló számos tényező hatásának tulajdonítható. A fejlődési folyamathoz a környezet hatása mellett a csecsemő alkati tulajdonságai is hozzájárulnak (Crockenberg és Leerkes, 2000). Rothbart és munkatársai a temperamentumot a *reaktivitásban* és az *önszabályozásban* az érzelmek, a mozgás és a figyelem területén megjelenő egyéni különbségekként határozták meg (Rothbart, 1981; I. Ferenczi, az I. kötetben). Például a csecsemő reaktivitása meghatározza, hogy milyen viselkedési és fiziológiai tartományban reagál környezetére, továbbá befolyásolhatja a szabályozásra való képességet is. Az *újszülöttkori irritabilitás* egy vizsgálatban összefüggést mutatott 3 hónapos korban a sírást követő megnyugváshoz szükséges idővel, ami jellemzi az érzelmi állapot szabályozásának hatékonyságát (Crockenberg és Smith, 1982). Ezt az összefüggést nem befolyásolta az anya válaszkészsége.

A reaktivitás és az érzelemszabályozás képessége között azonban feltételezhetően kétirányú a kapcsolat: a szabályozásra való képesség is hozzájárulhat ahhoz, hogy például a csecsemő viselkedésében adott környezeti ingerekre milyen intenzitású vagy időtartamú válasz jelenik meg. A temperamentum befolyásolhatja, hogy mely szabályozási stratégiák hatékonyak az adott csecsemő esetében (Cassidy, 1994). Mangelsdorf és munkatársai (1995) például a temperamentummal összefüggésben eltérő viselkedést figyeltek meg 12 hónapos csecsemőknél, amikor azok valamilyen újdonsággal találkoztak. A félős csecsemők inkább az önnyugtatót alkalmazták, míg a bátor csecsemők inkább figyelmük elterelésével nyugtatták magukat.

A negatív reaktivitás és a figyelmi működés befolyásolhatja a későbbi viselkedési problémák és az alacsonyabb társas kompetencia kialakulásának valószínűségét. Egy és két éves korban az anyák által megfigyelt negatív emocionalitás és figyelem összefüggést mutatott a 3 és fél éves kori IQ-val és hiperaktivitás tünetekkel, míg a viselkedési problémákkal csak a negatív emocionalitás mutatott kapcsolatot (Lawson és Ruff, 2004). A magas negatív emocionalitású gyermekek esetében a jó figyelem védőtényezőnek bizonyult. Többszörös környezeti kockázat esetén a jobb önszabályozással rendelkező gyermekek könnyebben voltak képesek beilleszkedni és jobban tudtak alkalmazkodni (Lengua, 2002).

A társas környezetbe történő beilleszkedés szempontjából különösen jelentősek azok a helyzetek, amikor az egyén elvárásaival ellentétes dolgok történnek. Ilyen esetekben sokszor van szükség a valódi reakciók elrejtésére és a társadalmilag elfogadott viselkedési normák alkalmazására. Ezt már kisgyermekkorban elkezdjük megtanulni, és sikeres alkalmazását a mindennapi életben a társas kompetencia egyik fokmérőjének tekintjük. Gyermekek kísérleti helyzetben mutatott viselkedése (nem azt az ajándékot kapják meg, amire vágytak) összefüggést mutat

viselkedési problémákkal és egyes gyermekkori pszichés zavarok tüneteivel. Cole és munkatársai (1994) viselkedészavar kialakulása szempontjából különböző rizikójú óvodásokkal végezték el a kísérletet. A nagy rizikójú kisfiúk többször fejeztek ki negatív érzelmet a kísérletvezető jelenlétében. A haragot mutató kisfiúkat nagyobb valószínűséggel jellemezték egyébként rendbontó viselkedések, a tanári és szülői jellemzések alapján pedig ellenszegülés (*oppozíció*), figyelemzavaros hiperaktivitás és viselkedési zavar. Kislányok esetében a negatív érzelmek elnyomása jellemezte a magas rizikójú csoportot (akkor is, amikor a gyermekek egyedül voltak, tehát nem lett volna szükség erre a viselkedésre). A lányoknál ez a viselkedés mutatott kapcsolatot a figyelemzavaros hiperaktivitás és a viselkedészavar tüneteivel. A kísérlethez hasonló mindennapos helyzetekben a viselkedés kialakításához hozzájárul a korábban már említett negatív reaktivitás és a gátlókontroll. Ez utóbbi az a képesség, hogy egy választ gátolni tudunk annak érdekében, hogy egy másikat hajtsunk végre (például a figyelmünket egy érdekes, ámde az adott feladat szempontjából lényegtelen, „zavaró” ingerről visszatereljük a feladatra).

Liew és munkatársai (2004) szintén óvodásokkal végzett vizsgálatában egyidejű kapcsolatot mutatott ki a gyermekek gátló kontrollja és a csalódást okozó helyzetben mutatott azonnali negatív viselkedése között. Azok a gyerekek mutatták legkevésbé a csalódást, akiket jó gátló kontroll és alacsony negatív emocionalitás jellemezte. A gátló kontroll közvetlenül is összefüggött a gyermek társas kompetenciájával (mindkettőt szülői beszámoló segítségével mérték), de a két jellemző közötti kapcsolatot a megfigyelt viselkedés is támogatta. 7-10 éves gyerekek közül azok, akik jobb figyelmi teljesítményt mutattak, érzelmi állapotukat is hatékonyabban tudták tudatosan befolyásolni (Simonds és mtsai, 2007). Az önszabályozásként megfogalmazott komplex temperamentumjellemző összefügg a negatív érzelmi állapotokkal: minél jobb önszabályozásról számol be a szülő, annál kevesebb negatív érzelmi állapot figyelhető meg a gyermeknél (Kochanska és mtsai, 1998).

A frontális lebeny féltekei aktivációjában megfigyelhető különbségek

Az érzelmek és állapotok szabályozására való képességet befolyásolja az idegrendszer érése. Az agykéreg frontális része meghatározó az érett szabályozásban, ugyanis ez a terület részt vesz a gátló kontroll, a figyelem, valamint a tervezés és döntés folyamatainak kialakításában. A frontális kéreg befolyásolja olyan agyterületek működését, amelyek az érzelmek feldolgozásával, továbbá az azokhoz köthető memóriával, emlékezettel kapcsolatosak. A fejlődés során az idegrendszeri kapcsolatok optimális alakulásával a csecsemő és a gyermek egyre pontosabb és hatékonyabb érzelem- és viselkedésszabályozásra képes.

Mint láthattuk – és még a későbbiekben is lesz erről szó –, az érzelemszabályozást alkati sajátságok, így az egyén *érzelmi diszpozíciója* is befolyásolja. Több vizsgálatban összefüggést találtak a személyre jellemző érzelmi állapotok és a frontális kéreg két féltekéjén mérhető elektromos aktiváció különbsége között (Davidson, 2004; Calkins és mtsai, 1996). A frontális elektromos aktivációban mutatkozó

aszimmetria már újszülöttkorban mérhető. Kialakulásában szerepe lehet pre- és perinatális anyai hatásoknak is, így az anya súlyos depressziójának (Dawson és mtsai, 1997). A jobb-baloldali dominancia az egyénre jellemző alkati sajátságnak tűnik, és gyenge-közepes életkori stabilitást mutat. A bal félteke jobb féltekéhez képest magasabb elektromos aktivitása az intenzívebb pozitív érzelmekkel, míg a nagyobb relatív jobb féltekei elektromos aktivitás a negatív érzelmi állapotokkal, valamint a csecsemőkori bizonytalan kötődéssel függött össze.

Utánkövetéses vizsgálatban azok a 10–12 éves gyerekek mutattak leginkább magasabb jobb féltekei aktivitációt, akik 4 hónapos csecsemőként nagy intenzitással – akár negatív érzellemmel – reagáltak környezetükre (magas reaktivitás), és 14, valamint 21 hónaposan a legfélősebbek voltak (McManis és mtsai, 2002). Kim és Bell (2006) gyermekek kis csoportjánál két életkorban (4 és 8 évesen) mértek frontális aszimmetriát, és figyelték meg őket olyan kísérleti helyzetekben, amikor az érzelmeiket és a viselkedésüket kellett szabályozni, ezenkívül az anyák beszámoltak gyermekük temperamentumáról. Az összefüggések mindkét életkorban azt mutatták, hogy a hatékony szabályozásra utaló temperamentumjellemző¹⁰ a nagyobb relatív bal frontális aktivitással, míg az impulzivitás és lendületesség a jobb frontális aszimmetriával függött össze. A 4 éves kori impulzivitás 8 éves kori aszimmetriával is azonos irányú kapcsolatot mutatott. Azok a gyerekek, akik 4 évesen jobban tudták viselkedésüket kísérleti helyzetben szabályozni, 8 évesen nagyobb valószínűséggel mutattak bal frontális aszimmetriát. A kutatók feltételezik, hogy a frontális aszimmetria nem csak az érzelmi reaktivitással, hanem az érzelmi reakciók szabályozásával is összefügg.

Koraszülöttség

Az érzelmszabályozásra való képesség szempontjából sérülékenységet (vagy fejlődési rizikót) jelent a minél alacsonyabb születési súly koraszülött csecsemők esetében. Maclean és munkatársai (2009) nagyon korán, a 29–32. gesztációs hét között¹¹ és extrémén korán, a 23–28. gesztációs hét között¹² világra jött koraszülöttek viselkedését hasonlították össze egy olyan kommunikációs helyzetben, ahol az anya hirtelen 2 percre elérhetetlenné válik, nem reagál a csecsemő jelzéseire. Az extrémén korán világra jött koraszülöttek nagyobb érzelmi reaktivitást mutattak (pl. hamarabb alakult ki náluk sírással járó negatív érzelmi állapot), rosszabb volt a szabályozásuk. Több kommunikatív jelzést és kevesebb tekintetelfordítást figyeltek meg náluk, pedig az utóbbi hatékony szabályozója tud lenni a túl intenzív érzelmi állapo-

¹⁰ Gyermekekben elsősorban a fókuszált figyelem, az alacsony intenzitású ingerek által okozott öröm, a gátlókontroll és a perceptuális szenzitivitás faktorok alkotják. (I. Gyermek Viselkedési Kérdőív / Child Behavior Questionnaire, Putnam és mtsai, 2006)

¹¹ Very low gestational age (VLGA).

¹² Extreme low gestational age (ELGA).

toknak. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy milyen fontos lenne különösen az extrémén korán világra jött koraszülöttek esetében segítséget nyújtani a szülőknek abban, hogy hatékony érzelmszabályozási stratégiákat taníthassanak meg csecsemőiknek (a koraszülöttségről bővebben l. Kalmár, az I. kötetben).

A környezet hatása az érzelemregulációs képesség fejlődésére

A gondozói viselkedés az első pillanatoktól kezdve az újszülött, majd a csecsemő érzelmszabályozásával kapcsolatos: a gyermek érzelmi állapotai határozzák meg az interakció jellegét, szabályozzák annak lefolyását. A gondozó célja a csecsemő pozitív állapotának elérése és fenntartása. Ha a csecsemő valamilyen mégis negatív állapotba kerül (mert rosszul fekszik vagy ül, éhes vagy elfáradt, esetleg abbamaradt az élvezetes játék), a szülő elsődlegesen ezt a negatív állapotot szünteti meg. A pozitív állapot helyreállítását követően sem marad azonban az interakció az érzelmi állapotra vonatkozó (vissza)jelzések nélkül. A felnőttek igen gyakran tükrözik a csecsemő állapotát, megerősítik a megfelelő intenzitású, pozitív érzelmeket, lassítanak, ha azok túl intenzívvé válnak, és a csecsemő distressze esetén együtt érző módon az ő arcukon is enyhe negatív érzelmek tükröződik, amely fokozatosan, a csecsemő szabályozását segítve pozitívvá alakul.

A felnőttek tehát nemcsak az adott pillanatban, közvetlenül (pl. megnyugtatóssal) járulnak hozzá a csecsemő vagy kisgyermek érzelmszabályozásához, hanem befolyásolják azt a fejlődési folyamatot is, amelynek során kialakul, hogy a gyermek milyen érzelmeket hogyan él meg, ezek hogyan fejeződnek ki viselkedésében, valamint hogy miként tudja szabályozni állapotait, és a velük együtt járó fiziológiai változásokat. A gondozó reagálása a gyermek érzelmeire befolyásolja, hogy a gyermek hogyan ítéli meg saját érzelmeit, az pedig, ahogy a környezet az érzelmekről beszél, hatással van azok megértésére és reprezentációjára, továbbá elősegítheti szabályozásukat is. A felnőttek példáján és elvárásain keresztül tanulja meg a gyermek az adott társadalom érzelmi viselkedést meghatározó normáit és megküzdési stratégiáit is. A következőkben összefoglaljuk, milyen hatással lehet a környezet az érzelmek kifejezésére, az érzelmi ingerek feldolgozására és az érzelmszabályozásra.

A szülő-gyermek kapcsolat hatása a szabályozásra

A szülő-gyermek kapcsolat támogatást, vagy épp ellenkezőleg, újabb kihívást jelenthet a gyermek számára. A szülő-gyermek interakciók szolgáltatják azt a közeget, amelyben a csecsemők kezdik tapasztalni és megtanulni érzelmi állapotaik szabályozását. A szülő optimális esetben segít a negatív érzelmi állapot megszüntetésében, továbbá bátorítja a pozitív állapotokat. A szülő-csecsemő interakció folyamatos jelzésekből és válaszokból épül fel, ami akkor a leghatékonyabb, ha a gondozó a gyermek érzelmi állapotának megfelelő, kontingens módon reagál. Ezekben az interakciókban tapasztalja és tanulja meg a csecsemő, hogy mi az érzelmi állapotok

optimális szintje, továbbá elsajátítja az érzelmek és az azzal párhuzamos élettani jelenségek szabályozását. Ehhez a szülőnek pontosan fel kell ismernie és értelmeznie kell a csecsemő állapotait és jelzéseit, és bármilyen érzelmi állapot esetén elérhetőnek kell lennie a gyermek számára.

A korai szülő-csecsemő interakciók befolyásolják az *érzelmek kifejezését* is. Malatesta és Haviland (1982) anya-csecsemő párok érzelmi kommunikációját figyelte meg 3 és 6 hónapos korban. Növekvő hasonlóságot mutattak ki az anya és a csecsemő arckifejezései között: ezt azzal magyarázták, hogy a csecsemő utánozza anyja viselkedését, amit az pozitívan megerősít. Malatesta és munkatársai (1989) kimutatták, hogy 2 éves korra már megfigyelhető a negatív érzelmek visszafogottabb kimutatása, ha az anyára is jellemző ez a viselkedés. Összefüggés mutatkozik a korai kötődés minősége, valamint a negatív érzelmi állapot viselkedéses megnyilvánulása között is. Cassidy (1994) szerint a szülő viselkedésének függvényében az első életév végére olyan viselkedésszabályozási stratégiák alakulnak ki, amelyek segítenek abban, hogy az anya elérhető maradjon a csecsemő számára (l. Tóth, az I. kötetben). Így, ha az anya a csecsemő negatív érzelmi állapota láttán visszahúzódik, a csecsemő megtanulja gátolni az érzelem kimutatását (bizonytalan-elkerülő csecsemőkre jellemző). Ugyanakkor ha az anya időnként válaszol a csecsemő distresszére, időnként pedig figyelmen kívül hagyja, a csecsemő egyre erősebb jeleket ad, hogy felkeltse anyja figyelmét (bizonytalan-rezisztens kötődésű csecsemők).

Szenzitív és konzisztens szülői válaszok hiányában – ami sok esetben tehát bizonytalan kötődési kapcsolattal jár – nagyobb valószínűséggel fordul elő az érzelmek szabályozásának zavara. Kísérletileg is igazolták, hogy az anya viselkedésének minősége összefügg a csecsemő érzelemregulációra való képességével. Van den Boom különösen magas irritabilitású¹³ újszülöttek érzelmszabályozását követte nyomon 3 és fél éves korig. Az újszülöttek egy részének anyját speciális, az anyai szenzitivitást és válaszkészséget fejlesztő programba vonta be, amelyben nemcsak a szenzitív anyai viselkedést sajátították el, de segítséget kaptak a csecsemő jelzéseinek azonosításában és helyes értelmezésében is. Az intervenciós programban részesült anyák a csecsemő 9 hónapos korában kedvezőbb viselkedést mutattak. Csecsemőik barátságosabbak voltak, több önmegnyugtató viselkedést mutattak, kevesebbet sírtak, és több időt töltöttek a környezet felfedezésével. Három és fél éves korra ezek a gyerekek több pozitív társas interakcióban vettek részt, és kevesebb viselkedési problémát figyeltek meg náluk (van den Boom, 1995). Az intervenciós csoportba tartozó anyák viselkedése ebben az életkorban is megfelelőbb volt.

Rubin és munkatársai (2001) édesanyák viselkedését figyelte meg óvodáskorú gyermekükkel szabadjáték és lego-építés közben. Azoknak az anyáknak a gyermekei voltak leginkább visszahúzódoak és gátlásosak kortársaikkal szemben, akik túl-

¹³ L. Ferenczi, az I. kötetben.

zottan féltő gondoskodást mutattak a szabadjáték helyzetben. A gyermek érzelmszabályozásának zavara és a feladathelyzetben megfigyelt anyai útmutatás és kontroll hiánya együttesen tette valószínűvé a gátlásosságot. Eisenberg és munkatársai (1999) a szülők gyermekük negatív érzelmi állapotára adott válaszát, valamint a gyerekek érzelmszabályozását, társas képességeit és viselkedési problémáit vizsgálták. 6-8 éves korban a szülők büntető és negatív érzelmi tónusú válasza összefüggést mutatott a gyerekek 8-10 éves kori szabályozó képességével.

Noha a korai fejlődést feltáró kutatások jelentős többsége az anya-csecsemő kapcsolatot vizsgálja, az érzelmszabályozással kapcsolatban az apák sajátos szerepét is feltételezhetjük. Az apák játéktípusa eltér az anyákétól, több nagymozgásos tevékenységet kezdeményeznek (pl. birkózást vagy a csecsemő levegőbe dobálását). Ez növeli a csecsemő arousal szintjét, de optimális esetben az apa segít is annak megfelelő szinten tartásában – például csillapítja a játék intenzitását –, és megakadályozza, hogy kontrollálatlanul magas szintet érjen el, ahol a csecsemő állapota szabályozatlanná válhat (Parke, 1994). Volling és munkatársai (1998) kimutatták, hogy az apák testi játék közben jobban képesek szabályozni a csecsemő érzelmi állapotát, mint az anyák. Az apa szenzitivitása mind tanító játék, mind testi játékot is jelentő szabadjáték során összefüggött a csecsemő pozitív érzelmével. Az apák hatása az érzelmszabályozás fejlődésére nem teljesen egyértelmű, de az eltérő eredmények hátterében állhat például az is, hogy az apák különböző mértékben vesznek részt a gyermeknevelésben.

A házastársi konfliktus hatása

A csecsemők viselkedését és érzelmszabályozását nemcsak az elsődleges gondozó befolyásolja, hanem a tágabb környezet felnőtt tagjai is. Hatásuk közvetlen és közvetett módon is érvényesülhet a csecsemővel való foglalkozáson, illetve az anya támogatásán, segítségén, vagy éppen az összetűzéseken keresztül. A házastársi konfliktus kapcsolatot mutat a gyermek gyengébb érzelmi szabályozásával. Porter és munkatársai (2003) egy fejlődést felmérő feladatsor elvégzése során rosszabb értelemregulációt figyeltek meg 6 hónapos korban azoknál a csecsemőknél, akiknek szülei gyakrabban veszekedtek.

Még nem sikerült tisztázni, hogy a szülők közötti konfliktus milyen mechanizmusok révén hat a csecsemő viselkedésére. Feltételezhető, hogy az intenzív veszekedésbe bocsátkozó szülő hajlamosabb gyermekével is durvábban viselkedni, esetleg azért, mert a szülők kapcsolatának rossz hangulatát továbbviszi a szülő-gyermek kapcsolatba is. Ezt a feltételezést igazolja néhány vizsgálat, amely az apa viselkedésének hatását igyekezett kideríteni. Korántsem mindegyik kutatás jutott azonban erre az eredményre, különösen azok nem, amelyekben az anya viselkedését vizsgálták (Crockenberg és mtsai, 2007). Úgy tűnik, a házastársi kapcsolat konfliktusai erőteljesebb hatást gyakorolnak az apa viselkedésére a gyermeknevelésben, mint az anyáéra (l. Tóth, az I. kötetben), mindamellett fontos szerepet játszhat az is, hogy az apa milyen mértékben vesz részt a gyermeknevelésben.

A házastársi konfliktus hatását módosíthatja a gyermek temperamentuma. A negatív reaktivitás csecsemőkorban sérülékenyebbé teheti a kedvezőtlen családi környezet hatásával szemben. A nagyfokú negatív emocionalitás és a házastársi konfliktus együttes befolyása kimutatható volt a gyermekeknél 3 és fél, illetve 5 éves korban megfigyelt viselkedési problémák esetében (Ingoldsby és mtsai, 1999).

Az anya depressziója és a bántalmazás hatása

Az optimálistól jelentősen eltérő szülői viselkedés több folyamaton keresztül is hatással lehet a csecsemő érzelmi szituációkra adott válaszára. Az egyik leggyakrabban előforduló eltérést a csecsemőt körülvevő érzelmi környezetben az *anya depressziója* jelenti. Úgy tűnik, hogy a szülés után kialakuló, vagy az erre az időszakra is áthúzódó súlyos depresszió mind a csecsemő érzelm-feldolgozási folyamatait, mind pedig saját érzelmi állapotainak szabályozását is befolyásolja (l. még Hédervári-Heller és Németh, a jelen kötetben). Field és munkatársai (2009) évtizedek óta foglalkoznak az anyai depresszió csecsemőkre gyakorolt hatásainak feltárásával. Hernandez-Reif és munkatársai (2006) kimutatták, hogy a depresszióban szenvedő anyák 3 hónapos csecsemői hosszabb ideig nézik a boldog arckifejezést és beszédet mutató női szereplőről készült videofelvételt, azaz nehezebben szoktak meg és unják meg ezt az ingert. Ez arra utalhat, hogy lassabban dolgozzák fel a láttott stimulust. Ezek a csecsemők csak akkor vették észre a boldogság és a szomorúság közötti különbségét, ha először a szomorú felvételeket látták és ahhoz szoktak hozzá, majd ezt követte a boldog felvétel. Fordított sorrendben, tehát ha a boldoghoz szoktak hozzá, és ez után következett a szomorú, az utóbbit nem tekintették új ingernek, folytatódott csökkenő nézési időt mutató tendencia, ami az ismételt boldog felvételeknél már kialakult. A nem depressziós anyák csecsemői szintén képesek voltak ugyan megszokni és megunni a szomorú arckifejezést (*habituálódtak*), ebben a szakaszban azonban az ő nézési idejük hosszabb volt, mint a depressziós anyák csecsemőié. Ez arra utal, hogy számukra a szomorú érzelmi állapot sokkal inkább jelentett újdonságot. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy az anya depressziója már igen korai életkorban hatással lehet az érzelm-feldolgozás folyamataira.

A depressziós anyák csecsemőinél eltérést tapasztaltak az érzelmi állapotokban és az érzelemszabályozásban egyaránt. Anya-csecsemő interakciók során általában jellemzőbbek rájuk a negatív érzelmi állapotok, ezenkívül inkább mutatnak elkerülő viselkedést olyan interakciós helyzetben, amely az arousal szint emelkedésével jár. Ugyanakkor ezek a csecsemők a nem depressziós apával, vagy a megszokott bölcsődei gondozójukkal kevesebb negatív érzelmi állapotot és magasabb aktivitást mutattak, mint depressziós anyjukkal (l. Crockenberg és Lerkés, 2000). Ezek a megfigyelések arra mutatnak rá, hogy a csecsemő megfelelő érzelmi fejlődése, valamint viselkedésszabályozása szempontjából milyen fontos szerepük van az anya depressziója esetén a nem depressziós családtagoknak vagy a megszokott segítőknél.

A *bántalmazás* szintén az optimálistól jelentősen eltérő érzelmi szocializációs környezetet jelent. Pollak és munkatársai (2009) több kísérletben is kimutatták, hogy a bántalmazott gyermekek érzékenysége megváltozik a harag jeleivel szemben. Agyi elektromos aktivitást mérve fokozottabb érzékenységet és gyorsabb feldolgozást tapasztaltak a haragos arc bemutatása esetén. Bántalmazott gyermekeknek nagyobb nehézséget jelent érzelmi tartalmú egyszerű kijelentések és az azoknak megfelelő arckifejezés párosítása is (Camras és mtsai, 1983)¹⁴. Ezek a gyermekek nem csak az átlagostól eltérő érzelem-feldolgozást és -megkülönböztetést mutatnak, hanem gyengébb érzelmszabályozási képességgel is rendelkeznek.

Ugyancsak speciális környezetet jelent a fejlődés szempontjából, ha a gyermek *életének első hónapjait, éveit* nem családi környezetben, hanem valamilyen *intézményben tölti*. Az érzelem-feldolgozás agyi korrelátumaiban különbség mutatható ki az erősen deprivált környezetet nyújtó intézetben és a családban gondozott csecsemők között (Parker és mtsai, 2005)¹⁵. A korai depriváció és elhanyagolás feltételezhetően eltérő agyfejlődéshez vezet, amire a kísérletben tapasztalt rosszabb érzelem-feldolgozási képesség utal.

Az anya alkoholbetegségének vagy kábítószer-fogyasztásának hatása

A fejlődő magzatot érő toxikus hatások (legyen az alkohol vagy kábítószer) erősen befolyásolhatják a testi fejlődést, beleértve az agyfejlődést, ami születés után a viselkedés eltéréseiben nyilvánul meg.

A kábítószeresek közül leginkább a kokain hatását vizsgálták. A *kokain* magzati korban befolyásolja olyan agyterületek fejlődését és működését, amelyek kulcsszerepet játszanak a viselkedés és az érzelem szabályozásában (Eiden és mtsai, 2008). Kimutatták, hogy az anya rendszeres kokainfogyasztása összefügg az újszülött- és csecsemőkorai szabályozási zavarokkal, a negatív érzelmek nagyobb gyakoriságával és magasabb intenzitásával, valamint gyermekkori viselkedési problémákkal. Héthónapos csecsemőket karjuk gyengéd lefogásával hoztak fizikailag korlátozott helyzetbe. A kokainfogyasztó anyák csecsemői hamarabb kerültek negatív érzelmi állapotba, viszont a stressz fokozásával nem változott párhuzamosan a szabályozásra utaló viselkedésformák mennyisége, míg a kontrollcsoportban a csecsemők egyre többféle viselkedést alkalmaztak. Azok a (prenatálisan „kokainfogyasztó”) csecsemők mutatták a legnagyobb reaktivitást, akik alacsony születési súllyal jöttek világra. Az összefüggéseket nem befolyásolta az anya viselkedésének minősége.

Az anya rendszeres, nagy mennyiségű alkoholfogyasztása *magzati alkoholszindrómát* alakíthat ki. Ezek a csecsemők visszamaradnak mind a testi, mind a kognitív fejlődésben, valamint viselkedési problémáik alakulnak ki. A mérsékeltebb alko-

¹⁴ Például a „Születésnapja van és boldog” kijelentés, valamint az örömet tükröző arckifejezést mutató fénykép párosítása.

¹⁵ Parker és munkatársai a vizsgálatot elhanyagolt romániai árvaházakban végezték.

holfogyasztás következményei nem ennyire szembetűnők, de több gyermeket érintenek. Ezeknél a gyermekeknél társas viselkedési problémákat, agressziót, impulzivitást figyeltek meg (Jacobson és Jacobson, 1999). A terhesség alatti alkoholfogyasztás összefügghet a gyermekkori depresszióval, és az összefüggést befolyásolni látszik a gyermek neme és az anya depressziója is. O'Connor és Kasari (2000) vizsgálatában azoknál a lányoknál jelentkezett a gyermekkori depresszió legtöbb tünete, akiknek az anyja a terhesség alatt a legtöbb alkoholt fogyasztotta, és maga is több depressziós tünetről számolt be.

Míg az alkohol- és a kábítószer-fogyasztás laikusok számára is nagyon nyilvánvaló következményekkel járhat, dohányzás esetén általában kevésbé nyilvánvalók a hatások. A *nikotin* magzati korban befolyásolhatja azon agyterületek fejlődését, majd működését, amelyek kapcsolatban állnak az önszabályozással és a reaktivitással (Schuetze és mtsai, 2008). Egyes vizsgálatokban azok a csecsemők, akiknek anyja a terhesség alatt dohányzott, több negatív érzelmet és eltérő élettani szabályozást mutattak. Shuetze és munkatársai 7 hónapos csecsemők viselkedését és stresszreakcióját vizsgálták fizikai korlátozás esetén (gyengéden lefogták a csecsemő karját). A dohányzó anyák csecsemőinél magasabb stresszreaktivitást mértek (a kortizol stresszhormon-szintjének megállapítása révén), különösen fiú csecsemőknél. A dohányzás és a stresszreaktivitás közötti kapcsolatot az anya ellenséges viselkedése közvetítette. A magasabb reaktivitás egyben a harag fokozottabb viselkedéses kifejezésével járt együtt.

AZ ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS SZEREPE A TÁRSAS VISELKEDÉSBEN ÉS A KAPCSOLATOK ALAKULÁSÁBAN

Az érzelmi reaktivitás és az érzelemszabályozás meghatározó szerepet játszik a szociális kapcsolatokban és a társadalmi beilleszkedésben. Az alkati sajátosságoknak (pl. a reaktivitás vagy a szabályozásra való képesség) az érzelmi-szociális fejlődésre és ezzel kapcsolatban a társas viselkedésre gyakorolt hatása¹⁶ az adott társas és társadalmi közeg kontextusában érvényesül. Egyszóval *az érzelmek kifejezésének optimális szintjét, a szabályozás milyenségét a társadalmi, kulturális elvárások határozzák meg*. Ugyanakkor feltételezhetjük, hogy azok, akik hatékonyan tudják viselkedésüket szabályozni, könnyebben megfelelhettek az adott kultúra elvárásainak.

Az optimális társas interakciók kialakítása szempontjából *mind a felülszabályozott, mind az alulszabályozott érzelmi működés hátrányos lehet*. Társaik kevésbé kedvelik azokat a gyermekeket, akik nem tudnak uralkodni negatív érzelmeiken, például a haragon (Newcomb és mtsai, 1993). Azok a gyerekek, akikre gyengébb

¹⁶ L. még Szabó, a jelen kötetben.



érzelemszabályozás, intenzívebb érzelmek (érzelemkitörések) és több harag volt jellemző, kevésbé mutatták a társadalmilag elfogadott viselkedésformákat, viszont nagyobb arányban fordult elő náluk externalizáló viselkedés és társaik inkább elutasították őket (Eisenberg és mtsai, 2001). Ha a gyerekek nem tudják jól szabályozni félelmüket, megküzdési stratégiájuk a visszahúzódás lehet. A túlzott szégyenlősséget a nyugati társadalom többnyire éretlen, inkompetens viselkedésként értékeli, míg Kínában éppen ellenkezőleg, az

érettség jelének tekintik, és gyermekközösségben is kedvező fogadtatásra találhat (Chen és mtsai, 1999).

Más esetekben meglehetősen eltérő kultúrák mégis hasonlóan ítélik meg, hogy mit tekintenek az érett társas viselkedéshez szükséges jellemzőnek. Így például az Egyesült Államokban és Indonéziában egyaránt azoknak a gyermekeknek tulajdonítottak mind a felnőttek, mind a kortársak jó szociális kompetenciát, akik jó szabályozási képességgel rendelkeztek és alacsony emocionalitást mutattak (Eisenberg és mtsai, 2004).

Milyen problémákhoz vezethetnek az érzelemszabályozás zavarai?

A megfelelő érzelemszabályozás hiánya kedvezőtlenül befolyásolja a kognitív komponensekkel jellemezhető önszabályozás és önkontroll kialakulását, valamint hozzájárulhat a viselkedési problémák megjelenéséhez. Az érzelmreguláció deficitjét mutatták ki externalizációval, antiszociális viselkedésekkel kapcsolatban, továbbá feltételezhető, hogy ez a deficit együtt jár a figyelemzavaros hiperaktivitásban megfigyelhető gátolatlansággal is. Noha az externalizációt hagyományosan viselkedési és kognitív zavarként értelmezték, mégis szoros összefüggést mutat az érzelmi állapotokkal és azok szabályozásával (Mullin és Hinshaw, 2007).

A deficitek több szinten érvényesülhetnek. Externalizációs zavarokkal diagnosztizált fiúk például egy kísérleti helyzetben, amikor egyik társukat kellett dicsérni, pozitívnak ítélték meg saját viselkedésüket, noha objektív megfigyelés alap-

ján az inkább ellenségesnek tűnt (Casey és Schlosser, 1994). A pszichopátia irányába mutató tendenciával jellemezhető externalizáló iskoláskorú gyermekek kevésbé képesek a félelem és a szomorúság felismerésére (Blair és mtsai, 2001). Ugyanakkor más vizsgálatok arra utalnak, hogy olyan jelekből és viselkedésmódokból is haragot vélnek kiolvasni, amelyek voltaképpen nem azok. Az amerikai Head Start¹⁷ programban részt vevő hátrányos helyzetű gyermekek közül azok, akik többször helytelenül jelöltek meg haragot olyan ingerekre, amelyek valójában más érzelmet reprezentáltak¹⁸, két évvel később, ötödikes korukban nagyobb valószínűséggel mutattak maguk is fokozott agressziót (Fine és mtsai, 2004).¹⁹ Az agresszivitás mértéke szintén összefüggött azzal, hogy a szülők milyen gyakran alkalmaztak testi fenyt. Eisenberg és munkatársai (1996) egy lakossági mintában mutatták ki, hogy kisiskolás korban az érzelmszabályozás figyelmi és viselkedési komponensei előre vetítik a két évvel később mért externalizációt.

A társas interakciókban különös jelentősége lehet a harag szabályozásának. Azok a 3 és fél éves kisfiúk, akik egy frusztráló feladatban a kívánt, de elérhetetlen tárgyra összpontosították figyelmüket, több haragot mutattak, és 6 éves korukban nagyobb valószínűséggel jellemezte őket externalizáló viselkedés (Gilliom és mtsai, 2002). Azokra a gyerekekre, akik ellenben átirányították valami másra a figyelmüket, vagy csak passzívan váraakoztak, 6 évesen kevesebb externalizáló tünet volt jellemző. Megvizsgálták azt is, hogy a frusztráló helyzetben várható harag szabályozását milyen csecsemőkori vagy egyidejű jellemző jelzi előre. A csecsemőkori kötődés befolyásolta, hogy a gyermekek milyen stratégiát választottak: a biztonságosan kötődő fiúk inkább alkalmaztak figyelemelterelést (a kívánt tárgyról máshova irányították a figyelmüket a váraakozás során) vagy váraakoztak csendben, illetve kérdezősködtek a feladatról. A figyelemelterelő viselkedés a másfél éves korban megfigyelt anyai kontroll minőségével is összefüggést mutatott, amennyiben inkább jellemezte azokat a gyerekeket, akiknek az anyja pozitív viselkedést mutatott, mint azokat, akiké durva, negatív viselkedésű volt.

A negatív emocionalitás és az anya viselkedése *együttesen* is befolyásolta a gyermek érzelmszabályozási stratégiáját. Azoknál a gyerekeknél, akiknek az anyja inkább negatív kontrollt (ellenségeség, büntetés) alkalmazott, a nagyobb fokú negatív emocionalitás a passzív váraakozás alacsonyabb szintjével járt együtt, és ezek a gyerekek több időt töltöttek a tárgyra, a késleltetés feladatára koncentrálván. Más vizsgálatokból tudjuk, hogy ez a viselkedés megnehezíti a váraakozást, több negatív

¹⁷ A Head Start hasonló koncepció alapul, mint az angol Sure Start, amelynek magyar adaptációja a Biztos Kezdet program (I. még Szilvási, az I. kötetben).

¹⁸ A kísérletvezető rövid, kétmondatos történetet olvasott fel, majd megkérdezte, hogyan érezhet a történet főszereplője. Például a „boldogság” esetében a következő történetet mesélték: „Klári besétált a konyhába. Édesanyja azzal fogadta, hogy Klári kedvenc fagyija és keksze van uzsonnára.”

¹⁹ Emlékezzünk a bántalmazott gyermekek megnövekedett érzékenységre a harag agyi feldolgozása során!

érzelmet, frusztrációt generálhat. Ha az anya pozitív viselkedést alkalmazott csecsemőkorban (pl. pozitív érzelem), akkor a gyermek negatív emocionalitása nem volt kapcsolatban a 6 éves kori érzelemszabályozási stratégiákkal. Az anya viselkedése befolyásolja tehát az érzelemszabályozást, aminek alapján viszont előre jelezhető az externalizáló viselkedés kialakulása. Ugyanezt az összefüggést erősítette meg az a vizsgálat, amelyben 4 éven át (9 éves kortól 13 éves korig) követték nyomon az anyai viselkedést és a gyermek képességét a gátló kontrollra (ez a temperamentumjellemző összefüggést mutat az érzelemszabályozással), valamint az externalizációt (Eisenberg és mtsai, 2005a). Arra az eredményre jutottak, hogy a pozitív szülői viselkedés és az externalizáció alacsony szintje közti kapcsolatot a gyermek fejlett gátló kontrollja közvetítette, a pozitív szülői viselkedés tehát a gátló kontroll fejlődésének támogatásával járul hozzá az externalizáló viselkedés megelőzéséhez.

A gyenge érzelemreguláció, különösen a negatív érzelmi reaktivitás összefüggést mutat mind az egyidejűleg, mind a későbbi életkorokban megfigyelhető viselkedészavarral, aminek egyik jellemzője, hogy a személy túlzott érzelmi intenzitású választ ad a környezet ingereire (Frick és Morris, 2004). A reaktív-agresszív gyermekeknél gyengébb érzelemregulációt, a szociális ingerek iránt csökkent érdeklődést, illetve azok helytelen értelmezését figyelték meg (Mullin és Hinshaw, 2007).

Noha a *figyelemzavaros hiperaktivitás* (ADHD) esetén a fő deficit, a gátolatlanság elméletileg az érzelemreguláció deficitjéhez is vezethetne (elsősorban a hiperaktív altípusban, és kevésbé várható a figyelemhiányos altípusban), a kísérleti eredmények nem teljesen egyértelműek. Noha ADHD-val diagnosztizált gyerekeknél magasabb pozitív és negatív érzelmi reaktivitásszintet mutattak ki, a vizsgálatokban azonban általában nem vették figyelembe az ADHD-val együttesen megjelenő egyéb zavarokat, például az agresszivitást (Maedgen és Carlson, 2000). A hiperaktív gyerekek frusztráló helyzetben kevésbé képesek érzelmeiket szabályozni, és nehézségeik vannak az érzelmeik elrejtésével akkor is, ha kifejezetten erre kérik őket (Walcott és Landau, 2004). Ugyanakkor Melnick és Hinshaw (2000) kimutatta, hogy a fokozottabb érzelmi reaktivitás és csökkent regulációs képesség elsősorban azokra az ADHD-val diagnosztizált gyerekekre jellemző, akik kifejezetten agresszívak. Az alacsony agresszivitású hiperaktív gyermekcsoport az előzőeknél jobb szabályozást és alacsonyabb szintű reaktivitást mutatott.

Az érzelmek elnyomásának egyoldalú túlsúlyával működő érzelemszabályozási stratégia szintén patológiás irányba terelheti a fejlődést. Ez hatékonyan szabályozza, sőt túlszabályozza ugyan a viselkedést, de az optimálissal ellentétes fiziológiai folyamatokat indíthat el, és kapcsolatba hozható a szorongásos kórképek és hangulati zavarok kialakulásával (Campbell-Sills és Barlow, 2007). Eisenberg és munkatársai (2005b) olyan gyerekeknél követte nyomon a fejlődést, akiknél az internalizáció nem járt együtt externalizációval. Náluk 4, 5, 7 és 9 éves korban túlságosan alacsony impulzivitást találtak, ami gátolt, merev, azaz túlszabályozott vi-

selkedésre utal. Szorongás esetében azonban azt is feltételezhetjük, hogy a negatív érzelmi állapot maga viszont alulszabályozott, a személy nem képes azt viselkedési stratégiájával hatékonyan csökkenteni vagy megszüntetni.

Intervenció az optimális érzelemreguláció támogatására

A hatékony érzelem- és viselkedésszabályozás nemcsak a pozitív kortárs kapcsolatok és a megfelelő szociális kompetencia elérése szempontjából fontos, hanem alapfeltétele a gyermek sikeres iskolai pályafutásának is. Egy gyermek akkor érett a szervezett oktatásban való részvételre, ha képes követni a tanár kérdéseit, el tudja mondani a szükségleteit, kívánságait, gondolatait, ha kellő érdeklődést mutat, lelkesíthető, valamint észleli társai érzelmeit és ennek megfelelően viselkedik (Blair és Diamond, 2008). *A viselkedés kognitív kontrolljának és az emocionalitásnak megfelelő egyensúlyban kell lennie.* A kognitív kontroll hozzájárul ugyan az érzelem szabályozásához, egyoldalú túlsúlya azonban éppúgy kockázatot jelenthet a későbbi szocioemocionális fejlődésre nézve, mint az érzelmek szabályozatlan, korlátok nélküli megnyilvánulása.

Egy ideálisan szervezett gyermekközösségben támogatni kell ennek a koordinált egyensúlynak a kialakulását. Így például azok a gyermekek, akik enyhe stresszhelyzetben reaktívnak bizonyultak (megnőtt a nyálból mérhető kortizol stresszhormon koncentrációja), jobb végrehajtó funkciókat²⁰ (Blair és mtsai, 2005) és szociális kompetenciát²¹ mutattak (Davis és mtsai, 2002). A kezdeti rossz iskolai élmények – amelyek fakadhatnak például a gyengébb végrehajtó funkciókból, mivel így a gyermekek kevésbé képesek figyelni, a feladatokat megfelelően végrehajtani, vagy az impulzív viselkedést szabályozni – az iskolával szembeni ellenállássá válhatnak, és akár az iskolából való kimaradáshoz vagy sorozatos bukáshoz vezethetnek (Blair és Diamond, 2008). *Meghatározó fontosságú tehát a gyermekek érzelemszabályozásának, érzelmi kompetenciájának, valamint kivitelező funkcióinak együttes fejlesztése.*

Az óvodáskorban a jobb érzelemszabályozás (elsősorban a figyelemszabályozás révén) összefüggést mutat a jobb iskolai kompetenciával (Trentacosta és Izard, 2007). Izard és munkatársai (2008) speciális, az érzelmi kompetenciát fejlesztő megelőzési programot dolgoztak ki (Emotion-Based Prevention Program, EBP), amely arra a feltételezésre alapul, hogy az érzelmek megértésének, megkülönböztetésének, valamint az érzelmi állapotok szabályozásának deficitje az optimálistól eltérő fejlődéshez, szélsőséges esetben személyiségzavarok kialakulásához vezethet. Az intervenciót városi és vidéki Head Start központokban végezték húsz héten ke-

²⁰ L. Király, a jelen kötetben.

²¹ L. Szabó, a jelen kötetben.

resztül. Az intervenciós „órák” központi témája az öröm és a boldogság, a szomorúság, a harag és a félelem volt. Az órák elején a tanárok bábjáték keretében mutatták be az aznapi foglalkozás témáját, majd ezt interaktív játékok követték, amelyek során minden gyermeknek bőven volt alkalmja az egyes érzelmek megnevezésére, azonosítására, intenzitásuk összehasonlítására. A gyermekek maguk is készítették érzelmeket kifejező rajzokat, amiket elmagyaráztak társaiknak. A tanár segítségével azt is megbeszélték, mi váltja ki az egyes érzelmeket. Ezenkívül egy mese felolvasásával a gyermekek – meghatározott optimális keretek közt – maguk is átélhették az adott érzelmet, továbbá az órán megszerzett tudásuk, tapasztalatuk segítségével megbeszélhették a történetet, megjegyzéseket fűzhettek hozzá.

Ezeknek a gyakorlatoknak az volt a célja, hogy az érzelmek megértésére, valamint közlésére való képességet fejlesztve fokozzák tudatos szabályozásukat is. A gyermekek olyan technikákat sajátítottak el, amelyekkel módosíthatták érzelmeik intenzitását, továbbá amelyek alkalmasak az érzelmeket kísérő élettani változások befolyásolására is, így lehetővé teszik hogy a kontrollált érzelmi állapot konstruktív, pozitív társas interakcióhoz vezessen. A siker érdekében a szülőket is bevonták a programba. A szülők minden héten rövid leírást kaptak arról, mi történt a foglalkozáson, és egy közös feladatot kellett elvégezniük a gyermekkel, amelyről beszámolót kellett visszaküldeniük a Head Start központba. Ezenkívül a program vezetői a húsz hét alatt négy alkalommal próbáltak a szülőkkel találkozni (noha alacsony volt a részvétel), hogy pontosabban elmagyarázhassák, példák segítségével bemutathassák, mit tanultak a gyerekek. A program mind a vidéki, mind a városi központokban sikeresnek bizonyult, ugyanis a résztvevő gyermekek érzelmekre vonatkozó tudása, valamint érzelmszabályozása is fejlődött. Ennek megfelelően csökkent náluk a negatív érzelmek aránya, kevesebb agressziót, szorongásra vagy depresszióra utaló viselkedést, valamint negatív kortárs vagy gondozó-gyermek interakciót figyeltek meg.

Az intervenciós programok hatékonysága különböző feltételektől függ. Gardner és munkatársai (2009) rövid, családközpontú intervenciós programot alkalmaztak, amely a koragyermekkori viselkedési problémák megelőzését célozta. Az intervenció eredményességét a magas társadalmi rizikójú mintában a szülő iskolai végzettsége, valamint az befolyásolta, hogy a szülő egyedül neveli-e gyermekét. A program a legalacsonyabb iskolázottságú családoknál volt a leghatékonyabb, viszont egyedülálló szülőknél a kétszülős családokhoz képest csökkent az eredményesség.

Ezek a vizsgálatok is azt sugallják, hogy a szervezett oktatás keretében szükség lenne olyan alapozó időszakra, amikor nem a tárgyi tudás átadásán, hanem a gyermekek érzelmszabályozási, valamint végrehajtó funkciókra épülő képességeinek fejlesztésén van a hangsúly, amivel megalapozható a későbbi eredményesebb oktatói munka.

ZÁRSZÓ

Az érzelmszabályozás a korai fejlődés meghatározó folyamata. Az egyéni különbségek hátterében mind genetikai, mind pedig környezeti tényezők, továbbá ezek interakciója húzódik meg. Lényeges szerepe van a szülő-gyermek kapcsolatnak, ami támogatást, vagy épp ellenkezőleg, újabb kihívást jelenthet a kisgyermek számára. A gondozónak a gyermek érzelmeire adott válasza befolyásolja, hogy a gyermek hogyan ítéli meg saját érzelmeit, az pedig, ahogy a környezet az érzelmeiről beszél, hatással van az érzelmek megértésére és reprezentációjára, valamint elősegítheti szabályozásukat is. Az optimális társas interakciók kialakítása szempontjából mind a felülszabályozott, mind az alulszabályozott érzelmi működés hátrányos lehet. Az érzelmszabályozás minősége közvetlenül és közvetve is befolyásolja, hogy a gyermek mennyire képes környezetét felderíteni, tanulni róla. Így az optimális érzelem- és viselkedésszabályozás fejlődésének támogatása megalapozza a későbbi jó iskolai teljesítményt és a beilleszkedést.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Atkinson, R. L., Hilgard, E., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2005). Érzelmek. In: *Pszichológia*. Osiris, Budapest, 415–451.
 Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001). *Érzelmek*. Osiris, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Blair, C. Granger, D., Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76, 554–567.
 Blair, C., Diamond, A. (2008). *Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure*. *Developmental Psychopathology*, 20, 899–911.
 Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L., Mitchell, D. G. V. (2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 491–498.
 Calkins, S. D. (1997). Cardiac vagal tone indices of temperamental reactivity and behavioral regulation in young children. *Developmental Psychobiology*, 31, 125–135.
 Calkins, S. D., Fox, N. A., Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibition in infancy. *Child Development*, 67, 523–540.
 Calkins, S. D., Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. Biological and environmental transactions in early development. In: Gross, J. J. (ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press, New York, 229–248.
 Camras, L. A., Grow, J. G., Ribordy, S. C. (1983). Recognition of emotional expression by abused children. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 12, 325–328.

- Camras, L. A., Oster, H., Bakeman, R., Meng, Z., Ujie, T., Campos, J. J. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expression in 11-month-old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy*, 11, 131–155.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into the conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In: Gross, J. J. (ed.) *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press, New York, 542–559.
- Casey, R. J., Schlosser, S. (1994). Emotional responses to peer praise in children with and without a diagnosed externalizing disorder. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 60–81.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 59, 228–249.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, B., Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 199–223.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309–1321.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Smith, D. K. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30, 835–846.
- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M. (2000). Infant social and emotional development in family context. In: Zeanah Jr., C. H. (ed.) *Handbook of Infant Mental Health*, 2nd ed., The Guilford Press, New York, 60–90.
- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M. (2006). Infant and mother behavior moderate reactivity to novelty to predict anxious behavior at 2.5 years. *Development and Psychopathology*, 18, 1–18.
- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M., Lekka, S. K. (2007). Pathways from marital aggression to infant emotion regulation: The development of withdrawal in infancy. *Infant Behavior and Development*, 30, 97–113.
- Crockenberg, S. C., Smith, P. (1982). Antecedents of mother-infant interaction and infant irritability in the first three months of life. *Infant Behavior and Development*, 5, 105–119.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Murray, London.
- Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex do in affect: perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology*, 67, 219–233.
- Davidson, R. J., Fox, N. A. (1982). Asymmetrical brain activity discriminates between positive and negative affective stimuli in human infants. *Science*, 218, 1235–1237.
- Davis, E. P., Bruce, J., Gunnar, M. R. (2002). The anterior attention network: Associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children. *Developmental Psychobiology*, 40, 43–56.
- Dawson, G., Panagiotides, H., Grofer Klinger, L., Spieker, S. (1997). Infants of depressed and nondepressed mothers exhibit differences in frontal brain electrical activity during the expression of negative emotions. *Developmental Psychology*, 33, 650–656.
- Diener, M. L., Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers : Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569–583.
- Eiden, R. D., McAuliffe, S., Kachadourian, L., Coles, C., Colder, C., Schuetze, P. (2008). Effects of prenatal cocaine exposure on infant reactivity and regulation. *Neurotoxicology and Teratology*, 31, 60–68.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinard, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Sun, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141–162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513–34.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In: Gross, J. J. (ed.) *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press, New York, 287–306.
- Eisenberg, N., Liew, J., Pidada, U. S. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 40, 790–804.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinard, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., Liew, J. (2005a). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055–1071.
- Eisenberg, N., Sadovsk, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Losoya, S. H., Valiente, C. et al. (2005b). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193–211.
- Ekman, P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. In: Ekman, P. (ed.) *Darwin and Facial Expression*. New York Academy Press.
- El-Sheikh, M., Harger, J., Whitson, S. M. (2001). Exposure to interparental conflict and children's adjustment and physical health. *Child Development*, 72, 1617–1636.
- El-Sheikh M., Keller, P. S., Erath, S. A. (2007). Marital Conflict and Risk for Child Maladjustment over Time: Skin Conductance Level Reactivity as a Vulnerability Factor. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 715–727.
- Eriksson, M., Storm, H., Fremming, A., Schollin, J. (2008). Skin conductance compared to a combined behavioral and physiological pain measure in newborn infants. *Acta Paediatrica*, 97, 27–30.
- Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M. (2009). Depressed mothers' infants are less responsive to faces and voices. *Infant Behavior and Development*, 32, 239–244.
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development*, 13, 213–228.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, 25, 364–372.
- Frick, P. J., Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 33, 54–68.
- Galati, D., Miceli, R., Sini, B. (2001). Judging and coding facial expression of emotions in congenitally blind children. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 268–278.
- Gardner, F., Connell, A., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N. (2009). Moderators of outcome in a brief family-centered intervention for preventing early problem behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 543–553.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222–235.
- Goodyer, I. M., Park, R. J., Netherton, C. M., Herbert, J. (2001). Possible role of cortisol and dehydroepiandrosterone in human development and psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 179, 243–249

- Gross, D., Harris, P. (1988). Understanding false beliefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475–88.
- Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In: Gross, J. J. (ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, The Guilford Press, New York, 3–24.
- Gunnar, M., Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145–173.
- Hernandez-Reif, M., Field, T., Diego, M., Vera, Y., Pickens, J. (2006). Happy faces are habituated more slowly by infants of depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 29, 131–135.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children. Building an Emotion-centered Curriculum*. Teachers College Press, New York.
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., Owens, E. B., Winslow, E. B. (1999). A longitudinal study of interparental conflict, emotional and behavioral reactivity, and preschoolers' adjustment problems in low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 343–356.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 369–397.
- Jack, R., Blais, C., Scheepers, C., Schyns, P., Caldara, G., R. (2009). Cultural Confusions Show that Facial Expressions Are Not Universal. *Current Biology*, 19, 1543 – 1548
- Jacobson, L. J., Jacobson, S. W. (1999). Drinking moderately and pregnancy: Effects on Child Development. *Alcohol Research and Health*, 23, 25–30.
- Kim, K. J., Bell, M. A. (2006). Frontal EEG asymmetry and regulation during childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 308–312.
- Kochanska, G., Koy, K. C., Tjebkes, T. L., Husarek, S. J. (1998). Individual differences in emotionality in infancy. *Child Development*, 69, 375–390.
- Kylliäinen, A., Hietanen, J. K. (2006). Skin Conductance Responses to Another Person's Gaze in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 517–525.
- Lawson, K. R., Ruff, H. A. (2004). Early Attention and Negative Emotionality Predict Later Cognitive and Behavioral Function. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 157–165.
- Lengua, L. J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, 73, 144–61.
- Liew, J., Eisenberg, N., Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 298–319.
- Maclean, P. C., Erickson, S. J., Lowe, R. J. (2009). Comparing emotional reactivity and regulation in infants born ELGA and VLGA. *Infant Behavior and Development*, 32, 336–339.
- McManis, M. H., Kagan, J., Snidman, N. C., Woodward, S. A. (2002). EEG asymmetry, power, and temperament in children. *Developmental Psychobiology*, 41, 169–177.
- Maedgen, J. W., Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 30–42.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J., Shepard, B. (1989). The development of emotion expressions in the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, 1–2.

- Malatesta, C. Z., Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: the socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991–1003.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. C., Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation. *Child Development*, 66, 1817–1828.
- Mascolo, M. J., Fischer, K. W., Li, J. (2002). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. In: Davidson, R. J., Scherer, K., Goldsmith, H. H. (eds.): *Handbook of affective science*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Mascolo, M. F., Fischer, K. W. (2007). The co-development of self and socio-moral emotions during the toddler years. In: Brownell, C. A., Kopp, C. B. (eds.) *Transition in Early Socio-Emotional Development: The Toddler Years*. Guilford, New York, 66–99.
- Melnick, S., Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 73–86.
- Moore, G. A., Calkins, S. D. (2004). Infants' vagal regulation in the Still-Face Paradigm is related to dyadic coordination of mother-infant interaction. *Developmental Psychology*, 40, 1068–1080.
- Mullin, B. C., Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In: Gross, J., J. (ed.): *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press, New York, 523–541.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- O'Connor, M. J., Kasari, C. (2000). Prenatal alcohol exposure and depressive features in children. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 24, 1084–1092.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 157–169.
- Parker, S.W., Nelson, C.A., The Bucharest Early Intervention Project Core Group (2005). The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion: An event-related potential study. *Child Development*, 76, 54–72.
- Pollak, S., Messner, M., Kistler, D. J., Cohn, J. F. (2009). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition*, 110, 242–247.
- Porter, C. L., Wouden-Miller, M., Silva, S. S., Porter, E. A. (2003). Marital harmony and conflict: Links to infants' emotional regulation and cardiac vagal tone. *Infancy*, 4, 297–307.
- Putnam, S. P., Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87, 102–12.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569–578.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in infant temperament. In: Brown, A., L., Lamb, M. E. (eds.) *Advances in Developmental Psychology*, Vol. I., Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 37–87.
- Rubin, K. H., Cheah, C. S. L., Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12, 97–115.

- Schuetze, P., Lopez, F. A., Granger, D. A., Eiden, R. D. (2008). The association between prenatal exposure to cigarettes and cortisol reactivity and regulation in 7-month-old infants. *Developmental Psychobiology*, 50, 819–834.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*, 22, 474–488.
- Spangler, G., Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439–1450.
- Stevens, H. E., Leckman, J. F., Coplan, J. D., Suomi, S. J. (2009). Risk and resilience: early manipulation of macaque social experience and persistent behavioral and neurophysiological outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 114–27.
- Stifter, C. A., Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448–455.
- Szyf, M., Weaver, I., Meaney, M. (2007). Maternal care, the epigenome and phenotypic differences in behavior. *Reproductive Toxicology*, 24, 9–19.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77–88.
- Van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457–1477.
- Van den Boom, D. C. (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of Dutch irritable infants. *Child Development*, 66, 1798–1816.
- Volling, B. L., Herrera, M. G., Notato, P. C., McElwain, N. L. (1998). Differences and similarities in maternal and paternal emotion socialization: Effects on infant affect and attention. *Infant Behavior and Development*, 20, 232.
- Walcott, C. M., Landau, S. (2004). The relation between disinhibition and emotion regulation in boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 772–782.

5. fejezet

ÉRTS ÉS ÉRTESD MEG MAGAD! – A NYELVI FEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS ELMARADÁSAI

Lukács Ágnes¹, Kas Bence²

¹BME Kognitív Tudományi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet

²MTA Nyelvtudományi Intézet, ELTE GYK Fonetikai és Logopédiai Tanszék

BEVEZETÉS – A NYELV JELENTŐSÉGE A MODERN TÁRSADALOMBAN

A NYELVI FEJLŐDÉS

A nyelvi fejlődés mérföldkövei

A beszédészlelés és -produkció fejlődése

A szókincs fejlődése

Nyelvtani fejlődés

Pragmatikai fejlődés

Az olvasástanulást megalapozó képességek fejlődése

A NYELVELSAJÁTÍTÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEI

Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban

Elsajátítás-elméletek az 50-es évektől napjainkig

A nyelvi, a kognitív és a szociális fejlődés kapcsolata

Egyéni különbségek a nyelvelsajátításban: öröklöttség és a környezet szerepe

Nyelvközi különbségek és párhuzamok

A NYELVI FEJLŐDÉS ELTÉRÉSEI

A nyelvfejlődési elmaradások formái

Az eltérő nyelvi és kulturális szocializáció hatása

A szegénység és a hátrányos helyzet hatása

A nyelvi fejlődés zavarai

BEAVATKOZÁSI LEHETŐSÉGEK

A nyelvi fejlődést segítő otthoni környezet kialakítása

Az intézményes nevelés hatása és lehetőségei

A nyelvfejlődési eltérések felismerése és ellátása



A nyelvhasználat az ember egyik legjellegzetesebb és legfontosabb képessége, mind az egyén, mind a társadalom szempontjából. E képességünk az egyéni élet során biológiai adottságok és a társas környezet kölcsönhatásában fejlődik ki. Fejezetünk alapvető célja e fejlődési folyamat állomásainak és alaptényezőinek, illetve a nyelvi elmaradások jellemzőinek, okainak, következményeinek, illetve prevenciók lehetőségeinek bemutatása. Előbb áttekintjük az anyanyelv-elsajátítás tipikus folyamatait és elméleti kérdéseit, majd bemutatjuk e folyamatok eltéréseit és azok kiváltó okait (különös tekintettel a társadalmi tényezőkre), végül kitérünk a megelőzés és a beavatkozás lehetőségeire.

BEVEZETÉS – A NYELV JELENTŐSÉGE A MODERN TÁRSADALOMBAN

A 21. századi nyugati típusú társadalmakban a gyerekek fejlődése és a felnőttek élet-színvonalának szempontjából a nyelvi képesség jelentősége óriási. A nyelv egyrészt az információátvitel és -strukturálás egyik, csak az emberre jellemző leképezési rendszere, másrészt mind mennyiségi, mind minőségi értelemben az emberek közti kommunikáció elsődleges eszköze. Egyfelől, a legtöbb szándékos kommunikatív közlésünket nyelvi úton tesszük, másfelől ez az a kód, amellyel a legkifinomultabb, a tényeket legpontosabban tükröző közléseket tudjuk megfogalmazni. A többi kommunikációs forma, így a gesztusok, a mimika, a nem verbális hangjelzések stb. csak jóval szűkebb körű és egyszerűbb tartalmak közlésére alkalmasak. A veszélyre való figyelmeztetést például megvalósíthatjuk egy kiáltással és/vagy mutogatással, ám egy egyszerű tényleíró mondat tartalmát is (pl. „Tegnap a sarki vegyesboltban fenséges bécsi virslit vettem”) szinte lehetetlen nyelven kívüli kommunikációs formákban közölni.

Az emberi faj gyors fejlődése is részben ezen alapszik: az elődök által kialakított és felhalmozott ismeretek és készségek generációk közti átadása csak egyre pontosabb kommunikációs formák használatával lehetséges. Az egyén élete a társadalomban zajlik, és ebben a társadalomban a sikeresség záloga az információ és az együttműködés. Az számíthat tehát sikerre, aki hatékonyan tud információt szerezni, illetve olajozottan képes másokkal kapcsolatot fenntartani. Mindkettő nagyrészt *a nyelvi kommunikációs kompetencia színvonalán* múlik.

A kulturális javakhoz való hozzáférés, az ismeretek és a készségek elsajátítása szervezett keretek között, iskolákban történik. Az iskolai tanulás pedig, részben a mára felgyülemlett elsajátítandó ismeretek hatalmas tömege, részben pedig az iskoláztatás mindenkire való kiterjesztése miatt leginkább verbális csatornákon zajlik. A legalapvetőbb kultúrtechnikák (vagyis tanulási módok, képességek), így az írás, olvasás és számolás jórészt verbális alapokon működnek, azaz az anyanyelv megfelelő szintű előzetes elsajátítását feltételezik. A nyelvi képesség tehát nagymértékben befolyásolja az iskolai sikerességet, ennek révén pedig végül a szakmaválasztást is, ami hosszú távon az anyagi-társadalmi különbségek egyik fő vízválasztója.

A nyelvi-kommunikációs képességbeli különbségek azonos társadalmi/foglalkozásbeli rétegen belül is differenciálnak. A globalizálódó világban a legtöbb munkakör átalakul, az állami és a privát szférában, a gazdaságban, a tudományban és a mű-

vészetek területén is egyre fejlettebb kommunikációs képességű emberekre van szükség. Két egyforma képzettségű mérnök vagy iparos közül az fog több megbízást kapni, vagy jobb álláshoz jutni, aki jobban „adja el magát”, azaz *hatékonyabban kommunikál*. Ez tehát önmagában véve is fontos képesség, de jelentős szerepe van mások megítélésében is: a hétköznapiakban leginkább a beszéd kifejezőkészségén keresztül ítéljük meg a másik értelmességét. A nyelv tehát a pontos és részletes információcsere, a kulturális javak elsajátítása és az egyén önértékesítésének kiemelkedően fontos eszköze. A gyengén kommunikáló egyének így többszörös hátrányban vannak: 1. nehezen jutnak információhoz, 2. az általános értelmi képességeik alapján elvárhatónál alacsonyabb szinten teljesítenek, illetve így ítélik meg őket, 3. általában kénytelenek alacsonyabb presztízsű társadalmi pozícióval beérni.

A nyelvi-kommunikációs képesség elmaradásának több oka és több formája létezik. Fejezetünk alapvető célja a nyelvi elmaradások jellemzőinek, okainak, következményeinek, illetve prevenciók lehetőségeinek bemutatása. Előbb áttekintjük az anyanyelv-elsajátítás tipikus folyamatait és elméleti kérdéseit, majd bemutatjuk a folyamatok eltéréseit és azok kiváltó okait, végül kitérünk a megelőzés és a beavatkozás lehetőségeire.

A NYELVI FEJLŐDÉS

A nyelvi fejlődés mérföldkövei

Az anyanyelv-elsajátítás a világ minden nyelvén ugyanolyan állomásokon keresztül halad. Az első hetek hangadásai többnyire csak az életfenntartó funkciókhoz kötődnek, kommunikációs tartalma csak a sírásnak van, ez azonban nem szándékos. A nevetés mint érzelmi kommunikáció a 4. hónap körül jelenik meg. Az első hat hónapra az eddigiek mellett a csecsemő játékos hangadásai jellemzőek. A mozgásfejlődéssel párhuzamosan a csecsemő vizuálisan követi a kézmozgásait, auditíve követi a hangadásait, és így mindkét modalításban a későbbi komplexebb mozgások, illetve a beszéd számára alakít ki szenzomotoros rutinokat.

A hangadások és a gőgicsélés éneklésszerűek, fokozatosan egyre színesebbek lesznek. 6-10 hónapos kor körül jelenik meg a *gagyogás*, amelynek már rendszeresen visszatérő, ismétlődő hangtani szerkezete van: a gyerek mássalhangzókból és magánhangzókból álló szótagsorozatokat mond, illetve kezdi észrevenni, hogy bizonyos hangsorok bizonyos eseményekkel járnak együtt. 8-10 hónapos kor körül a legtöbb gyerek már szavakat, gyakran mondatokat megért. Ekkor bizonyos gyerekek már ún. *protoszavakat*, vagyis a felnőttnyelvben nem létező, a gyerek által kitálat alakú és jelentésű szavakat alkalmaznak.

Az első valódi szavakat egyéves kor körül ejtik ki, a 10-16 hónapos kor az egyszavas kijelentések vagy *holofrázisok* időszaka. Ekkor a gyerekek egy-egy szóból, illet-

ve elemzetlen szókombinációkból (*adide, nemkell*) álló megnyilatkozásokat használnak, produktív szókincsük ebben az időszakban 50 szó körüli. Megértésük ennél fejlettebb: ebben a korban már egyszerű kérdésekre válaszolnak, utasításokat hajtanak végre (*Hol a baba? Hozd ide a könyvet!*). Egy idő után egymást követő egyszavas kijelentéseket (*Juj. Szemem*), majd igazi többszavas kombinációkat használnak.

A 1,5–2 éves kor fő fejleményei a *szókincsrobbanásnak* nevezett, gyorsuló ütemű szótanulás, és a valódi, gyermek által szerkesztett kétszavas kombinációk (*Mama papucs, Apa hoppá!*) megjelenése. 2–3 éves korban a gyerekek többszörös utasításokat is végre tudnak hajtani (*Hozd ide a könyvet, és add oda apunak!*), az addigi kételemű kombinációkból többszavas mondatokat kombinálnak, amelyek azonban gyakran távirati jellegűek, azaz nem tartalmaznak névelőket, ragokat és egyéb nyelvtani morfémaikat (*Papa vezet autót.*). Szókincsük több száz szóra tehető, sokat utánozzák a felnőttek mondatait, beszédük egyre inkább érthető a családon kívüliek számára is, bár számos felnőttnyelvi hang még nem jelenik meg benne.

Jelentős mennyiségi fejlődés zajlik 3 és 6 éves kor között: egyre nagyobb a szókincs, hosszabbak és bonyolultabbak a mondatok, a hangzóhibák eltűnnek. 2,5–3 éves kor körül sajátítják el a gyerekek a nyelvtani szabályok többségét, ekkor gyakoribb a szabályok túláltalánosításából eredő hibák (pl. *kenyért, lók*). Hatéves kortól az efféle hibák már csak szórványosan, ritkább szavaknál figyelhetők meg, a szókincs több ezer szóra tehető, a mondatok hossza és bonyolultsága fokozatosan eléri a felnőtt szintet. Ugyanakkor a felnőttkorban is folytatódik a szókincs és a pragmatikai szabályok¹ elsajátítása.

A nyelvelsajátítás folyamatában tehát a gyerek 1. elsajátítja anyanyelvének *hangzókészletét*, 2. *szótárat* épít, 3. megtanulja a nyelvtani *szabályokat* és a *szabályok alóli kivételeket*, továbbá 4. megtanulja a nyelvet *különféle kommunikációs szándékok kifejezésére* használni. Ennek a négy területnek a fejlődéséről lesz szó ebben a fejezet részben, s mindegyiknél szót ejtünk arról is, hogy milyen mechanizmusok állhatnak a hibázások hátterében, és mi vezethet a megszűnésükhöz.

A beszédészlelés és -produkció fejlődése

A csecsemők születésüktől kezdve biológiailag hangolva vannak a beszéd feldolgozására és a kommunikációra. A bal agyféltekében a beszéd már az élet első hónapjaiban is nagyobb aktivitást vált ki, mint a jobb féltekében. A kisbabák képesek megkülönböztetni a beszédet más hangoktól, és kitüntetett figyelemmel adóznak az emberi beszédnek. Lelkesebben szopják a cumit, ha az egy kapcsolóhoz csatolva rövid beszéd- vagy vokális zenerészletet kapcsol be, míg más ritmikus hangok

¹ A különböző kommunikációs körülmények között való nyelvhasználat szabályai, így a társalgási konvenciók, az írott nyelvi stílus, a formális és fesztelen szóhasználat szabályai.



vagy zene nem vált ki belőlük ilyen lelkes szopást. Különösen kedvelik a *dajkanyelvet*, azt a beszédmódot, ahogyan a felnőttek (leginkább a szülők) a kisgyerekekhez beszélnek: a magasabb hangú, lassabb tempójú, eltúlzott dallamú beszéd jobban megragadja a figyelmüket. Már háromnapos csecsemők is előnyben részesítik anyjuk hangját más emberekével szemben, és az anyanyelvüket más nyelvekkel szemben. Ezek a *korai preferenciák* feltehetően annak köszönhetőek, hogy a hallórendszer már a magzati élet utolsó heteiben működik, így a babák már a méhen belül hozzászokhattak anyjuk hangjához, illetve anyanyelvük dallam- és hangsúlymintáihoz. Már a születés előtt észlelnek tehát olyan tulajdonságokat, mint a beszéd ritmusa és dallama, és később erre impliciten emlékeznek is. Ezek a korai képességek nagyon hasznosak a nyelvtanulás szempontjából (Mehler és mtsai, 1988).

Ugyanakkor a beszédhangok észlelése ennél kifinomultabb képességeket igényel. A gyerekeknek el kell tudniuk választani a szavakat annak ellenére, hogy a beszéd – az írással ellentétben – folytonos, nincsenek szünetek a szavak közt. Meg kell tudniuk különböztetni a beszédhangokat, de nem minden változatot, hanem csak a kategóriák közti különbségeket. A hangok hangzása függ a környezettől – a *k* hang például másképp hangzik a *kín* és a *kút* szavakban – a beszédtempótól, a beszélő nemétől, korától stb., az egyes hangokat mégis tudjuk azonosítani. E jelenség alapja a *kategoriális észlelés*. Ez azt jelenti, hogy annak ellenére, hogy a hangok fizikai, akusztikai tulajdonságai folytonos változók, az emberi beszédhangészlelés nem követi ezt a folytonosságot. A zöngésségi különbség (a *b* és *p* hangok között például) a hangszálak rezgésének kezdetétől, az ún. zönggekezdeti időtől függ: a zöngés

hangoknál a zöngéindulás megelőzi az ajkak felpattanását, a zöngétleneknél követi. Hogy mennyivel, az nem lényeges számunkra: *b* és *β* között nem hallunk különbséget attól függetlenül, hogy mennyivel előbb kezdődött a zöngéképzés, mint az ajkak felpattanása.

Már egyhónapos csecsemők is mutatják a kategóriális észlelés jellegzetességeit (Eimas és mtsai, 1971): ha hangpárokat hallanak, amelyekben a hangok közötti különbség mindig ugyanakkora, csak akkor észlelik a két hangot különbözőnek, ha a különbség kategóriahatárt lép át (a fenti példákra visszautalva: a *kín* és a *kút* /k/-ja között nincs kategóriális különbség, míg a /b/ és a /p/ között van). Ez a képesség veleszületettnek tűnik: nagyon korán megjelenik, és nem igazodik a gyerek anyanyelve által kihasznált különbségekhez (a japán csecsemők például még megkülönböztetik egymástól a *l* és *r* hangokat, bár a japán nyelvben e különbségnek nincs jelentősége). Nem észleljük a világ összes nyelvében lehetséges összes különbséget (Lasky és mtsai, 1975): úgy tűnik, hogy az adott dimenziók mentén vannak tipikus kategóriahatárok, amelyekre veleszületetten érzékenyek vagyunk, ezeket aztán az anyanyelvi tapasztalat 6–12 hónapos kor között megerősítheti, módosíthatja vagy megszüntetheti. Annak ellenére, hogy a beszédhangok kategóriális észlelése hatékony és speciális képességnek tűnik, nem csak az emberre és a nyelvre jellemző: a beszédhangok bizonyos különbségeire például csincsillák és makákók is érzékenyek (Kuhl és Miller, 1975).

A kommunikációban a csecsemő által használt hangkészlet kezdetben nagyon korlátozott, és eleinte a kommunikáció egyetlen eszköze a sírás; 2,5 hónapos kor körül megjelenik szociális mosoly, aztán a babák gagyogni és halandzsázni kezdenek, majd jönnek az első szavak. A *gagyogás* a beszédprodukció fejlődésének első állomása. Bár vannak különbségek a különböző nyelvet elsajátító csecsemők gagyogásában, a hasonlóságok sokkal fontosabbak, és ebben az időszakban még minden csecsemő sokkal több hangot produkál, mint amennyi az anyanyelvének a hangkészletét alkotja (ez az észlelésre is igaz). A produktív hangkészlet aztán leszűkül, az egységesség körülbelül 10 hónapos korig, nagyjából addig marad meg, amíg a beszédészlelés jellegzetességei is az anyanyelvhez igazodnak. Az első szavak később azokból a hangokból épülnek fel, amelyeket a gyerek abban az időben a gagyogásban is produkál.

Az első év vége felé abbamarad a gagyogás. A gyerek a hangokkal már nem csak játszik, hanem kezdi azokat arra használni, hogy olyan hangsorokat hozzon létre, amiből az anyanyelve felépül. A hangkészlet kezdeti korlátozottsága lehetővé teszi a lényeges megkülönböztetések megtartását és a gyors beszédet. Eleinte bizonyos hangok nehezek (például a *l*, *r*, *sz*), gyakoriak a hanghelyettesítések (*répa* helyett *jépa*) és -kihagyások (*traktor* helyett *taktój*). A hangok kiejtésének megtanulása nemcsak az artikulációs nehézségek miatt nagy feladat: a gyerekek arra is rá kell jönnie, hogy minek van jelentés-megkülönböztető szerepe a nyelvben. A jellegzetes tévesztések a produkcióban óvodáskor végére általában eltűnnek.

A szókincs fejlődése

A gyerekek az első szavakat általában 10 és 15 hónapos kor között mondják ki, bár néhány szót már ennél korábban megértenek. Egyéves kor körül felfedezik, hogy szavak segítségével fel tudják kelteni a felnőtt figyelmét, és rá tudják venni cselekvések végrehajtására. Rájönnek, hogy a szavak révén túl lehet lépni a közvetlen tapasztalaton, térben és időben távoli dolgokról is lehet most már új formában, közvetetten is tudást szerezni. A szavak elsajátítása eleinte lassan halad, de 18 hónapos kor körül a gyerekek felfedezik, hogy mindennek neve van. Ekkor sokak szerint bekövetkezik az úgynevezett *szótárrobbanás*: ez a felgyorsult szótanulási tempó egybeesik annak a képességnek a kialakulásával, hogy a gyerek a tárgyakat *kategóriákba* tudja már szétválogatni. Ekkor alakulnak ki olyan kategóriák, amelyeknek szavak feleltethetők meg.

Az első szavakkal a gyerek bizonyos elképzelések szerint egy egész gondolatot kommunikál, ezek teljes frázisokat vagy mondatokat jelölnek, ezért ezt a periódust *holofrasztikus szakasznak*, az *egyszavas mondatok korszakának* is nevezik. Az is lehetséges, hogy az egyszavas korszakban a szavak a helyzetnek a gyerek számára legfontosabb elemét jelölik, amire fel akarja hívni a figyelmet. Az egyszavas fázisban a gyerekek főként a közvetlen környezetükben előforduló tárgyakra és eseményekre utalnak, amelyek kiugróak, ismerősek és fontosak a számukra (állatok és állathangok, ételek, italok, játékok, ruhák, bútorok, cselekvések). Az egyik lehetséges felosztás szerint a gyerekek használnak referenciális szavakat (mint *cica*, *lámpa*), tulajdonneveket (*Anyá*, *Marci*), leírnak cselekvéseket (*csikiz*, *alszik*, *fürdik*), tulajdonságokat, állapotokat, minőségeket (*még*, *nincs*, *föl*, *piszkos*) társas-pragmatikai szavakat (*nem*, *kérek*), és használnak állandósult szókapcsolatokat (*addide*, *nemkell*).

A produktív szókincs fejlődésében az első fontos lépés a *fonológiaiag felismerhető alakok szisztematikus, ismételt megjelenése*. Ezután három tekintetben követhető nyomon a fejlődés:

1. a gyerekek a jelentés tekintetében egyre inkább felnőttszerűen használnak szavakat;
2. a szavakat a kontextusok egyre szélesebb körében használják;
3. a szótípusok egyre szélesebb körét alkalmazzák.

Az első szavak általában alapszintű kategóriákat jelölnek. Előbb használnak olyan szavakat, mint *kutya* vagy *virág*, mint olyanokat, hogy *puli*, *tulipán*, vagy *állat* és *növény*. Ez részben a szülők gyerekekhez szóló nyelvhasználatát tükrözi, de arra is utalhat, hogy ez az az absztrakciós szint, amely funkcionálisan a leghasznosabb a gyerek számára. Később azt is meg kell tanulnia, hogy vannak szavak, amelyek általánosabb vagy specifikusabb kategóriákat jelölnek.

A korai szóhasználatban a gyerekek nem illeszkednek pontosan a felnőtt jelentéshez, és túl tág vagy túl szűk értelemben használhatják a szavakat. Túláltalánosí-

tás esetén a szót több mindenre használják, mint amire vonatkozik, ez a leggyakoribb eltérés: pl. a *kutya* szót használja a gyerek minden szőrös négylábúra. A szűkítés esetén túl szűk a szó alkalmazási köre: a *kutya* például csak a saját kutyára, vagy csak az utcán sétáló kutyákra vonatkozik. Az aluláltalánosítások gyakoriságát nehéz megbecsülni, mivel itt a szavak helyes alkalmazásának hiánya a tünet, nem pedig a téves alkalmazás megléte.

A nyelvelsajátítás egyik nagy rejtélye, hogy miképpen kapcsolják össze a gyerekek a szavakat alkotó hangsorokat a megfelelő jelentéssel. Egy szó sok különböző dolgot jelölhet a világban: a tárgyaknak és eseményeknek különböző elemei, részei és tulajdonságai vannak, és a szó ezek bármelyikére utalhat. Ennek ellenére a gyerekeket nem akadályozza ez a nehézség, és a szótanulás gyorsan halad. A gyorsaságot részben egy általánosabb tanulási mechanizmus, a *gyors leképezés* magyarázza, amelynek köszönhetően a gyerekek akár egyszeri bemutatás alapján is megtanulhatnak kiinduló és részleges információkat, a szótanulás esetében a szó jelentésére vonatkozóan.

A gyereket egy új szó hallatán bizonyos megszorítások vagy elvek korlátozzák abban, hogy milyen feltételezéseket alakítson ki a szó jelentéséről. A *konvencionalitás elve* azt mondja ki, hogy minden szónak van jelentése, amit a nyelv összes beszélője ismer. A *kontrasztelv* szerint a lexikonban minden szó jelentése eltér az összes többi szó jelentésétől (Clark, 1987). Vannak, akik szerint további elvek is működhetnek, pl. az *egész tárgy-megszorítás*: ha egy új szót hallasz, az feltehetően egy egész tárgyat jelöl, nem pedig annak valamely részét vagy tulajdonságát, vagy a *kölcsönös kizárás elve*: ha már van neve valaminek, akkor ne adj neki újat, és a *taxonómiai megszorítás*, amely szerint egy szó tárgyaknak vagy cselekvéseknek egy osztályára vonatkozik, nem pedig egyetlen esetre. Ezek az elvek gyakran együttesen érvényesülnek.

A megszorítások inkább alapelvként, nem pedig megszeghetetlen törvényként működnek, és végül fölül kell bírálni őket, hiszen vannak tárgyrészekre és tulajdonságokra utaló szavak is, és egy tárgynak egynél több neve is lehet (pl. *kutya*, *eb*, *Blöki*, *állat*). Természetesen sokat segít a kontextus és a korábbi lexikális tudás is. A társas-pragmatikai jelzéseknek és a gyerek szándéktulajdonítási képességének vezető szerepe van a szójelentés-elsajátításban (Tomasello, 2003): ennek köszönhetően a gyerekek kitalálják másoknak az adott helyzet szempontjából releváns kommunikációs szándékát.

Nyelvtani fejlődés

Másfél éves kor körül a gyerekek túllépnek az egyszavas kifejezéseken, és kezdik a szavakat két- vagy többszavas kifejezésekké kombinálni: *anya mese*, *még tej* stb. Ebben az időszakban még nem használják a kisebb és a kommunikáció szempontjából kevésbé fontos részeket (névelőket, kötőszavakat, segédigéket, ragokat), csak

a legfontosabb szavakra hagyatkoznak, ezért ezt az időszakot a „távirati stílus” korszakaként szokták jellemezni.

A korai szókombinációknak (l. 5.1. táblázat) néhányan már nyelvtani szerveződést tulajdonítanak, és arra hívják fel a figyelmet, hogy ezek jellegzetes jelentéstípusokba szerveződnek, ahogy azt az alábbi táblázat mutatja.

5.1. táblázat	
A korai szókombinációk jellegzetes jelentéstípusai különböző nyelvek fejlődési adatainak elemzése alapján (Brown, 1973)	
Jelentéstípusok	Példa
Cselekvő + cselekvés	<i>Apa ül.</i>
Cselekvés + tárgy	<i>Vezeti autót.</i>
Cselekvő + tárgy	<i>Anyá zokni.</i>
Cselekvés + hely	<i>Ül szék.</i>
Entitás + hely	<i>Játék szőnyeg.</i>
Tulajdonos + tulajdon	<i>Én macim.</i>
Entitás + tulajdonság	<i>Ceruza nagy.</i>
Mutatószó + entitás	<i>Ezt telefont.</i>

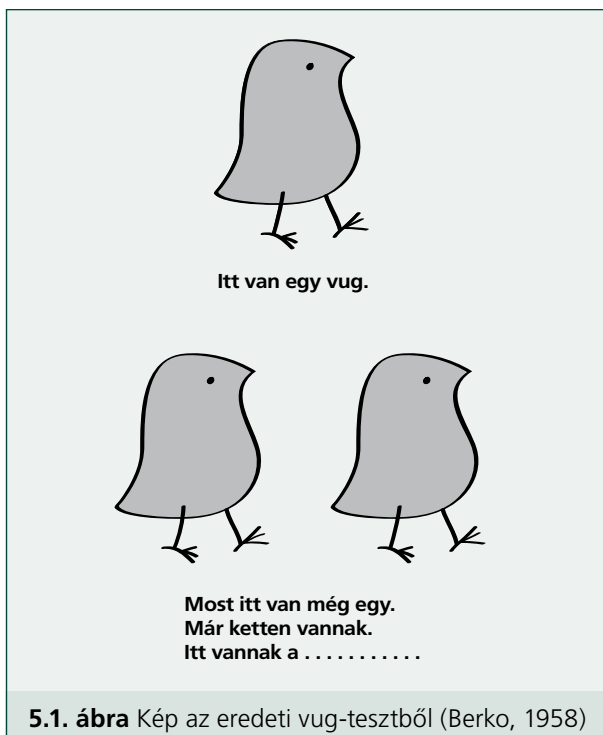
A jelentések ebben a korszakban még nem felnőttszerűen általánosak, hanem sokkal helyzetfüggőbbek, például az *apa autó* esetében mindössze annyiról van szó, hogy az az ember, akit ő apának hív, gyakran látható azzal az érdekes tárggyal, amit ő autónak hív, az *apa autó* pedig egy egyszerűbb társítás, nem feltétlen valódi birtokvizony kifejezése.

A kétszavas periódus után a gyerek már több szót is összefűz, hosszabbak lesznek a megnyilatkozásai és többféle szerkezetet is használ. A kijelentései egyre több nyelvtani morfémat (toldalékot, kötőszót, névelőt, előljárószót stb.) tartalmaznak. A toldalékok elsajátítási sorrendjét befolyásolja a felnőtt nyelvhasználatbeli gyakoriságuk, a jelentésük és a mondatbeli használatuk bonyolultsága (Brown, 1973). Amint a gyerek kezd szabályosságokat felfedezni a nyelvben, és rájön, hogy a szavak alakja megváltoztatható, néha túl széleskörűen alkalmazza a leggyakoribb mintákat, jellegzetes gyereknyelvi túláltalánosításokat produkálva: *kenyért, lőt, majomok*, vagy az elemzési túláltalánosítás példája, az *epr és a titk*. A szóképzés és a szóösszetétel mintázatait is kreatívan és produktívan használják a gyerekek: ezt példázza a *hidegít* a hűt, a *törős* a törékeny, vagy a *jegybácsi* a kalauz helyett (Pléh, 2003). Találunk túláltalánosításokat az igék vonzatszerkezetében is: a *Keresztülmente Brúnót* (miközben a gyerek áttolja kisautót a Brúnó nevű plüsskutyán) mondatban a gyerek tárgyasként használ egy tárgyatlan igét (egyébként az esemény szemantikájának megfelelően), és ennek megfelelően hibásan, tárgya-

san ragozza. Az efféle jelenségek fokozatosan szűnnek meg, ahogy az egyes elemek specifikus viselkedését a gyerekek megtanulja.

A nyelvelsajátítás-kutatásban számos kutatási módszer ismert, van azonban két alapmetódus, amelyeket a nyelvtani szabályok feltárására általánosan használnak. Az egyik a *vug-teszt* (l. 5.1. ábra), amelyet Berko (1958) vezetett be. A gyerekek egy számukra ismeretlen tárgyat vagy eseményt látnak, amelyet egy álszóval neveznek meg számukra, pl. az 5.1. ábrán látható lény neve „vug”. Attól függően, hogy a tárgyak vagy események bemutatását hogyan manipuláljuk, felmérhetjük, hogy a gyerek mennyire tudja produktívan – az egyes szavaktól függetlenül – alkalmazni a különböző nyelvtani szabályokat, így például a többes számét: *Ez itt egy vug. Ezek pedig...*, vagy a múlt időét: pl. *Ez a fiú most éppen tugol. Tegnap is ezt csinálta. Mit csinált tegnap? Tegnap is...*

A második általánosan használt módszer, amelynek Roger Brown (1973) volt az úttörője, a *spontán beszéd elemzése*: a gyerekek beszédét természetes környezetben rendszeres időközönként rögzítik, majd a felvételeket átírják és kódolják, és ezek alapján jellemezni tudják a gyerekek nyelvtani szabályokra vonatkozó tudását. Brian MacWhinney és munkatársai létrehozták a CHILDES² (MacWhinney és Snow, 1985) gyereknyelvi adatbázist, amely számos kutatótól származó átiratokat tartalmaz. Az adatbázis mindenki által elérhető és ingyen letölthető, új átiratokkal bővíthető. A kutatók sztenderdizálták a kódolási procedúrát, minden beszédminta átiratai ugyanolyan formátumban találhatók meg, ami lehetővé teszi a kutatók számára, hogy specifikus szótípusokra vagy szabályokra keressenek, a hibázásokat szisztematikusan elemezzék, és specifikus hipotéziseket teszteljenek a nyelvfejlődésre nézve egy nagyobb gyerekcsoport adatain.



5.1. ábra Kép az eredeti vug-tesztből (Berko, 1958)

² Child Language Data Exchange System

Pragmatikai fejlődés

A *pragmatikai kompetencia* a nyelvi formák (szavak és mondszerkezetek) környezettől függő, rugalmas alkalmazásának a képessége. Bármilyen információtartalmat vagy egyéb szándékot sokféleképpen lehet közölni és értelmezni: beszédhelyzettől, időtől, kommunikációs partnertől és szándékainktól függően más és más nyelvi formákat használunk, másképp fejezzük ki magunkat, illetve más következtetéseink vannak mások kommunikációs szándékairól. Másképp beszélünk otthon vagy a kocsmban, mint a munkahelyünkön, másképpen beszélünk egy gyerekkel, mint egy felnőttel, egy laikussal vagy egy szakemberrel, másképp, ha nyeregben érezzük magunkat, vagy ha segítségre szorulunk. Kommunikációs szándékaink nagyon sokfélék lehetnek. Beszámolunk tényekről, hiedelmeinkről és érzelmeinkről, információt kérünk, cselekvésre szólítunk fel, kapcsolatot veszünk fel vagy utasítunk el, panaszkodunk, számon kérünk stb. E szándékok sokféleképpen fejezhetők ki, a legtöbbhöz nem csak egy mondat típus rendelhető. Az ablak becsukására vonatkozó óhajunkat például kifejezhetjük felszólító (*Csukd be, kérlek, az ablakot!*), kérdő (*Becsuknád az ablakot?*), kijelentő (*Hideg van. Talán be kellene csukni az ablakot.*) mondatok variációival. Hogy melyiket mikor használjuk, mikor kérünk burkoltan vagy direkten valamit, azt a pragmatikai szabályok irányítják, csakúgy, mint a magázódás vagy tegeződés különböző formáinak alkalmazását, a társalgási témaválasztásokat, a szerepcserét stb. A társalgás, mint a nyelvi kommunikáció legtipikusabb formája, az együttműködésen alapszik, amelynek alapelvét Grice (1975) négy normában rögzítette:

1. mennyiség: csak a szükséges mennyiségű információt adjuk át;
2. minőség: mondjunk igazat;
3. relevancia: csak a tárgyhoz tartozó dolgokról beszéljünk;
4. világosság: kerüljük a kétértelműségeket.

A pragmatikai képességek kialakulása során a gyerekek nemcsak meg kell, hogy tanuljanak a fenti normákat követve kommunikálni, hanem azt is tudniuk kell, hogy mikor, *hogyan és milyen célból lehet a normákat megszegni*. Biztatáskor például az ember többször elmondja ugyanazt, illetve tódít, amivel megsérti a mennyiség és minőség normáit. Olykor hamis dolgokat állítunk, csak hogy szándékunkat érdekesebben, a figyelmet jobban felhívva fejtjük ki, ha például azt mondjuk, *Kétszer kettő néha öt*, azzal jelentésére nézve hamis dolgot állítunk, a mondat metaforikusan értelmezve azonban kifejezheti az alapigazságokban való kételkedést. A metaforikus nyelvhasználatnak vannak kötöttebb formái is, ilyenek a szólások és közmondások, de számos hétköznapi metaforát is használunk, pl. *a szatyor füle, feldobott a film, a hír alaposan lehűtötte a kedélyeket* stb. Ezek megértése egyrészt a gyakran használatos, kötöttebb kifejezések megtanulását, másrészt az új kifejezések rugalmas értelmezését feltételezi. Ebben, és általában véve a prag-

matikai szabályok elsajátításában nagy jelentősége van a *kognitív és szociális fejlődésnek* (1. Király, valamint Szabó, a jelen kötetben), hiszen a társalgási sikerességhez szükség van a témán belüli információk két fél közti megosztásának, a másik tudásának és szándékainak előfeltételezésére, folyamatos monitorozására.

A *kommunikációs szándékok* egy része veleszületett, más részük tanult, a kifejezésük szabályai azonban kulturálisan meghatározottak, éppúgy, mint más viselkedési szabályok. A gyerek fejlődése során meg kell, hogy tanulja ezek nagy részét. Ebben a folyamatban az első kommunikációs megnyilvánulás a sírás, mint érzelmkifejezés, aminek persze nem szándékos felszólító hatása is van a szülőre nézve. Pár hónapos korban a gőgicsélés és egyéb hangadások is az anya és a családon kívüliek számára jól tükrözik a csecsemő érzelmi állapotát (pl. elégedettség, frusztráció, meglepetés, öröm). Mindezek persze nem szándékos jelzések. Szándékosság tekintetében átmenetet jelent a szemkontaktus felvétele, a szociális mosoly, a differenciálatlan szociális gesztusok (pl. örömteli kézmozgások és hangadások). Az első szándékos jelzések a 8-10 hónapos korra jellemzők, ilyen a tekintetváltás (pl. kukucsjáték), rámutatás, tárgyak felmutatása, átadása. Bizonyos kutatók ezeket már a tényekre, tárgyakra vonatkozó állítások és felszólítások csíráinak tekintik.

Egyéves kor körül a gyerekek egyre többféle kommunikációs szándékot fejeznek ki, így tudnak üdvözölni (*Papa!*), tárgyakat, cselekvéseket és információt kérni (*Labda! Hamham! Még!*), válaszolni, tiltakozni, tárgyakat vagy eseményeket kommentálni (*Kutya ott! Baba hoppá!*). Kétéves kor körül már megértik a kérdés formájú burkolt felszólításokat (pl. a *Be van csukva az ajtó?* kérdésre nem válaszolnak, hanem becsukják). A metaforák megjelenése egybeesik a szimbolikus játék megjelenésével. 2-3 éves korban a gyerekek megszemélyesítenek tárgyakat (pl. elefántnak mondják az építőkockát), és úgy is játszanak velük, bár a nem szószerinti nyelvhasználat különböző formáinak rendszeres megértése és használata lassan bontakozik ki. 3 évesen többféle mondattal fejezik ki ugyanazt a felszólító jellegű szándékot (*Tűnj el a helyemről! Miért nem mész el a helyemről? Ez az én helyem.*). Számos pragmatikai szabályt, így a tegeződés-magázódás formáit csak később sajátítják el, 5-6 éves gyerekek általában még nem tudnak magázódni, köszönetkor és megszólításokban is tegezik a felnőtteket.

Az olvasástanulást megalapozó képességek fejlődése

Az olvasás a nyelvi kód használata a grafikus-vizuális modalitásban, amelyet a tipikus fejlődésben 5-7 éves korban sajátítanak el a gyerekek. Az olvasástanulás feltétele tehát egyrészt a vizuális percepciók képességek, másrészt a nyelvi képességek megfelelő fejlettsége, illetve ezek integrációja. A nyelvi képességek terén el kell különíteni az írott szöveg dekódolásához, avagy hangzóvá átfordításához, a szavak globális felismeréséhez, illetve a szöveg megértéséhez szükséges képességeket.

Az európai nyelvek írásrendszerei alfabetikusak, azaz az írásjelek (betűk) a szavak hangjait jelölik.³ Különböznek ugyanakkor abban, hogy mennyire következetesek a hang-betű megfeleltetések. Az ún. *áttetsző rendszerekben* egy hanghoz egy betű tartozik és fordítva, a kevésbé áttetsző helyesírási rendszerekben az összefüggések bonyolultabbak, és sok a rendhagyó helyesírású szó. Az olasz és a finn nyelv helyesírása igen áttetsző, de ilyennek számít a magyar helyesírás is (a kiejtés tükrözésének elve: ahogy mondjuk, úgy írjuk). Van azonban a magyarban is számos rendhagyóság, jellemző példa a *j* hang kétféle jelölése (*j* és *ly* betűk), illetve a magánhangzók hosszúságának jelölési következetlenségei (a *vizes* és *tízes* szavak *i* hangjai például hasonlóképpen rövidek, helyesírásuk mégis eltér). Efféle rendhagyóság azonban sokkal inkább jellemzi a nem áttetsző helyesírási rendszereket, ilyen az angol, a francia és az ír. Ezekben a nyelvekben gyakori, hogy több, két-három betű jelöl egy hangot, illetve bizonyos betűket nem ejtenek ki olvasáskor, például *debt* (ejtsd: det), *Jacques* (ejtsd: zsak), *shean* (ejtsd: han).

Az írott szavak dekódolásához leginkább szükséges alapképesség a szavak tudatos hangokra tagolásának a képessége, vagyis a *fonológiai tudatosság*. E tudatosságnak több szintje van, ide tartozik a szavak rím alapján való illesztése (a *fogó* és a *rugó* rímel, de a *csoki* és a *baba* nem), a kezdőhang vagy az utolsó hang leválasztása (ez alapján tudjuk például, hogy a *málna* és *mókus* szavak ugyanazzal a hanggal kezdődnek, de nem ugyanarra végződnek) a hangok hozzáadása vagy elvétele egy szóból (mi marad a *gomba* szóból, ha elvesszük a végéről az *a-t*?), a hangokra tagolás (*alma* → *a-l-m-a*) és a szó felismerése a hangok elsorolása alapján (*a-l-m-a* → *alma*), és többek közt a *tuvszavak ivígy bevezetvélnívi* játék.⁴ A fonológiai tudatosság nem veleszületett képesség, amit az is mutat, hogy az ehhez hasonló feladatokat nem képesek megoldani sem az olvasási tapasztalatot még nem szerzett óvodáskorú gyerekek, sem az analfabéta felnőttek, sem pedig azok, akik nem hang-betű megfeleltetéseken alapuló írásrendszert tanultak meg (pl. a kínai szóírás). Az egyetlen ösztönös képesség a szavak hangalakjával kapcsolatban a szótagokra bontás, a többi tudatosan kell megtanulni.

Sok kutatás kimutatta a fonológiai tudatosság és a kezdeti olvasásfejlődés kapcsolatát (l. pl. Lőrík, 2006). Azok a gyerekek, akik az olvasástanulás előtt célzott fonológiai tudatosságfejlesztést kaptak, könnyebben tanulták a betűket, és jobban olvastak később. Ez tehát az alapja a hang-betű megfelelések elsajátításának, amelyre az egyes olvasástanítási módszerek különböző súlyt fektetnek. A globális

³ Az alfabetikus elv, a betűírás elsőként a föníciainál alakult ki, tőlük vették át a görögök. Azelőtt szótag-, szó-, illetve fogalomjelölő írásrendszerek léteztek csak. Szójelölő rendszerek ma is léteznek, ilyen a kínai írás vagy a japán kandzsi.

⁴ A játék szabálya: minden szótag magánhangzója után be kell szűrni egy *v* hangból és az adott magánhangzóból álló sorozatot, majd folytatni a szótagot. Így lesz az *alma* helyett *a(va)lma(va)*, a *sport* helyett *spo(vo)rt*, a *kenőmájás* helyett *ke(ve)nő(vő)má(vá)ja(va)s*.

módszerek a szavak egészes felismerésén alapulnak, így a diákok szavakat tanulnak, és csak implicit módon, hosszabb idő alatt jutnak el a betű-hang megfelelések felfedezéséig. Az elemző-összetevő módszerek ezzel szemben kifejezetten megtanítják a hangok és betűk összefüggéseit, és eleinte értelmetlen szótagokkal gyakoroltatják azokat. A kétféle módszer hatékonysága a nyelvtípustól is függ: a magyarban, miután a szóalakok a különböző toldalékok miatt sokféle formában fordulnak elő, hatékonyabb a hang-betű megfeleltetések alapos megtanítása, hiszen az alaktanilag összetett szóalakok (pl. *barát-ai-nk-at*) pontos olvasása csak így lehetséges, legalábbis eleinte.

A felnőttek többsége egy bizonyos olvasási rutin megszerzése után már nem betűzve-szótagolva olvas, hanem egészesen ismeri fel a szavakat. Ez az olvasási folyamat már nem annyira a betűnkénti analízisen, hanem a szavak globális alakjának a felismerésén, és nem utolsósorban a szövegösszefüggés alapján való következtetéseken alapszik, vagyis azon, hogy az előző szavak alapján feltevéseink vannak, mik lesznek a következő szavak. Ez az olvasási folyamat akkor tud megfelelően működni, ha az olvasó elég gyorsan tud hozzáférni a mentális szótára tartalmához, vagyis elég gyors ütemben aktiválódnak a szóalakok mentális reprezentációi. A gyors *szótári hozzáférést* általában gyors megnevezési és *verbális fluencia-feladatokkal* szokás mérni. Előbbiekben a vizsgált személy feladata a lapon sorban elhelyezett ábrák színének és/vagy alakjának minél gyorsabb megnevezése időmérés mellett, utóbbiakban pedig adott idő (1 perc) alatt minél több, egy bizonyos betűvel kezdődő vagy adott kategóriába (pl. gyümölcs vagy állat) tartozó szó felsorolása.

A gyors szótári hozzáférésnek és az olvasásban való hasznosulásának természetesen alapfeltétele a megfelelő méretű és differenciáltságú *szókincs*. Az alulfejlett szókincs korlátozza a szövegértést, nemcsak írott, hanem hallott szövegeket is. Azok a gyerekek, akiknek kevés lehetőségük van nyelvi és egyéb tapasztalatok szerzésére, nem sajátítják el az iskolában alapként megkövetelt nyelvi szintet, és nehézségeik lesznek minden verbális anyag, így a tanári utasítások, a versek és a próza, a használati utasítások stb. megértésében. Ez a deficit tehát nem kötődik az írásbeliséghez, a hangzó beszéd megértésében is megjelenik. Miután viszont az írott szövegek feldolgozásakor kevésbé lehet a kontextusra támaszkodni, és a nyelvi stílus is más (nagyobb a szókincs, bonyolultabbak a mondat szerkezetek), a nyelvi elmaradás megnyilvánulása az olvasásban kifejezettebb lehet. E probléma nem feltétlenül áll összefüggésben a betű-hang megfelelések elsajátításával. *A fonológiai deficit és az általános nyelvi elmaradás külön-külön is előfordul*: előbbi esetben a gyerekeknek az írott szavak dekódolásával van problémája, a második esetben a szavak felolvasása könnyen megy, a megértés mégsem valósul meg.

Az olvasást megalapozó képességek tehát elsősorban a megfelelő beszélt nyelvi (szókincs, grammatika) fejlettség, a gyors szótári hozzáférés, és a tanítással kialakítandó fonológiai tudatosság.

A NYELVELSAJÁTÍTÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEI

Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban

Sokak szerint a nyelvelsajátításnak van egy *kritikus periódusa*, vagyis van egy olyan időszak, amikor intenzíven nyelvi ingereknek kell a gyereket körülvennie ahhoz, hogy a tanulási mechanizmusok megfelelően működjenek. Ha ez az időszak lezárul, a tanulás nem következik be, sokkal nehezebb lesz, vagy minőségileg másként zajlik. A hatékony elsajátítás szükséges feltétele a *veleszületett idegrendszeri háttér*: az agy ebben a kritikus periódusban a nyelvelsajátítás és a féltekei specializáció szempontjából nagymértékű plaszticitással rendelkezik (l. Egyed, az I. kötetben), amelyet a szakasz végén elveszít. A kritikus periódus biológiából átvett feltételezése Lenneberg (1967/1974) nevéhez fűződik, aki szerint az anyanyelvet kamaszkor előtt gyorsan és hatékonyan, erőfeszítés nélkül sajátítja el minden gyerek, és ilyenkor idegen nyelveket is anyanyelvi szinten, akcentus nélkül, könnyen megtanulhatunk.

Lenneberg egyik kiindulópontja, hogy születéskor a két félteke nem teljesen lateralizált a funkciók szempontjából, vagyis a feladatok megosztása a jobb és bal félteke között még nem végleges és megváltoztathatatlan. A bal agyfélteke korai sérülése vagy eltávolítása a felnőttkorival szemben nem mindig okoz tartós beszédzavart, a korai sérülések után a nyelvet könnyebben és akár tökéletesen újratanuljuk, mert a másik félteke ebben az időszakban még teljesen képes átvenni a sérült félteke funkcióját. Hiscock és Kinsbourne (1995) szerint azonban ez nem a féltekei specializáció hiányából fakad – mivel bizonyos akusztikus feldolgozási aszimmetriák már születéskor is megvannak –, hanem az idegrendszer korai általános plaszticitásának köszönhető. Ma már úgy tűnik, a *kritikus periódus* helyett inkább a *szenzitív periódus* hipotézise tartható, és ez leginkább a mondat szerkezetek feldolgozásának, vagyis a szintaktikai feldolgozásnak a bonyolultabb aspektusaira érvényes. A szenzitív periódus hipotézis kevésbé erős: azt az időszakot jelöli, amikor bizonyos típusú tanulási formák a *legvalószínűbben és a legkönnyebben* megtörténnek.

A kritikus periódus létét támogatja az a néhány eset, amikor gyerekek nyelvi ingerektől megfosztva nevelkedtek, és csak a feltételezett kritikus periódus lezárulása után kezdhettek el nyelvet tanulni. A leghíresebb közülük talán Genie, aki 13 éves koráig teljes elszigeteltségben élt, ezután nagyon nehezen tanult meg beszélni, és nyelvi képességei nem nagyon haladták meg egy 2 és fél éves korú gyerekéét. Ugyanez igaz Chelsea-re, akit 31 éves koráig értelmi fogyatékosnak tekintettek, aztán kiderült róla, hogy hallássérült, és hallókészülékkel sikerült 2000 szót megtanulnia. Genie-nél jobb féltekei nyelvi specializációt figyeltek meg, ami arra utalhat, hogy a kritikus periódus után a bal félteke már nem képes a nyelvelsajátításra. Úgy tűnik, hogy a nyelvtan elsajátítása, a szerkezet-kiemelés képessége az, ami leginkább sérül ezekben az esetekben.

A nyelvi kritikus periódusra vonatkozó tudásunk számos kísérleti adattal gazdagodott az utóbbi évtizedekben. A legtöbb szerző a kamaszkort tekinti a kritikus periódus végének, de vannak vizsgálatok, amelyek szerint a második nyelv anyanyelvi szintű elsajátításának képessége már 6-7 éves kor után hanyatlásnak indul. Johnson és Newport (1989) ázsiai bevándorlók angol nyelvtudását vizsgálták a bevándorlási kor függvényében, és meredek romlást figyeltek meg a kiejtésben és a nyelvhelyességi ítéletekben a 6-7 évesnél idősebb korban bevándoroltak között. Később azonban Elman és munkatársai (1996) ugyanezeket az adatokat újraelemezve fokozatos, nem pedig drámai teljesítménycsökkenést találtak, amit későbbi vizsgálatok is megerősítettek (Flege és mtsai, 1999): a 7 éves kor előtt érkezettek anyanyelvi szinten teljesítettek, de aztán a 8-10 éves korban bevándoroltak jobban teljesítettek, mint akik 11-13 éves korban érkeztek.

Az idegennyelv-tanulási eredmények alátámasztják a kritikus vagy szenzitív periódus létét, az azonban kérdéses, hogy ez mennyire specifikus a nyelvre, vagy inkább általános tanulási hatásokat tükröz. Abban mindenki egyetért, hogy a gyerekek könnyebben és hatékonyabban tanulnak nyelvet, mint a felnőttek, de ez éppúgy igaz a zongorázásra, a sakkozásra vagy az úszásra is. A nyelvelsajátítás feltételei is eltérőek: a gyerekek általában olyan környezetben tartózkodnak, ahol intenzív nyelvi ingerek érik őket (például az iskolában), míg a felnőttekre ez nem feltétlenül igaz, ők viszont már egy sokkal erősebben megszilárdult anyanyelvvvel rendelkeznek, így erősebb lehet az anyanyelv interferenciahatása (vagyis, hogy az anyanyelvi tudás zavaró módon előtérbe kerül) a tanult nyelvvel szemben. Ez a fokozatos teljesítményromlást is magyarázhatja (Bialystok és Hakuta, 1994).

Krashen (1985) szerint a formális gondolkodás kialakulásával a gyerek már nem tudja globálisan, több szinten tanulni a nyelvet, hanem egyszerre csak egy szintre összpontosítva, analizálva tanul, nagyjából úgy, ahogy mi is tesszük a nyelviskolában: megtanuljuk a szavakat, majd külön a nyelvtani szabályokat és gyakoroljuk a kiejtést és a szövegértést. Ettől a periódustól kezdve fontosabb lesz a társadalmi megfelelési igény és a metanyelvi figyelem is. Egy lehetséges magyarázat Karmiloff-Smith (1996) modularizációs hipotézise is, amely szerint az agy szerkezete az addigi tapasztalatok hatására elkülönülten működő, specializált részlegekre tagolódik, és ez a folyamat zárulhat le a kritikus periódus végére. Ezáltal az addig tanultak működtetése hatékonyabbá válik, de új készségek elsajátításakor az idegrendszer már kevésbé rugalmas.

Elsajátítás-elméletek az 50-es évektől napjainkig

A nyelvelsajátítás elméleteinek központi kérdése, hogy a gyerek veleszületetten milyen nyelvi tudást, illetve milyen mechanizmusokat hoz magával. Az 50-es években Noam Chomsky nyelvész elképzelései alapján kifejtett *generatív elsajátítás-elméletek* képviselik az egyik markáns álláspontot: számos érvet sorakoztatnak

fel amellelt, hogy a csecsemők *veleszületett nyelvi tudással* és egy *speciális nyelvvelsajátító eszközzel* jönnek a világra. Az érvek jelentős része arra mutat rá, hogy a gyerekek által hallott nyelvi bemenet szegényes és gyakran hibás, nem elég jó minőségű ahhoz, hogy ez alapján a gyerekek utánzással vagy következtetéssel olyan korán és olyan kreatívan használják a nyelvet, ahogy azt megfigyelhetjük. Az alábbi érvek szólnak a veleszületettség mellett:

- Az anyanyelv-elsajátítás explicit oktatás hiányában, igen gyorsan zajlik.
- A gyerek által hallott beszéd töredékes, tele van hibákkal.
- A gyerek nem egyszerűen utánó, olyat is mond és megért, amit korábban nem hallott, vagy ami a felnőtt nyelvtan szempontjából nem helyes (pl. *két kutyák, a cowboy megharcolta engem*).
- Ahhoz, hogy a gyerek kijavítsa a hibáit, formai javításra lenne szüksége, amit nem kap meg, vagy ha igen, akkor is hatástalan, ahogy azt az alábbi példa is mutatja:

Gyerek: *Megetettük a mókusot.*

Szülő: *Nem, hanem megetettük a mókust.*

Gyerek: *Megetettük a mókusot.*

- A világon minden egészséges gyerek megtanul beszélni/jelnyelven kommunikálni, ha normális nyelvi környezetben nő föl.
- A különböző nyelvet elsajátító gyerekek ugyanazokon az elsajátítási fázisokon mennek át.
- A csecsemők nagyon korai előhangoltságot mutatnak az emberi beszédre.
- A szintaxis fajspecifikus: csak az emberre jellemző; eddig egy állatot sem sikerült az emberéhez hasonló nyelvre megtanítani.

Chomsky (1968/1995) a nyelvi képességet egy speciális szervnek tekinti az agyban, amelynek a fejlődése és működése más képességektől független. Az elsajátítást az elmében külön erre a feladatra kialakult *nyelvvelsajátító eszköz* irányítja. Az ebben raktározott nyelvtani tudásnak a kifejeződéséhez a környezeti ingerek beindító szerepére, valamint éresre van szükség. A nyelvvelsajátító eszköz tartalma az egyetemes nyelvtan, amely az összes emberi nyelv nyelvtanát le tudja írni, úgy, hogy tartalmazza a minden nyelvre egyetemesen jellemző nyelvi univerzálékat elvek formájában (ilyen univerzálé például, hogy minden nyelvben van magánhangzó és mássalhangzó, vagy főnév), valamint a nyelvek közötti változatosságot magyarázó paramétereket. A nyelvvelsajátítás folyamata lényegében a paraméterek beállítása az adott nyelvi tapasztalatoknak megfelelően (ilyen paraméter lehet az, hogy kötelező-e minden mondatnak alanyt tartalmaznia: az angolban igen, a magyarban nem). Ebben a megközelítésben a gyerekek a felnőtt nyelvtani tudásával rendelkeznek, és csak azért nem beszél rögtön olyan mondatokban, mint a felnőtt, mert kisebb az emlékezeti terjedelme, kicsi a szókincse, gyengébb a mozgáskontrollja, és még nem állította be a paramétereket.

A veleszületett vagy korai absztrakt reprezentációkat feltételező elméletek ma is az egyik legmarkánsabb irányzatként vannak jelen a nyelvelsajátítás magyarázatában, ám ezek mellett folyamatosan léteztek, és ma már egyre több alátámasztást nyernek olyan megközelítések is, amelyek a nyelvtant tanultnak tekintik, és a tanulási mechanizmusokat általánosabb megismerési folyamatokhoz kötik. Ezeknek a kutatási programoknak az eredményeit egyesítik újabb kutatási eredményekkel a *konstruktivista nyelvelsajátítás-elméletek*, amelyek a csecsemők nyelvtani tudását egyszerűbbnek tartják, és úgy vélik, az absztrakt tudás a nyelvelsajátítás folyamán fokozatosan épül fel.

A *használat alapú elméletekben* (Tomasello, 2003) a nyelvi tudás forma-jelentés párokba, konstrukciókba szerveződik, a nyelv nem biológiailag adott (a kommunikáció az, ami biológiai alapú), hanem a nyelvhasználat következtében, történeti változások során alakul ki. Ennek megfelelően itt nincs szükség veleszületett tudás vagy speciális elsajátító mechanizmus feltételezésére. Nem gondolják, hogy a gyerek számára elérhető nyelvi ingerek szegényesek: a felnőttek egyrészt speciális stílusban, az ún. *dajkanyelven* (l. később) beszélnek a gyerekekhez, amely egyszerűsége és tagoltsága okán sokkal jobban feldolgozható számukra. Másrészt, a közvetlen javítás hiánya ellenére van közvetett negatív visszajelzés, mivel a felnőttek valószínűbben ismételik meg a gyerek jól formált (helyes) mondatait, és valószínűbben kérnek tisztázást rosszul formált mondatok esetén. Ezt a gyerekek a gyakorisági eloszlásokra való érzékenységnek köszönhetően ki tudják használni.

A konstruktivista kutatók azt is kimutatták, hogy a gyerek kezdetben igenis utánózik: korai megnyilatkozásai nagyon szorosan követik az általa hallott felnőtt megnyilatkozásokat, és nem az egyetemes nyelvtan elveinek, hanem a gyerek által hallott beszéd leggyakoribb szerkezeteinek felelnek meg: az Alany-Ige-Tárgy szórendet például azért használják elsőként a gyerekek az angolban és a magyarban is, mert a felnőtt nyelvhasználatban ez a leggyakoribb szórend. Az utánzás ebben a formában nem egyszerű másolás, és a szavak vagy frázisok jelentésének megfejtése sem egyszerű párosítás a hangalakok és világ dolgai, illetve eseményei között: a gyerekek a kommunikációs szándékot is figyelembe veszik a tanulásban. A kategorizáció, a statisztikai tanulás és a disztribúciós elemzés segítségével (l. alább kifejtve) a hallott megnyilatkozásokat részekre bontják, szerkezet és funkció szempontjából is: a kommunikatív funkciókat azonosítva szavakat, morféimákat, frázisokat emelnek ki. Az így kiemelt mintázatokat különböző megnyilatkozásokban hallják újra, amelyeknek legalábbis részben hasonló a szerkezetük és a funkciójuk, ennek köszönhetően többé-kevésbé absztrakt kategóriákat és konstrukciókat képesek kialakítani. A kreativitást az teszi lehetővé, hogy a konstrukciókat sémaként használhatják, amelyekben az üres helyekre szavakat, toldalékokat vagy kifejezéseket illeszthetnek be, például *Kérem a ...-t!* (*tej, labda* stb.).

A nyelvi, a kognitív és a szociális fejlődés kapcsolata

Azokat a megközelítéseket, amelyek a nyelvet nem független, elszigetelt modulnak tekintik, és a nyelvvelsajátítást nem egy veleszületett és speciális modul működésének látják, számos kognitív képesség támogatja. Tomasello (2003) összefoglalása alapján a következő képességek teszik lehetővé, hogy a felnőttektől hallott nyelvből a gyerek mintázatokat vonjon ki, és kiemelje a megnyilatkozások nyelvtani szerkezetét:

1. Szándékolvasási képességek.

A mentális állapotok tulajdonításának köszönhetően az emberi kommunikáció az állattal szemben szimbolikus – vagyis nemcsak mások viselkedéses és motívációs, hanem figyelmi vagy mentális állapotára irányul –, és a szimbólumok jelentésében a beszélgetőpartnereik osztoznak. A beszélő kommunikációs szándékától és céljától függ, hogy milyen nyelvi szimbólumokat használ, és a hallgató mentális állapotát, tudását, hiedelmeit, vágyait is figyelembe kell vennie, amikor eldönti, hogy ugyanarra a dologra milyen szóval utal. A gyerek tudja, hogy a beszédpartnerének vannak kommunikációs szándékai, és ezekre támaszkodva képes felfedezni a hangalak-jelentés leképezéseket. A szándékolvasási képességek legelső formái 9-12 hónapos kor körül jelennek meg, és az alábbiakat foglalják magukba: közös figyelem, mások gesztusainak és figyelmének követése, a másik figyelmének irányítása, valamint az a képesség, hogy kulturálisan (utánzás útján) megtanulják mások szándékos cselekvéseit, beleértve a kommunikatív cselekvéseket is. Ez megmagyarázza azt is, hogy miért egyéves kor körül kezdődik a nyelvi szimbólumok elsajátítása.

2. Kategorizáció.

A csecsemők hasonló tárgyokról és cselekvésekről perceptuális (észlelési) és fogalmi kategóriákat alakítanak ki. Ezek a fogalmak azonban nem felelnek meg a felnőtt fogalmaknak, inkább az azonos cselekvési sémába illeszkedés köti össze őket. Egy fogalom alakulásában nagy szerepet játszik a tapasztalat, eleinte egy tárgy fogalmához a téri-idői egybeesés alapján kapcsolódó jelentéselemek is hozzátartoznak (például a megjelenésének helye, vagy a hozzá kapcsolódó cselekvés résztvevői, ezek a fogalom és az azt jelölő nyelvi kifejezés (felnőtt szempontból hibás) általánosításának alapját is képezhetik. A nyelvtan kategóriái (alany, tárgy, cselekvő, a cselekvés elszenvedője) sem adóttak, olyan, kezdetben ige- illetve cselekvésspecifikus szerepekből alakulnak ki, mint *dobó*, *dobott dolog*, *ülő*, *dolog amire ül* stb.

3. Sémák kialakítása az észlelés és a cselekvés visszatérő mintázatairól.

A nyelvfejlődés korai szakaszaiban az érzékszervi-mozgásos fejlődés hozza meg azoknak a kognitív kategóriáknak vagy mechanizmusoknak a megjelenését, amelyekre a nyelv aztán építhet. Ezek: az Én és a Másik elkülönítése; a jelen nem lévő tárgyak reprezentációja, utalás ezekre a beszédben; a késleltetett utánzás és

a szimbolikus játék, a téri-idői sorrendezés mint a szintaxis előfeltétele; a tárgyak osztályokba sorolása mint a szóosztályok megjelenésének alapja; a tárgyak összekapcsolása eseményekben, és az események felbontása cselekvőre, cselekvésre és a cselekvés tárgyára, ami a nyelvtani szerepek alapjául szolgálhat.⁵

4. *Sorozatok elemeire vonatkozó információk statisztikai alapú tanulása.*

Az általános mintázat-kiemelési képesség, a statisztikai tanulás a gyakoriságra és valószínűségi információra érzékeny; strukturált információt emel ki megfigyelés révén, és nincs szüksége visszajelzésre. A nyelvtani kategóriák meghatározása is a viselkedésükön alapul, kiemelésüket az eloszlásokra épülő disztribúciós elemzés segíti: főnév az, ami olyan környezetekben fordul elő és olyan toldalékokat kap, mint a főnevek. A statisztikai tanulás nem nyelvspecifikus képesség: vizuális és nem verbális hallási információkon is működik, már héthónapos csecsemőknél is megfigyelhető.

5. *Az analógiák (szerkezetleképezések) kialakításának képessége.*

A megismerés tehát kétféle alapvető kapcsolatban áll a nyelvelsajátítással: a) a nyelvi kifejezések a nyelv előtti megismerés kategóriáira épülnek (de a nyelvi kifejezések is ráirányíthatják a figyelmet bizonyos viszonyokra, míg másokat a megismerésben is háttérbe szoríthatnak: l. a nyelvközi különbségek alpontot). A másik oldalról láthattuk, hogy b) a nyelvelsajátítás folyamatai jelentős részben olyan általánosabb folyamatok, amelyek a megismerés más területein is hatékonyan működnek.

Egyéni különbségek a nyelvelsajátításban: öröklöttség és a környezet szerepe

A nyelvet minden egészséges gyerek elsajátítja, és mindenki a nyelvelsajátításnak ugyanazokon a lépésein megy át ugyanolyan sorrendben, de vitathatatlan tény, hogy a nyelvi képességekben jelentős egyéni különbségek vannak. Ezeket a különbségeket részben öröklött, részben környezeti tényezők határozzák meg.

A szocioökonómiai státusz, azaz a család társadalmi-gazdasági helyzete jellemző nyelvi szocializációs mintákat hordoz, így jelentősen befolyásolja a nyelvi fejlődést. Alább ezt részletesebben bemutatjuk. Mivel a középosztálybeli anyák többet beszélnek a gyerekekkel és kevésbé irányítóak, a középosztálybeli gyerekek nyelvfejlődése gyorsabb tempóban halad, és nagyobb a szókincsük, mint az alsóbb osztálybeliéké. Nemi különbségek is vannak a nyelvelsajátításban: a lányok általában hamarabb kezdenek beszélni, és nagyobb a szókincsük. (Ez azért van, mert lányoknál a nyelvhez szükséges kognitív változások 14 és 20 hónapos kor között végbemennek, fiúknál azonban csak 20 és 24 hónapos kor között.) A szülők is másképpen viselkednek a fiú- és a lánygyerekekkel, és a lányokkal többet beszélnek. Befolyást gyakorol a szü-

⁵ Pléh, 1985 összefoglalója nyomán.

letési sorrend is: az első gyerekekhez többet beszélnek, mint a későbbiekhez, így az hamarabb kezd el beszélni. A temperamentum sincs hatás nélkül: egy félénk, csendes baba később kezd el beszélni. A beszéd néhány gyereknél csak 2-3 éves korban kezdődik: ha nincs jele annak, hogy a gyerek nem egészséges, hallássérült, és normális mennyiségű nyelvi input éri, akkor egyszerűen csak egy későn beszélő gyerekkel van dolgunk, nincs ok az aggodalomra.

Lehetnek eltérések az egyes nyelvi területek korai fejlődési tempójában. Bates és munkatársai (1995) arra hívják fel a figyelmet, hogy ezek a különbségek fontosak, stabilak, és megvan a saját fejlődésmenetük. A 8-36 hónapos kor közötti, nyelvfejlődési szempontból a leglényegesebb változásokat lefedő életkorra összpontosítva figyelmüket 1800 gyerek adatait dolgozták fel, a szülői beszámolóra építő, rendszerezett kommunikációs és nyelvfejlődési kérdőív, a CDI⁶ alapján (Fenson és mtsai, 1993). Kimutatták, hogy számottevő eltérések vannak a szavak megértésének és produkciójának, a szókombinációk vagy a nyelvtani szerkezetek első megjelenési időpontjában és növekedési tempójában is, még akkor is, ha a nem, az életkor és a szocioökonómiai státusz hatását kiszűrjük. Vitatják azonban a szótár és a nyelvtan éles elkülönülését, mivel nagyon szoros összefüggés mutatkozott a szókincs gyarapodása és a nyelvtani fejlődés között.

Mások a nyelvelsajátítási stílusban is különbségeket látva expresszív és referenciális gyerekeket különböztetnek meg (Nelson, 1973; Pléh, 1985). Az *expresszív gyerekek* korai szókincsében az emberekhez és érzésekhez kapcsolódó szavak dominálnak, míg a *referenciális gyerekeknél* inkább tárgynevekkel találkozunk. Ez a különbség a későbbi nyelvi fejlődésben is megmutatkozik. Azokra, akik korán kezdenek beszélni, inkább a referenciális stílus jellemző: Ők a *szókincs*, a később beszélni kezdő, expresszív gyerekek pedig inkább a *szintaxis* fejlődésében haladnak gyorsabban. Egy másik megkülönböztetés a referenciális gyerekek stílusát analitikusnak, az expresszív gyerekekét holisztikusnak tekinti. Az expresszív gyerekek korán használnak egész mondatyszerű kifejezéseket is érzelemkifejező-szociális céllal, például *Adodakell!* (*Add oda, kell!*), és sok névmást alkalmaznak rövid mondatokban is. A két csoport eltéréseit Nelson szerint a szocializáció különbségeiből adódó érdeklődés magyarázza a tárgyak és történések iránti figyelmet a referenciális, illetve az emberek és közöttük levő kapcsolatok iránti figyelmet az expresszív gyerekeknél.

Mások a stílusbeli eltéréseket nem a szocializáció különbségeivel, hanem azzal magyarázzák, hogy a feldolgozási kapacitás egyéni különbségeiből – vagy valamilyen preferenciából – adódóan a gyerekek más-más méretű egységeket képesek kezelni a nyelvelsajátítás során (Bates és mtsai, 1995), ugyanakkor az emlékezeti kapacitás és a stílus kapcsolatának feltárásához további vizsgálatokra van szükség. Ma a két kategória helyett a gyerekeket egy *kontinuumon* helyezik el, és az újabb vizsgálatok szerint a babák nagy része kiegyensúlyozott a két mutatón.

⁶ MacArthur-Bates Communicative Development Inventory.

Nyelvközi különbségek és párhuzamok

A különböző nyelvek között a szókincs és a hangkészlet nyilvánvaló eltérésein túl jelentős szerkezeti különbségek is lehetnek, amelyek befolyásolhatják a nyelvvel-sajátítást is. A fent ismertetett és leginkább Chomsky nevéhez köthető *nativista nézőpont* inkább a nyelvek hasonlóságát emeli ki, és azt mutatja meg, hogy a paraméterbeállítás folyamata során különbségek rendszerszerűek és a gyerekek a veleszületetten elérhető lehetőségek halmazából válogatnak. A nyelvvelsajátítás összehasonlító vizsgálatai szerint azonban a nyelvek felszíni jegyeinek vagy szerkezetének különbözőségei az elsajátítási és feldolgozási mechanizmusokban és stratégiákban is különbségeket eredményezhetnek.

Fontos különbség lehet például, hogy egy nyelv a nyelvtani viszonyokat elsősorban a szórenddel jelöli (például az angol) vagy esetragokkal (ilyen például a magyar), és ennek következményeként az angolban hasznos feldolgozási stratégia a mondat első főnévét alanynak tekinteni, a másodikat tárgynak, a magyarban pedig az a főnév lesz az alany, amin nincs esetrag, és az a főnév a tárgy, amely a *-t* ragot viseli: *A The dog chases the cat* mondatban az angol gyerek (vagy felnőtt) onnan tudja, hogy a kutya kergeti a macskát, és nem fordítva, hogy a kutya az első főnév, míg *A kutya kergeti a macskát, vagy A macskát kergeti a kutya* magyar mondatokban ez abból derül ki, hogy a kutya alanyesetben van, a macska pedig a tárgyeset ragját viseli. A gyerekeknek tehát a saját nyelvéhez kell igazítania feldolgozórendszerét. Bates és MacWhinney modellje szerint (1987) a nyelvek lehetséges támpontok halmazából válogatnak (szórend, esetragok, élő-élettelen megkülönböztetés, egyeztetés), és különböznek abban, hogy a jelzések mekkora tárházát használják, és abban is, hogy ezeknek a beszélők a megértés során milyen jelentőséget tulajdonítanak. Az egyes jelzőmozzanatok versengenek, és a feldolgozásban a legmegbízhatóbb jelzések lesznek a dominánsak. Az angolban így a szórend lesz a legfontosabb támpont az alany kiválasztásában, a magyarban az esetrag.

A szerkezeti különbségek ellenére a nyelvek között a nyelvtan bonyolultságában nincs különbség, és abban sincs, hogy mennyire nehéz a gyerekeknek egy nyelv egészét anyanyelvként elsajátítani. Az egyes területek elsajátításában lehetnek nyelvek közötti eltérések: minden gyerek azokat a jelzéseket sajátítja el gyorsabban, amelyek az adott nyelvben formailag egyszerűbben jelöltek, gyakoribbak, kiugróbbak és megbízhatóbbak. Ennek megfelelően a ragozás elsajátítása nem okoz nehézséget a magyart vagy más, gazdagon ragozó nyelvet elsajátító gyerekeknek. Egy funkció elsajátításának nehézségében lehet különbség, annak függvényében, hogy az adott nyelvben mennyire kiugró, megbízható, elérhető annak jelölése. Egy összehasonlító vizsgálat azt mutatta, hogy a törökben (amely a magyarhoz hasonlóan sok ragot használ) korábban tudják a gyerekek a mondatban a cselekvőt és a cselekvés elszenvédőjét azonosítani, mint az angolban, mert a törökben ezeket a magyarhoz hasonlóan ragokkal azonosítják, és a ragok könnyebben azonosítható, lokális jelzések, szemben a szórenddel (Slobin, 1985).

Nemcsak abban különböznek a nyelvek, hogy egy adott funkciót milyen nyelvtani eszközzel jelölnek, hanem abban is nagy eltérések vannak, hogy a világ dolgai és viszonyai közül a szavak vagy a nyelvtan segítségével milyen megkülönböztetéseket jelölnek. Eltérhetnek a nyelvek abban, hogy hány alapszínnevvel (egymorfémás, gyakran és általánosan használt színnévvel) rendelkeznek: az angolban például alapszínnev az *orange*, a magyarban nem az a *narancssárga*. A magyar *kék* szó mindenfajta kékre használatos, az oroszban nincs közös szó a különféle kék színekre, meg kell különböztetni a világos- és sötétkéket. A franciában és a németben a főneveknek „önkényes” nyelvtani nemük van, a török az igeen megkülönbözteti az információ forrását (maga a beszélő látta vagy átélte az eseményt, vagy csak valakitől hallott róla). Van, ahol a számnevek nem alkotnak differenciált rendszert (a brazilai pirahában csak az *egy*, *kettő* és *sok* kifejezések megfelelői léteznek), vagy nincsen lehetőség a múlt- vagy jövőidő nyelvtani jelölésére.

Ezek a különbségek *a nyelv és a gondolkodás viszonyának kérdését* világíthatják meg: az eltérő megkülönböztetéseket használó nyelvek beszélői másképpen is gondolkodnak? Akinek nincs a nyelvében jövő és/vagy múlt idő, az nem is tud a jövőről és múltról gondolkodni? A kísérleti eredmények ellentmondásosak ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Úgy tűnik, a nyelvi különbségek általában valóban kategorizációs, emlékezeti vagy következtetési különbségekhez vezethetnek, de a legtöbb esetben nem meghatározóak és nem felülírhatatlanok. A gondolkodásbeli különbségek sokszor inkább *a kultúra eltéréseivel* járnak együtt, ezek a megkülönböztetések tükröződnek a nyelvben is, és nem a gondolkodás nyelvi meghatározottságát igazolják.

A NYELVI FEJLŐDÉS ELTÉRÉSEI

A nyelvfejlődési elmaradások formái

A nyelvi fejlődés fentebb bemutatott folyamatai *statisztikai tények*, amelyeket számos gyerek fejlődésének mért adatai támasztanak alá. Egy-egy gyerek nyelvi fejlődése azonban – ahogy az egyéni különbségekről írtuk – eltérhet ettől a tipikus pályától. A kérdés az, hogy mekkora eltérés az, ami még tipikusnak tekinthető, és mekkora eltérés az, ami már beavatkozást igényel.

Fentebb láttuk, hogy *a társadalmi boldogulás, az esélyegyenlőség szempontjából a nyelvi fejlődés alapvető fontosságú*. Éppen ezért, a nyelvfejlődési zavarok megelőzésével és terápiájával foglalkozó szakemberek számára *a nyelvi fejlődés elmaradásának minél korábbi felismerése és kategorizálása kulcskérdés*. Márpedig a nyelvi elmaradásnak több formája és többféle fejlődési perspektívája van: késhet a beszédindulás kezdetének időpontja, lassabb lehet a fejlődés sebessége, illetve eltérhet annak minősége. Lehetséges, hogy a megkésett nyelvi fejlődést mutató gyerek pár éven belül felzárkózik a korcsoportjához, de az is lehet, hogy sosem éri el a tipikusnak tekinthető felnőtt nyelvi szintet.

A különböző kimenetek hátterében különböző okok állhatnak. Miután a nyelv-elsajátításnak éppúgy feltétele az egyén kognitív és szociális fejlettségének egy bizonyos szintje, illetve a nyelvi-kommunikációs környezet minősége, a nyelvi elmaradások okai egyrészt az *egyén képességdeficitjei*, másrészt a *környezeti támogatás eltérései*, illetve *ezek kölcsönhatásai* lehetnek. A következőkben előbb a nyelvi fejlődés környezeti feltételeit és az ezekben megmutatkozó szociális/kulturális különbségeket mutatjuk be, majd röviden összefoglaljuk az egyénre jellemző képességdeficitok okozta nyelvi zavarokat.

Az eltérő nyelvi és kulturális szocializáció hatása

A 70-es évek intenzív kutatásai óta tudjuk, hogy a nyugati középosztálybeli családok gyerekközpontú nyelvi szocializációs mintájában a szülők a gyermekhez igazítják beszédüket. Ez a speciális anyai beszéd, a *dajkanyelv* (l. 5.2. táblázat) úgy alakul át, hogy a gyermek figyelmét felkeltse, és a beszéd, amelyet hall, könnyebben befogadható legyen a számára. A klasszikus vizsgálatok (Snow és Ferguson, 1977) a dajkanyelv közel száz olyan jellemzőjét azonosították, amelyek a még nem teljesen kialakult nyelvi tudással rendelkező beszédpartner képességeihez történő igazodást szolgálják.

A vizsgálatok azt is megmutatták, hogy a fejlődés során az anyák beszéde a gyermek nyelvi fejlettségét követve változik, és a gyermek képességeihez alkalmazkodva egyre hosszabb és összetettebb mondatokból áll: a nyelvi fejlődés kezdetén, az egyszavas korszakban az anya beszédének leegyszerűsítése segíti a nyelvfejlődést, míg a nyelvtani fejlődés megindulásával az elsajátításban különösen hatékony segítségnek bizonyult a szerkezeti és szemantikai kibővítés.

Bár a fenti jellemzők valóban segítik és felgyorsíthatják a nyelvfejlődést, nem nélkülözhetetlenek hozzá, és nem jelentik az egyedüli lehetséges utat a nyelvi kód feltöréséhez. A felnőttek a világon mindenhol közlik szándékaikat a gyerekekkel, de jelentős kultúraközi eltérések vannak abban, hogy ez a kommunikációs cél milyen jellegű, és jelentős kulturális eltérések vannak a beszéddel közvetített értékekben, hiedelmekben és szerepekben is. Azokban a kultúrákban, ahol a felnőttek nem szeretnék már a gyermek születésétől fogva, hogy az megértse, amit mondanak neki és reagáljon rá, az anyák nem egyszerűsítik szerkezetileg a beszédüket. Több társadalomban csak akkor tekintik a gyereket beszélgetőpartnernek, amikor már értelmes szavakat tud mondani (ilyenek például a quiche maja vagy bizonyos jávai közösségek, a nyugat-szamoaiak vagy a pápua új-guineai kalulik; Schieffelin és Ochs, 1986; idézi Réger, 1990). Itt a gyerekek az idejük jelentős részét az anyjukra kötve vagy annak karján, általában nagyobb társaságban töltik, és nem megszólítottjai, hanem „kihallgatói” a beszélgetéseknek. A gyerekközpontú társalgás és a beszéd gyermekhez igazítása szempontjából a kultúrák egy kontinuum mentén helyezkednek el.

5.2. táblázat

A 1-3 éves gyerekekhez szóló beszéd fő jellemzői

1. Szerkezetileg jóval egyszerűbb, mint a felnőtteknek szóló beszéd. (ennek mutatói az átlagos mondathossz szavakban vagy morféimákban mérve, az alárendelések aránya, a grammatikus mondatok aránya, stb.).
2. Jelentésében is egyszerűbb, jórészt azokra a kapcsolatokra szorítkozik, amelyek a gyerek számára is elérhetőek az adott életkorban, és témáiban a jelenre, az aktuális beszédhelyzetre, és a közvetlenül hozzákapcsolódó eseményekre koncentrál.
3. Nagyfokú redundancia jellemzi. Az anyák gyakran ismétlik meg saját vagy a gyerek megnyilatkozásait azonos vagy módosított, kibővített formában. A bővítések gyakran nyelvtanilag jól formálttá is alakítják a gyerek kijelentését.
4. Gyakori a dajkanyelvi szókincs használata (pápá, bibi, cica), amely hangtanilag egyszerűbb kapcsolatokat használ. A gyerekhez intézett beszéd szóhasználatá egyébként is kevésbé változatos.
5. Hangtani szempontból is egyszerűbb és világosabb, így gyakoribbak a könnyebben ejthető zárhangok, pl. t, k, b, p mint a rés- és zárrészhangok, pl. c, cs, s, sz, és jellemző a magánhangzók elnyújtása is. Lassabb a beszédtempó, magasabb a hangfokvés és változatosabbak a dallamívek.

A kalulik szerint a nyelvi viselkedés megjelenése előtt nincs értelme beszélni a gyerekekhez, mert nincsenek értelmi képességei. A gyerek nyelvi megnyilatkozásainak nem tulajdonítanak szándékot, de a felnőtt kommunikációban is illetlen érzésekről és személyes dolgokról beszélni. A dajkanyelvi szavak használatát helytelenítik, a gyerekeknek a felnőttek „kemény” beszédét kell megtanulni. A neki szóló beszéd hiánya mellett azonban a gyereket gazdag nyelvi környezet veszi körül, mert anyjára kötve vagy karban minden társalgásban részt vesz. A nyelvi fejlődés kezdetét pontos mérföldkő jelzi: a *mama* és *mell* szavak kimondása. Ekkor kezdődik a gyakoroltatás: a gyerekekkel a felnőttek mondatait ismételtetik. Az erősen hierarchikus felépítésű szamoai közösségben (Ochs, 1982) a gyerekek szintén többszereplős társalgási helyzetekben vesznek részt, kezdetben passzívan, mivel a felnőttek szerint a kisgyerek állati nyelvet beszél. A gyerekekhez elsősorban a helytelen viselkedés korlátozására irányuló tiltások formájában szólnak, és ezeket sem a gyerek nyelvi fejlettségének a szintjéhez igazítva fogalmazzák meg. Később elsősorban a hírnök szerepébe kell beletanulnia. Más közösségek, a kenyai kipszigis beszélők és a louisianai feketék inkább a gyerekek beszédmegértésének a fejlődésére összpontosítanak (gyakoriak a felszólítások), és nem bátorítják kérdésekkel vagy kibővítéssel gyerekek produktív nyelvi tevékenységét.

A gyerekek a gyerekközpontú szocializációs mintában sem kapnak mindenkitől egyformán hozzájuk igazított nyelvi bemenetet. Az apák és az idősebb testvérek jóval kisebb mértékben igazodnak a gyerek képességeihez. Ennek előnyei is lehetnek: az apák így hidat jelentenek a külvilággal, a távolabbi idegenekkel folytatott kommunikáció felé, segítve az ilyen helyzetekben jellemző nyelvi viselkedésformák kialakulását. Sok helyen a kisgyerekek inkább a testvéreikkel és a kortársaikkal töltik az idejük nagy részét, nem a felnőttekkel; a gyerekek iskoláskor előtt nem igazítják a beszédüket a másikhöz (Barton és Tomasello, 1994).

Milyen hatása van az eltérő nyelvi szocializációs utaknak a nyelvtani fejlődés ütemére? Olyan kultúrákban, ahol a nyugati, középosztálybeli gyerekközpontú kommunikáció és szülői figyelem nem jellemző az élet első éveiben, a gyerekek „kétéves koruk előtt ritkán sajátítanak el komoly szókincset” (deLeon szóbeli közlését idézi Tomasello, 2003, 127. o.; Schieffelin és Ochs, 1986; Lieven, 1994). Ennek az oka az lehet, hogy a nyelvelsajátításban is kulcsfontosságú *közös figyelem* (l. részletesen Király, a jelen kötetben) kevésbé van jelen ezekben a kultúrákban addig, amíg ezt elsősorban a szülő tudja létrehozni. Kétéves kortól már a gyerek is aktívan megteremtheti a közös figyelmi helyzeteket, és ugyanúgy megtanulja az anyanyelvét, mint a dajkanyelvi segítséggel induló gyerekek a sajátjukat. Ezekben a kultúrákban a nyelvelsajátítás lépéseinek részletes leírása még várat magára.

Ha az eltérő nyelvi szocializációs mintáknak van is következménye a nyelvi fejlődés ütemére nézve, a végeredményt tekintve egyenrangúak: végül a gyerekek minden kultúrában egyformán magas szinten sajátítják el anyanyelvüket. A *kisebbségi nyelvi szocializáció*, azonban, ha eltér attól a mintától, amire az iskola épít, jelentős hátrányt jelenthet a többségi iskolába kerülő gyerek számára. A kisebbségi eltéréseket a többségi nyelvi szocializációs mintáktól először Brice Heath (1986) feketék körében végzett vizsgálatai mutatták meg. Ilyenek „a fekete kisfiú kreatív, színes fantáziáról tanúskodó »nagyotmondásai«, a felnőtteknek szánt parádés riposztok, a kislányok »faksznizása«. Holott ezek a viselkedésformák éppolyan tanult és magasabb vagy alacsonyabb szinten alkalmazható kommunikációs eszközök, mint az értelmiségi családokban elsajátított nyelvi arzenál.” (Réger, 1990, 141. o.).

Ez a probléma Magyarországon a cigány gyerekek iskolai hátránya kapcsán jelentkezik. A hagyományos cigány közösségek szocializációs folyamatait és nevelési jellemzőit sokáig negatív folyamatként, a gyerekre irányuló figyelem és nevelés hiányával, az iskolai sikertelenség és a deviáns viselkedés okaiként írták le. A magyarországi tudományos szemléletben alapvető változást hoztak Réger Zita és munkatársai hagyományos környezetben, terepmunka keretében végzett vizsgálatai a *cigány nyelvi szocializáció* jellegzetességeire és a *cigány gyerekek verbális kultúrájára* vonatkozóan. A vizsgálat eredményeit két szempontból mutatják be: megvizsgálják, melyek a gyermekekhez irányuló beszédnek azok a máshol is fellelhető jellegzetességei, amelyek a cigány kultúrában is segítik a nyelvelsajátítást, és leírják azokat a jelenségeket, amelyek sajátosan a cigány nyelvi szocializáció részei, és nem figyelhetők meg egyetemesen minden kultúrában. A mondanivalójuk a társadalom számára kettős:

1. a cigány gyerekek szocializációja és otthoni nevelése nem hiányos vagy hibás, az egyetemes jellemzők itt is megtalálhatók;
2. vannak a nyelvi szocializációnak olyan sajátos jellemzői, amelyek jelentősen megnehezítik a cigány gyerekek beilleszkedését a többségi kultúra működési folyamatai által meghatározott intézményekbe.

Ahogy azt már korábban említettük, a legtöbb kultúrában a gyerekekhez intézett beszéd – hogy a nyelvet könnyebben hozzáférhetővé és érthetőbbé tegye számukra – több jellemzőjében eltér a felnőtteknek szólótól. A más nyelvi közösségekben is megfigyelhető dajkanyelvi tendenciákhoz hasonlóan Réger számos színes példát hoz arra, hogy a beszélők itt is ösztönösen érdekesebbé, a figyelmet jobban megragadóvá és a gyerekek számára könnyebben feldolgozhatóvá alakítják a beszédet, ilyenek az *egyszerűsítés*, a *redundancia* és az *expresszivitás* megnyilvánulásai.

Az egyszerűsítés a szavak hangalakjában a legnyilvánvalóbb: gyakori a hangzók kihagyása vagy egyszerűbb hangzókkal való helyettesítése; ezek olyan hangalakokat eredményeznek, amelyek a fejlődés bizonyos szakaszában a gyereknyelvben is előfordulnak. Ezt támogatja egy korlátozott, jellegzetes *dajkanyelvi* szókincs is, amely olyan szavakat tartalmaz, amelyeket a felnőttek csak a gyerekhez szóló beszédben használnak (*pápá*, *hami*). A redundancia-jelenségek közül itt is jellemző bizonyos mondatok vagy mondatrészek megismétlése, az expresszivitás pedig éneklésszerű (és az improvizatív szövegekben gyakran énekké alakuló) prozódiaiban, elnyújtott magánhangzók használatában nyilvánul meg.

A cigány közösségekben a nyelvi (és egyéb) szocializáció elsődleges közege a szoros rokoni és szomszédsági kapcsolati háló révén jóval kiterjedtebb. A szűk családon kívül így sokkal nagyobb közösség vesz részt a szocializációs folyamatban, sokkal több forrásból éri nyelvi inger a gyereket, és többen követik nyomon nyelvi fejlődésének lépéseit is. A szülői beszédmintáknak azok a vonásai, amelyek specifikusak, és eltérnek a többségi kultúrában megfigyelttől, a szóbeli kultúra, a különböző kommunikációs helyzetekben való megfelelő nyelvi viselkedés mintáit közvetítik a gyerekeknek. A gyerekhez szóló beszédnek itt fontos eleme a *dialogusimprovizáció*, amelynek során az anya vagy más felnőtt beszélő a beszélni még nem tudó gyereke helyett is válaszolva ad elő neki egy társalgást. Íme egy példa Réger Zitától;⁷ a hat hónapos Déneskével folytatott „párbeszédből”:

- Jól van, na!
- Elmegy a kisfiam, ugye kisfiam?
- „Hova mész kisfiam?”
- „A nagy vásárba. Visszük a lovakat.”
- „Hány lovat viszel, Dénes?”

⁷ L. Réger, 1990; 71–72. o. (Csak a fordítást idézzük.)

- „Kettőt vagy hármat! [...] megyünk apámmal; Ketten, eladunk, cserélünk, visszünk kiscsikókat.”
- „Hát mit csinálsz velük, Dénes?”
- „Hát én szeretem a kiscsikókat. Majd megyek, befogok a szekérbe/és felszedem a sok apró gyereket, a szekérre, én meg hajtom” – ugye kisfiam?
- Hajtja a nagy fiam a lovakat!

Az is előfordul, hogy a gyerek szerepét nem az anya, hanem egy harmadik személy, például egy idősebb testvér játssza el, és ő válaszol helyette. A cigány folklór alkotásai (dalok, mesék stb.) jóval több improvizatív elemet tartalmaznak, és sokkal inkább beépítik a közösség tagjait és az őket érintő történeteket a cselekménybe. Ilyen jellemzők a gyerekeknek szóló dialógus-improvizációkban is előtűnnek: ezek a gyerek által közvetlenül átélt eseményekről szólnak, általában a gyerek a főszereplőjük, és rövidek. Az *átélhetőség* a gyerekeknek szóló mesemondásban is fontos elemként jelenik meg: a cigány kultúrában a gyerek a meséknek nemcsak a hallgatója, hanem a *szereplője* is.

A *tesztkérdések* gyakorisága a cigány anya-gyerek kommunikációban jelentősen meghaladja a nyugati szocializációs mintákban megfigyelhető arányokat. Az ilyen, a gyerek tudására vonatkozó kérdések a családtagokról, a család anyagi javairól (*Hány lova van a nagypapának?*), a múlt, a jelen, vagy a jövő eseményeiről (*Hát a fiatalok merre voltak? És azután?*), az elbeszélőműfajokban is megjelennek, és Réger (1987) szerint a szövegek felét-kétharmadát is kitehetik, míg a magyar családokban a kikérdezés 10-20%-ot tesz ki. Ez a kérdéstípus a nyugati kultúrában a fejlődés során később elveszíti a jelentőségét, és csak iskolai környezetben tér vissza, de fontos megjegyezni, hogy a cigány közösségekben sokkal fontosabb a kultúrafenntartó szerepe: a felnőttek is gyakran használják az elbeszélő műfajokban, tesztelik egymást a közös élményekre és a hagyományokra vonatkozóan.

A fenti szocializációs mintáknak köszönhetően a cigány gyerekektől gyűjtött beszédmintákban is hamar megjelennek a felnőtt elbeszélőműfajok jellegzetességei. A gyerekjátékokban a felnőtt műfajoktól eltérő formában is kifejeződhetnek az énekbeszédszerűen előadott, rögtönzött szövegek, a szerepjátékokban vagy a páros mesemondásban, ahogy azt Réger Zita egy lakodalmas játék leírásával bemutatja, nemcsak a drámai előadásmód, hanem a nyelvi fordulatok tökéletességével is. Vizsgálataival a szerző bebizonyítja, hogy a cigány gyerekek iskolai hátránya nem a szülő-gyerek kommunikáció hiányából ered. A felnőttek a gyerekhez irányuló beszédet más kultúrákhoz hasonlóan itt is a gyerekhez igazítják, egyszerűbb, redundánsabb és változatosabb dallamú stílust használnak, mint a felnőtt társalgásokban. Az egyetemes jellemzők mellett azonban a cigány gyerekek a születésüktől kezdve bevezetést kapnak a cigány kultúra beszédműfajaiba is.

Az iskolai hátrány elsődleges forrása nem is a magyarul nem tudás, mert a legtöbb cigánygyerek nagyjából tud magyarul, mire iskolába kerül. A hátrány inkább a *kulturális különbségekben* gyökerezik: a cigány kultúra szóbeli kultúra, a felnőtt

mintákból hiányoznak az írásbeliség mintái, a képeskönyv-nézegetés, a könyvből mesélés, aminek következtében nemcsak a könyv mint információforrás idegen az iskolába kerülő cigánygyerekeknek, hanem az a rengeteg ismeret sem áll a rendelkezésre, amit hasonló korú iskolástársai a könyvek révén sajátítottak el. Márpedig az iskola épít erre a tudásra, és erre a mintára, viszont *a cigány közösség nyelvi mintáit egyáltalán nem használja*.

Fontos ellentét az is, hogy az iskola szempontjából haszontalan nyelvi tudás a cigány közösségbeli életre való felkészítés elengedhetetlen eleme. Más kutatások is utalnak arra, hogy a szóbeli kultúrákból jövő gyerekek iskolai hátrányának elsődleges forrása az „írni-olvasni tudóvá szocializálás” hiánya, az otthoni és az iskolai környezet fogalmi struktúrájának eltérései.

Bár az iskolai előmenetel magyarázatában a cigány gyerekek egy hányadánál a kétnyelvűségből fakadó és a szociális helyzetből vagy szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány is felmerülhet, a *kétnyelvűség* akkor jelenthet hátrányt, ha az iskolában az oktatás nem a tanuló anyanyelvén történik. Derdák Tibor és Varga Aranka (1996) vizsgálatai is megerősítették, hogy az iskolai hátrány magyarázatában a nyelvi hátrány hatása eltörpül a szocializációs különbségekből fakadó hátrány mellett. Különböző iskolákban és településeken vizsgálták különböző társadalmi rétegekből származó tanulók nyelvi teljesítményét a tanári utasítások és az iskolában használatos fogalmak megértésében, vagy a szövegemlékezetben. A hátrányos társadalmi helyzetű családokból jövő tanulók sokkal kevésbé, vagy egyáltalán nem tudtak megfelelni az iskola nyelvi követelményeinek. A gyerekek kétnyelvűsége nem befolyásolta a szociális hátrány szerinti eredményeket, vagyis a magyar anyanyelvű gyerekek nem teljesítettek jobban, mint a beás anyanyelvűek.

A szegénység és a hátrányos helyzet hatása

Az eltérő társadalmi helyzetű gyerekek nyelvi képességei – ahogy ezt már Bernstein (1971) vizsgálatai is megmutatták – az etnikai/kulturális csoporton belül is jelentős eltéréseket mutathatnak a mondat szerkezeteket, típusokat és a szókincset tekintve is. Klasszikus megkülönböztetése a *korlátozott* és a *kidolgozott kód* között a társadalmi státuszhoz kapcsolódó nyelvhasználati eltéréseket takarja.

A magasabb társadalmi státuszú (azaz magasabban képzett, jobban fizetett) szülők gyerekeire a *kidolgozott kód* jellemző: nagyobb a szókincsük, hosszabb és bonyolultabb mondatokban beszélnek, több pontos, megnevező kifejezést és köznyelvi fordulatot használnak, beszédük függetlenebb a környezettől és idegenek számára is érthető. Ezzel szemben az alacsonyabb társadalmi helyzetű gyerekek *korlátozott kódot* használnak: kevesebb megnevező kifejezést, több névmást és rámutatást használnak, mondataik egyszerűbbek és rövidebbek, beszédük gyakran zsargonyszerű, csak az ismerősök, társak számára érthető.

A szociális rétegek szerinti nyelvi különbségek eredetére először Snow (1977) út-törő vizsgálata hívta fel a figyelmet. Holland értelmiségi középosztálybeli, alsó középosztálybeli és szakképzetlen munkásosztálybeli családoknál vizsgálta az anyagyerek beszélgetéseket 18–36 hónapos kor között, szabad játék és képeskönyvből való mesélés közben. Szabad játék helyzetben a munkásosztálybeli anyák jelentősen több felszólító mondatot és modális segédigét (a *kell* és a *lehet* megfelelőit) használtak, és kevesebb főnévi szerepkört betöltő mutató névmást, valamint kevesebb ismétlést és bővítést alkalmaztak, mint a másik két osztálybeli anyák. Megjegyzendő, hogy Newport és munkatársai (1977) vizsgálata szerint a felszólító mondatok aránya negatív, a főneveket jelölő mutató névmások aránya pedig pozitív együtt járást mutat a nyelvfejlődéssel. A képeskönyv-helyzetben nem voltak jelentős különbségek a csoportok között. Hasonló szempontú vizsgálatok óvodáskorban Bernstein elméletéből kiindulva az anyák kognitív stílusának a különbségeit próbálták tetten érni. Az eredmények szerint a középosztálybeli anyák bonyolultabb és elvontabb nyelvet használnak, gyakran emlegetnek érvként érzelmi vagy gyakorlati következményeket, és a gyerekek kérdéseire magasabb információtartalommal és kifejtőbben válaszoltak, míg a munkásosztálybeli anyák inkább felszólításokkal irányították a gyerekek viselkedését.⁸

Itthoni viszonyok között Réger Zita (1985) az anyák iskolázottságának és a településtípusnak a hatását vizsgálta 18 olyan gyereknel, akinek az édesanyja 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzett és 6 értelmiségi anya kontrollgyerekénél. A gyerekeket körülbelül egy éves korban kezdték el vizsgálni, és rendszeres időközönként készítették velük beszédfelvételeket mintegy 3 éves korukig (kb. 16 órányi hanganyagot vettek fel gyerekenként). Az iskolázatlan csoportban volt 6 peremkerületi, 6 Budapest agglomerációs körzetében lakó, és 6 tanyasi gyerek. Az értelmiségi anyák beszéde az alábbiakban különbözött jelentősen az iskolázatlanokétól:

- hosszabb mondatokban beszéltek;
- kevesebb (alig több, mint feleannyi) felszólító mondatot (főként közvetlen felszólítást), és ennek megfelelően felszólító módú igealakot használtak;
- a mondataik szerkezetileg bonyolultabbak voltak;
- több mellérendelést, főnevet, mutató névmást és esetragot használtak;
- jóval több (több, mint háromszor annyi) kibővítést alkalmaztak;
- sokkal kevesebb volt az önismétlés;
- több volt a szemantikailag új megnyilatkozás;
- beszédességük és dominanciájuk jóval kisebb volt.

Maguk a gyerekek jelentősen több értelmes közlést produkáltak, és kevesebb volt a vokalizáció.

⁸ Az eredmények részletesebb összefoglalását l. Réger, 1990.

Lőrík (1985) megfigyelései azt mutatják, a nevelőotthonban lakó gyerekek szintén az alacsony társadalmi státuszú családokéhoz hasonló beszédkörnyezetben nőnek fel. Vizsgálatai szerint a nevelőotthonban dolgozók gyerekekhez intézett beszédére is a szűkebb szókincs, egyszerűbb és rövidebb mondat szerkezetek, illetve sajátos, főként felszólításokat használó, rövidre záró kommunikációs stratégiák jellemzők.

Az alacsony társadalmi helyzet nyelvi fejlődésre gyakorolt hatása közvetett: Raviv és munkatársai (2004) több mint ezer hároméves gyerek nyelvi képességét, családjuk szocioökonómiai státuszát, illetve anyjuk szülői érzékenységét vizsgálva azt találták, hogy a társadalmi faktorok és a nyelvi képesség mutatói között a nevelkedés változói közvetítenek. Ilyen mutatók az anyának a gyerekével szemben mutatott érzékenysége (pl. a kérdésekre való válaszok gyakorisága) és az otthoni-családi környezet kognitív stimuláló hatása (pl. képeskönyvek száma stb.). A család anyagi helyzete tehát a gyerek neveltetési környezetének befolyásolása révén rontja a hároméves kori nyelvi teljesítményt: egyrészt gátat szab a kellőképpen sokrétű, stimuláló tapasztalatszerzésnek, másrészt a bizonytalan egzisztenciális körülmények és az ezek okozta stressz olyan anyai viselkedésformákat alakítanak ki, melyek a nyelvi fejlődésre nézve kedvezőtlen érzelmi légkört eredményeznek a gyerek számára. Kiderült az is, hogy ezek a tényezők inkább befolyásolják a nyelvi megértés, mint a kifejezés képességet, ami összhangban van más kutatók hasonló vizsgálataival (pl. Reznick, 1997; Murray és Hornbaker, 1997).

Az alacsony társadalmi helyzettel járó korlátozottabb nyelvi kód nyilvánvalóan azért befolyásolja nagyban az iskolai előmenetelt, mert az iskolában használt nyelv a magasabb iskolai végzettségű szülők nyelvhasználatára hasonlít, ezért az ilyen szülők gyerekei ismerős közegbe kerülve könnyebben boldogulnak az iskolában. Ugyanakkor az alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekei az otthoni nyelvezet és az iskolai nyelvezet különbségéből adódóan hátrányt szenvednek. Nem kizárólag a nyelv jelent azonban akadályt; a hátrányos helyzetű családokban kevésbé fontosak az iskolai tanulás szempontjából releváns alapfokú ismeretek, illetve általában véve az ismeretszerzés és annak technikái, a gyerekek nem látnak szülői mintát, ami erre motiválná őket. Ennek eredménye, hogy az óvodáskorba lépő gyerekek között már óriási különbségek mutatkoznak az iskolaérettség kritériumaiban (l. 5.3. táblázat).

A hátrányos helyzetű gyerekek az első 4-5 életévükben tehát csak a töredékét kapják annak a nyelvi-kulturális inputnak, amihez a magasabb társadalmi helyzetű családok gyermekei hozzájutnak.

A nyelvi fejlődés zavarai

Fentebb láttuk, hogy a kulturális eltérések és a társadalmi helyzet önmagában nagyban befolyásolja a nyelvelsajátítást. Mindamellet az etnikai/szociális alapon elkülöníthető csoportok által beszélt nyelvváltozatokat nem tekintjük nyelvi zavarnak: ezek

5.3. táblázat

Az USA-beli 5-6 éves gyerekek néhány iskolaérettséggel összefüggő jellemzője szocioökonómiai státusz szerinti csoportokban

Kritérium	Társadalmi helyzet	
	alacsony	magas
Felismeri az ábécé betűit	39 %	85 %
Azonosítja a szavak kezdőbetűit	10 %	51 %
Azonosítja az alapszíneket	69 %	90 %
Elszámol 20-ig	48 %	68 %
Leírja a saját nevét	54 %	76 %
Összes hallott felolvasás óvodáskor előtt (becslés)	25 óra	1000 óra

Forrás: Neuman (2005)

a különböző földrajzi régiókra jellemző dialektusokhoz hasonlóan a nyelv változatai (ASHA, 1993). Definíció szerint a *nyelvi zavarokat az egyén belső deficitjei okozzák*. Ennélfogva két esetben beszélhetünk nyelvi zavarról, ha 1. annak oka nyilvánvalóan az egyénben rejlik, illetve 2. kizárásos alapon, ha a zavar oka ugyan nem nyilvánvaló, de sem a környezet, sem más nem tehető felelőssé.

Az első csoportba, a kimutatható egyéni képességdeficitek közé sorolandók a genetikai vagy egyéb kórereditű általános fejlődési zavarok, a szenzoros zavarok és a szociális zavarok. Ide tartoznak tehát az értelmi fogyatékossgal járó fejlődési zavarok, például a Down-szindróma vagy a magzati alkoholszindróma, a hallássérülés és az autizmus. Ezekben az esetekben a nyelvi fejlődés bizonyos aspektusai mindig eltérést mutatnak, ami viszonylag független a környezeti tényezőktől; más kérdés, hogy ezekben a populációkban a nyelvi zavar másodlagos, azaz valamilyen általánosabb fejlődési zavar következménye.

A második csoportba azok a gyerekek tartoznak, akiknél specifikusan jelenik meg a nyelvi zavar anélkül, hogy ezt a deficitet neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák; ezt a zavart *specifikus nyelvi zavar*nak, angol rövidítéssel SLI-nak („specific language impairment”) nevezzük. Ez a zavar gyakoribb, mint hinnénk, egy USA-beli felmérés szerint az ötévesek 7%-ának nyelvi zavara van, mely csoporton belül a fiúk és lányok aránya 2:1 (Tomblin és mtsai, 1997).

A specifikus nyelvi zavart mutató gyerekek nyelvi fejlődése már a korai életszakaszokban eltér a tipikustól. Az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval, akár három évvel később ejtik ki, és szókincs tekintetében nem zárkoznak fel az életkori csoportjukhoz, a további fejlődés során sem. Szókészletük lassan gyarapszik, annak mérete mindvégig az életkori átlag alatt marad. A szótanulási nehézség leginkább az igék tanulását érinti: az SLI-os gyerekek már a kezdetektől fogva kevesebb igét hasz-

nálnak, és a leggyakoribb igékre szorítkoznak (Watkins és mtsai, 1993). Ez az elmaradás az igehasználatban még iskoláskorban is kimutatható (Fletcher és Peters, 1984). Gondjaik vannak a lexikon aktiválásában is, ezt a spontán beszédben és megnevezési tesztekben általánosan megfigyelhető szótalálási nehézségek jelzik. A fonológiai feldolgozásban és produkcióban szintén jelentős elmaradás figyelhető meg, ez pedig megnehezíti egyrészt a szótanulást, másrészt a beszéd gyenge érthetősége miatt a társas kommunikációt.

Hasonlóan a tipikus fejlődéshez, a receptív nyelvi funkciók fejlődése nyelvi zavarban is megelőzi az expresszív funkciókét. Az általánosan leírt mintázat szerint a nyelvi produkció – bár sokféleképpen – mindig sérül nyelvi zavarban, ehhez azonban az esetek egy részében nem társul beszédmegértési elmaradás.

Ami a toldalékok és mondat szerkezetek fejlődését illeti, a nyelvi zavaros gyerekeknél átlagosan több mint másfél évvel később jelennek meg a produktív két- vagy többszavas kombinációk, és ehhez kapcsolódóan később jelenik meg a produktív morfológia vagy toldalékhasználat is; a morfoszintaxis a későbbi fejlődésben is egyike a leginkább érintett nyelvi szinteknek. A gyerekek tünetei ugyanakkor függnak az általuk elsajátított nyelv típusától. A ragozó nyelvekben, így a magyarban és az olaszban sokkal jobb szintet érnek el az igeragozásban, mint a kevésbé ragozó angolban és svédben, és mások a hibatípusok is. A németben jellegzetes szórendi hibák tapasztalhatóak, a héberben leginkább a szóalakok közti kisebb fonológiai eltérések okoznak nehézséget.

A nyelvi zavar sokarcú jelenség, tüneti csoportosítása több szempontból lehetséges. Az érintett nyelvhasználati területek alapján megkülönböztethetünk receptív (megértési) és expresszív (kifejezési) zavarokat, az érintett nyelvi szintek alapján fonológiai (a beszédhang-feldolgozást vagy használatot érintő), lexikai (a szókincs területén jelentkező), szemantikai (a jelentésben megmutatkozó), morfoszintaktikai (nyelvtani) és pragmatikai (nyelvhasználati) zavarokat, mindezek lehetnek enyhébbek vagy súlyosabbak az életkornak megfelelő normál fejlettségtől való eltérés függvényében.

A nyelvi zavar különböző formái jelentkezhetnek önmagukban, vagy valamely más fejlődési zavarhoz kapcsolódóan. Az expresszív fonológiai szintű zavarok, tehát a beszédhangok ejtési hibái, helyettesítések és torzítások tekinthetők a leggyakoribb beszéd-nyelvi zavarnak gyerekkorban. Ezek a zavarok gyakran önmagukban jelentkeznek, és bár hosszabb távon kisebb a jelentőségük, a logopédusok tevékenységének nagy részét e zavarok korrekciója teszi ki. Ennek oka egyrészt, hogy a fonológiai zavar szembeszökőbb más nyelvi szintek zavarainál: súlyosabb formái korlátozzák a beszéd érthetőségét, de még enyhébb esetben is inkább feltűnik egy szó helytelen ejtése (pl. *róka* helyett *jóka*), mint ha a gyerekek egyáltalán nem jut eszébe az a bizonyos szó. Ez annak ellenére így van, hogy az utóbbi valójában súlyosabb probléma. Csak hogy a szókincssel kapcsolatban kevésbé egyértelműek az elvárások, a szülőknek kevésbé van elképzelésük arról, hogy a gyereküktől milyen szókincs használata várható el. A szavakat felépítő hangok ejtéséről azonban a laikus szülőnek is több fogalma van, így hamarabb figyel fel az esetleges eltérésekre.

A pragmatikai zavarok – a fonológiai zavarral ellentétben – leggyakrabban egy átfogóbb fejlődési zavarhoz, az *autizmushoz* kapcsoltnak jelennek meg. Az autizmus egyik fő tünete a személyközi kommunikációs képességek zavara, ami megnyilvánul a kommunikáció nyelvi és nem nyelvi vonatkozásaiban is. Nyelvi szempontból az autizmussal élők között egyrészt gyakoriak a nyelv szerkezetével kapcsolatos, így a fonológiai, mondattani és alaktani zavarok, másrészt a nyelv kommunikációs használatának problémái, a pragmatikai zavarok. Ezek leginkább a beszélő szándékának félreértésében vagy figyelmen kívül hagyásában, a humor és a metaforák gyenge értésében, a társalgási konvenciók be nem tartásában, a kommunikáció egyoldalúságában mutatkoznak meg.

BEAVATKOZÁSI LEHETŐSÉGEK

A nyelvi fejlődést segítő otthoni környezet kialakítása

A nyelvi fejlődést és a későbbi iskolai tanulás sikerességét elősegítő otthoni környezet nagyon összetett, hiszen nemcsak tárgyi értelemben vett környezetről, például lakásról, játékokról, könyvekről van szó, hanem hozzátartozik a gyerekekkel érintkező felnőttek mentális szintje, képzettsége, megnyilvánulásainak minősége, érzelmi állapota is. Az alacsony szociális helyzet és az egyes kulturális csoportokba tartozás – ahogy az fentebb kiderült – mindezeket döntően befolyásolja. A szociológusok véleménye sokáig egyöntetűen azt sugallta, hogy a származással járó alacsony társadalmi-anyagi státusz okozta helyzetből nincs kiút, az ide születő gyerekek osztályrésze az iskolai alulteljesítés, gyenge osztályzatok, indokolatlan szegregált (gyógypedagógiai) elhelyezés, az iskola elhagyása és később, felnőttkorban a munkanélküliség (Rothstein, 2004). Számos kutatás rámutatott, hogy az iskolai fejlesztő programok már későn próbálnak beavatkozni ebbe a folyamatba, a gyerekcsoportok közti különbségek iskoláskorra már túl nagyok, a szegénység újratermelődésének megállítása ekkor már nem lehetséges.

Az utóbbi években azonban az USA-ban több-kevesebb sikerrel próbálkoztak számos olyan programmal, amelyek a *korai intervencióra* helyezik a hangsúlyt, és külső beavatkozással próbálják meg javítani a nyelvi fejlődést és az olvasástanulást megalapozó otthoni környezetet az érintett családoknál. A Nurse-Family Partnership programban például védőnő-család partnerséget működtettek, amelynek keretein belül a képzett védőnők rendszeresen látogatták a szegénységben élő anyákat várandósságuk idején és később is. Az Early Head Start programban szülői oktatást, a gyerekek orvosi és napközitthonos ellátását ajánlották a szegény családoknak a gyerekek első három életévében, az Avance programban pedig a spanyol anyanyelvű, mexikói bevándorló anyáknak szerveztek angol nyelvtanfolyamot, illetve a gyerekek testi, érzelmi, kognitív és társas fejlődéséről kapcsolatos tudniva-

lőkkel ismertették meg őket. A Bright Beginnings programban négyéves gyerekek kognitív képességét vizsgálták, és a leggyengébbek számára fejlesztő foglalkozásokat szerveztek, amellyel felzárkóztatták őket az iskolaérettségi szintjére.⁹

Neuman (2008) összefoglalója szerint az efféle programok kialakításakor a hatékonyság érdekében a következőket kell figyelembe venni:

- Fontos a célcsoport pontos azonosítása. Azok a gyerekek nyernek az intervencióból a legtöbbet, akik a leginkább hátrányos helyzetűek. Ezzel összefügg a társadalom gazdasági szempontja is: a programokba befektetett pénz náluk térül meg leginkább, hiszen itt a legnagyobb a leszakadás, a munkanélküliség és az egészségügyi problémák kockázata.
- Minél korábbi a beavatkozás, annál hatékonyabb. Az olvasászavarok megelőzése, az otthoni környezet formálása jóval hatékonyabb, mint az olvasási zavarok utólagos terápiája. Ugyanakkor nem szabad bizonyos kognitív fejleményeket erőltetni: a megelőzés például nem a betűtanítás korai erőltetését kell, hogy jelentse, hiszen egy 4-5 éves gyerek erre még nem feltétlenül van felkészülve. Az olvasástanulást megalapozó képességeket (l. fentebb) a gyerekek kognitív fejlődési tempójával összehangoltan kell fejleszteni, minél korábban elkezdve, és minél intenzívebben.
- Az intervenciók programok résztvevői a lehető legmagasabban képzett, rugalmas szakemberek legyenek. A képzettség nemcsak az oktatott tárgyakra, hanem a fejlesztendő személyek sajátosságaira is vonatkozik. Tekintve, hogy a programokban résztvevő személyzet többsége munkája során feltehetően nem a saját társadalmi osztályukbeliekkel érintkezik, a jó kommunikációs képesség, az érzékenység és a jó konfliktusmegoldó képesség kulcsfontosságú a program sikere érdekében.
- A szervezett segítség nem szorítkozhat egyetlen területre: a szociális háttérű problémák olyan kiterjedt elmaradást okoznak, hogy egy-egy területre összpontosítva nem lehet látványos eredményt elérni. Lehetőleg egyszerre kell megpróbálni befolyásolni a szülők hozzáállását és viselkedését, a tárgyi környezetet és a gyerek képességeit.
- Az oktatási programok kompenzációs jellegűek kell, hogy legyenek. A gyermeki fejlődés korai éveiben alakul ki a gyerekek egy sor fontos nyelvi és kognitív képessége és a személyiségnek a későbbi tanuláshoz szükséges alapvonásai, például az érdeklődés, a kíváncsiság, a motiváció, a problémamegoldó képesség. Emiatt a hátrányos helyzetű óvodáskorú gyerekek számára önmagában kevés a körülmények javítása, hiszen bizonyos attitűdök, tevékenységformák, alapképességek, vonások ekkorra már kialakultak. Ilyenkor kompenzációs, az eddig elszenvedett hátrányokat kiküszöbölő fejlesztésre van szükség, olyan ellenőrzött módszerekkel, amelyek hatékonysága korábbi vizsgálatok által már igazolt.

⁹ Az intervenciók programokról l. még Szilvási, az I. kötetben.

Ilyen volt az USA-beli Karolina államban a 70-es években indult Abecedarian projekt, amelyben a hátrányos helyzetű családok vettek részt. Játékos foglalkozásokat szerveztek a gyerekek számára csecsemőkortól ötéves korukig, melyekben a kognitív és főként a nyelvi képességek fejlesztését célozták meg. A program egyben gondosan ellenőrzött tudományos kísérlet is volt, a fejlesztett gyerekek teljesítményeit 21 éves korukig követték, és összevetették az illesztett kontrollcsoportéval. Kiderült, hogy a fejlesztett gyerekek folyamatosan magasabb olvasási és matematikai teljesítményt értek el az iskolában, jobban teljesítettek az intelligenciateszteken és felnőttkorukban később vállaltak gyereket (a nem fejlesztett, hátrányos helyzetű kontrollcsoport tagjai átlagosan már 17 évesen).

Fontos tehát belátni, hogy azok a körülmények, amelyek ideális környezetet jelentenek a gyerek testi és szellemi fejlődéséhez, csak nagyon tudatosan kialakított és megszervezett programokkal, elhivatott és jól képzett szakemberekkel, megfelelő szociális és pedagógiai szemlélettel teremthetők meg.

Az intézményes nevelés hatása és lehetőségei

A nyelvi fejlődés és fejlesztés szempontjából az intézményes nevelésnek óriási a jelentősége. Azon túl, hogy az írott nyelv tanulása az iskolában zajlik, az egyes tantárgyak tanulása során a tanulók itt sajátítják el a különböző tudományok szókincsét is, amely része az átlagos felnőttek hétköznapi életben használt szókincsének (pl. *hőmérséklet, sejt, terület, feszültség, vegyület, forradalom, főnév* stb.)

Ahogy azonban fentebb kiderült, *a szociális eltérések okozta nyelvi hátrányok ki-küszöbölésében a többségi intézményes nevelésnek kevés lehetősége van.* Ennek legfőbb oka a késői időpont, amikor a gyerekek az intézményes nevelésbe belépnek. Nincs ez másként az etnikai csoportok kulturális eltérései okozta hátrányokkal sem, és nemcsak azért, mert az etnikai kisebbségi csoportok nagy átfedést mutatnak a szociálisan hátrányos helyzetű csoportokkal. A szocializációs különbségek miatt korábban úgy tűnt, hogy lehet előnye az etnikai alapon való szegregált oktatásnak – hazánk esetében a tisztán cigányokból álló osztálynak – ahol a specifikus szocializációhoz igazított módszereket lehet alkalmazni, és több gyerekeknek a sikerélménye.

Réger Zita (1978) ennek a tényezőnek a hatását vizsgálta a szociokulturális és nyelvi háttértől függetlenül egy esztergomi cigányosztályban és egy budapesti vegyes osztályban tanuló csoportban, ahol a gyerekek mindannyian cigány anyanyelvűek voltak, a szülők iskolázottsági foka egyformán alacsony, és a lakáshelyzetük egyformán rossz volt. Az esztergomi gyerekeknél jóval nagyobb volt a cigány nyelv relatív dominanciája, az óbudaiaknál a magyar elérte a cigányét, felsőbb osztályokban meg is haladta. Az esztergomiaknál egy képmegnevezéses tesztben a magyar megnevezésekben a hibaarány 2-3-szorosa volt az óbudaiakénak, és magasabb volt,



mint a 3 éves magyar kontrollóvodásoké, valamint fogalmi és észlelési nehézségek is megmutatkoztak. Az olvasási tesztben is jelentősen rosszabbul teljesített az esztergomi csoport.

A vizuomotoros koordinációt vizsgáló Bender-próbán (geometrikus ábrák másolása) az esztergomi gyerekeknek csak 20%-a, míg az óbudaiak 60%-a nyújtott az életkorának megfelelő teljesítményt. Réger következtetése szerint „az osztatlan cigánycsoportban oktatott gyermekek többsége a fejlődésben megrekedt, viszonylagos hátrányaik az évek során növekedtek. A széttelepített óbudai gyerekek fejlődése ezzel szemben sokkal kedvezőbben alakult, nagyobb részüknék a vizsgált területen sikerült megközelíte-

nie – sőt esetenként el is érnie – az életkoruknak megfelelő átlagos szintet” (Réger, 1978, 85. o.). Eközben arra is felhívja a figyelmet, hogy az esztergomi csoport súlyos iskolai hátrányokkal is küzdött: nagy volt a tanárfluktuáció, rosszak voltak a higiénés viszonyok, hiányos volt a felszereltség és tartós a szegregáció.

Az etnikai alapú szegregált oktatás ezek szerint nem oldja meg a problémákat. Az oktatási integráció azonban számos más problémát vet fel, elsősorban a különböző kulturális motivációk, az iskolai tudástartalmakkal és viselkedésmódokkal kapcsolatos attitűdök eltérésének kezelését.

Ebben ért el eredményeket az Ózdon és térségében indított Roma Pedellus program, amely alapvetően az iskolán belüli interkulturális konfliktusok kezelését célozza. A roma pedellus a hagyományos pedellushoz hasonlóan „iskolaszolgái”, iskolai kisegítő feladatokat végez, fő feladata a cigány szülők és az iskola közötti közvetítés, kapcsolattartás és a problémák megoldása. A pedellusok kiválasztásánál fontos szempont, hogy az illető a helyi roma közösség által ismert és elismert, cigány származású személy legyen. A jelentkezőket tanfolyamon képzik ki többek közt a konfliktuskezelésre. Az ózdi kistérségben a program beindítása óta csökkent például a szülők és az iskolai személyzet közti erőszakos cselekedetek száma.

Az oktatási szegregációnak, illetve a kétnyelvűekre szabott oktatási programoknak természetesen számos más modellje is létezik. Az USA-ban például a bevándorlók nagy száma szükségessé tette az úgynevezett *korlátozott angoltudású*¹⁰ vagy eufemisztikus kifejezéssel *angol nyelvtanuló*¹¹ kategória kialakítását. Azokat az egyéneket sorolják ide, akiknek az angoltudása nem éri el a normaszintet amellett, hogy egy másik nyelven – az anyanyelvükön – jobban beszélnek. A korlátozott angoltudású gyerekek számára létrehozott oktatási programok főbb tulajdonságai a konkrét cél (többségi vagy kisebbségi nyelvi kompetencia hangsúlyozása), a csoportok összetétele (csak LEP-tanulók vagy vegyes csoportok), az oktatás nyelve(i), ezen belül a tantárgyi oktatás és a nyelv- és irodalomoktatás nyelve. A bilingvis programok a kétnyelvű írásbeliség kialakítását célozzák, ennek során inkább homogén (azonos anyanyelvű) csoportokat hoznak létre, akiket párhuzamosan oktatnak az anyanyelvükön és a többségi (angol) nyelven. Más, a többségi nyelven való írásbeliséget célzó programokban az anyanyelvet csak az alsóbb osztályfokokon alkalmazzák, és fokozatosan – korábban vagy később – a kezdeti átmeneti kétnyelvű tanításról áttérnek az egynyelvű angol oktatásra (Zelasko és Antunez, 2000). Ezek az oktatási programok szervezeti és minőségileg is elkülönülnek a nyelvi-kommunikációs zavarok ellátását végző logopédiai ellátástól.

A nyelvfejlődési eltérések felismerése és ellátása

A nyelvi zavar terápiájának hatékonysága nagyban függ a probléma felismerésének időpontjától: *a minél korábban elkezdett nyelvi fejlesztés az igazán hatékony*. A nyelvi zavarok korai felismerése azonban több okból is problematikus, a legtöbb gondot a hazai gyakorlatban a nyelvi funkciókat vizsgáló eszközök pontatlansága vagy hiánya, a tipikus és a zavart nyelvi fejlődésre vonatkozó leíró nyelvi adatok, és a zavar súlyosságának meghatározásához szükséges életkori fejlődési normák hiánya okozza.

Említettük, hogy a specifikus nyelvi zavart mutató gyerekek nyelvi fejlődése késik. Ennek alapján azonban nem azonosíthatók kétséget kizáróan; a korai nyelvi fejlődésben mutatkozó nagy egyéni különbségek miatt kétéves kor körül még nehéz megállapítani, melyik gyerek zárkózik fel a társaihoz 1-2 év alatt, és ki az, akinek tartósan nyelvfejlődési zavara lesz. A nemzetközi logopédiai gyakorlat éppen ezért – a nyelvi zavarok minél korábbi azonosítása és hatékony kezelése érdekében – egy *korai diagnosztikán*, majd *folyamatos nyomon követésen és tanácsadáson* alapuló protokollt alkalmaz. A széles körben alkalmazott normatív kritériumok sze-

¹⁰ Limited English Proficient (LEP).

¹¹ English Language Learner (ELL).

rint megkésett nyelvi fejlődésűnek számít egy gyerek, ha kétévesen még nincs birtokában legalább 50 szavas expresszív szókincsnek, vagy nem kezdett el többelmű kombinációkat használni. A nyelvi késés szűrése a leghatékonyabban szülők által kitöltendő kérdőíves módszerrel valósulhat meg, a legelterjedtebb ilyen eljárás a Fenson és munkatársai (1993) által kifejlesztett MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár. Rescorla (1989) eredményei szerint a kétévesek 18%-ának a nyelvi fejlődése megkésett, akiknek az 50%-a azonban 3-4 éves korára felzárkózik a kortársai átlagához.

A beszédkézés tehát figyelemfelhívó tünet, amelyet a nyelvfejlődési zavar *kockázatára* utaló tényezőként értékelhetünk. E tünetet azonban többféle zavar okozhatja, így például hallássérülés, korábban fel nem ismert értelmi fogyatékoság, autizmus. Ezek elkülönítése nyelven kívüli diagnosztikai eszközökkel lehetséges. Az autisztikus gyerekekre például a nyelvi elmaradáson felül a szemkontaktus használatának zavara, az érzelmkifejezés szegényessége, a társas helyzetekben mutatott szokatlan magatartás, az életkornak megfelelő, változatos játéktevékenység hiánya, sztereotip, ismétlődő viselkedésformák jellemzőek. Miután e zavar a személyiség egészét áthatja, ellátása sajátos szaktudást, attitűdöket és módszereket igényel.

A kétéves korban nyelvi késéssel kiszűrt gyerekek ezután ún. *home-tréning*ben részesülnek. Ez azt jelenti, hogy a gyerek és a szülő együtt jár meghatározott időközönként a logopédushoz, aki a szülőt megtanítja a *gyerek otthoni fejlesztésére*: tanácsokkal látja el, és olyan tevékenységformákba avatja be, amelyek segítik a gyerek nyelvi fejlődését. A gyerek négyéves korában történik egy normaorientált nyelvi fejlettségi vizsgálat, ekkor a korcsoportra jellemző nyelvi átlagteljesítményekhez viszonyítva eldönthető, hogy nyelvi elmaradása továbbra is fennáll-e. Ha nem, a tanácsadás véget ért, ha viszont a nyelvi teszt jelentős elmaradást mutat, az a nyelvfejlődési zavar diagnózisát, és az *intenzív logopédiai terápia* megkezdését jelenti.

Hazánkban a nyelvi késés korai szűrése sajnos nem valósul meg a fentebb leírt módon. Bár léteznek korai logopédiai fejlesztést magas szinten végző intézmények, a bekerülés ide nagyrészt a szülők felkészültségén, gondosságán múlik. Még a gyerekek fejlettségét figyelemmel kísérő házi orvosok és védőnők is csak nagyon ritkán jelzik a nyelvi fejlődés problémáit. Így a nyelvi fejlesztést igénylő gyerekek többsége nem kerül be az ellátórendszerbe. A legkorábbi időpont, amikor a gyerek a szülőtől függetlenül, intézményes formában kapcsolatba kerülhet logopédussal, az óvodába lépés időpontja, ami azonban 3 és 6 éves kor között bármikor lehet, hiszen az iskolakezdés előtt csak egy évnyi óvodai látogatás kötelező. Ha tehát a szülő nem elég tájékozott, a nyelvfejlődési zavar sokáig rejtve maradhat, ami jelentősen rontja a fejlesztés esélyeit.

Ez alól kivételt képeznek a fonológiai zavarok, hiszen a felnőtt szintű hangrendszer kialakulása a korai években még nem várható el, így ezek korrekciója csak az óvodáskorban kezdődik meg. Ekkor azonban nagy hangsúlyt kap, annyira, hogy az óvodában dolgozó logopédusok tevékenységének nagy részét a fonológiai hibák

javítása képezi. Ennek fő oka az iskolára való felkészítés: az elemző-összetevő olvasástanítási módszer egyik alapja, hogy a gyerekek az olvasástanulás kezdetekor már következetesen megkülönböztessék a beszédhangokat ejtésükben és hallás után is, hiszen a betű-hang megfeleltetések elsajátításakor ezekhez kell kapcsolniuk a betűket. Ha egy gyereknél a hangrendszerben még helyettesítések figyelhetők meg, pl. az *r*, *l* és *j* hangok helyett egyaránt *j*-t ejt (pl. *létra* helyett *jétja*), úgy nehézségei lesznek az *r* és *l* betűk tanulásakor, mert nem tudja elkülönült hangkategóriákhoz kapcsolni őket. Ez pedig az alapszintű olvasási folyamatok, a betűfelismerés zavarához vezet.

A nyelvfejlődési zavar felismerésekor – a korábban elkezdett korai fejlesztési periódus végén vagy óvodáskori diagnózist követően – meg kell kezdeni az intenzív logopédiai fejlesztést. Ennek lehetséges formái az ambuláns, illetve a logopédiai óvodai ellátás. Az ambuláns forma a többségi óvoda mellett a logopédiai szakszolgálatoknál történő, heti többszöri fejlesztő foglalkozásokat jelent. Súlyosabb esetekben azonban a speciális tantervű logopédiai óvodai fejlesztés javallott, ahol a gyerekek mindennap logopédiai és egyéb képességfejlesztő, az iskolai teljesítményzavarok megelőzését célzó foglalkozásokon vesznek részt.

Az óvodai évek végén egy újabb vizsgálat eredménye alapján javasolható az iskolai tanulmányok többségi, illetve a logopédiai általános iskolai osztályban való megkezdése. A logopédiai osztályok és a többségi iskola között van átjárás: a tanuló szülei – ha az eredmények ezt alátámasztják – kérhetik a többségi iskolába való áthelyezést. A korai szűrés hiányosságai miatt az is előfordul, hogy egy gyerekről csak az iskolában derül ki, hogy nyelvi elmaradásai miatt nem tud lépést tartani a többiekkel, nem tud megfelelő tempóban és minőségben megtanulni írni-olvasni. Ekkor egy részletes képességvizsgálatot követően fejlesztésben részesülhet, vagy átkerülhet logopédiai osztályba. A logopédiai osztályok többsége csak alsó tagozaton működik, a felső tagozatot a gyerekek rendszerint már a lakóhelyük szerinti többségi általános iskolában végzik.

ZÁRSZÓ

Ahogy a fejezet elején hangsúlyoztuk, a mai társadalmak jelentős részében a nyelvi képesség az egyéni boldogulás egyik kulcstényezője az információszerzés és a társas kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának hatékonysága szempontjából is. Fejezetünkben áttekintettük e képesség fejlődésének főbb állomásait, biológiai és társas feltételeit és folyamatait, és kitértünk arra is, hogy a nyelvi fejlődés eltérései milyen formákat ölthetnek. Rámutattunk, hogy ezek az eltérések bizonyos esetekben a fejlődési mechanizmusok sérüléséből erednek, míg más esetekben a nyelvi szocializáció többségi kultúrától eltérő módjaiból származhat nyelvi hátrány a többségi kultúra által működtetett társadalmi színtereken. Az intervenciók programok csak a fenti tényezők *együttes* figyelembevételével számíthatnak sikerekre.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Crystal, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Pinker, S. (1999). *A nyelvi ösztön*. Typotex, Budapest.
- Pléh, Cs. (2003) Nyelv és Pszichológia. In: Kiefer F. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 423–479.
- Pléh, Cs. (1985). A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok, XVI*, 105–188.
- Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Akadémia, Budapest.
- Tomasello, M. (2002) *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.
- Zsoldos, M., Ringhofer, J.-né (szerk., átdolg.) (1995). F. Sedlak – B. Sindelar: „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. A tanulási zavart okozó részképeség-gyengeségek felismerése és terápiája óvodáskorban és iskolát kezdő gyermekeknél. B. Sindelar programjának magyar adaptációja. BGGyTF, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations* [Relevant Paper]. www.asha.org/policy.
- Barton, M. E., Tomasello, M. (1994). The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. In: Gallaway, C., Richards, B. J. (eds.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 109–134.
- Bates, E., MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In: MacWhinney, B. (ed.): *Mechanisms of Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bates, E., Dale, P., Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds.) *Handbook of Child Language*. Basil Blackwell, Oxford, 96–151.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control (Vol. 1)*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bialystok, E., Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. Basic Books, New York.
- Brice Heath, S. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: Schieffelin, B. B., Ochs, E. (eds.): *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press, New York, 97–124.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (1968/1995). Mondattani szerkezetek / Nyelv és elme. Osiris, New York.
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In: MacWhinney, B. (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1–33.
- Csabai, K. (1993). *Lexi. Készségfejlesztő feladatlapok 5–7 éveseknek az iskola előkészítéséhez*. Apáczai Kiadó, Budapest.
- Dékány, J., Juhász, Á. (2000). *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Logopédia Kiadó, Budapest.

- Derdák, T., Varga, A. (1996). Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Kultúra és Közösség. Regio*, 1996/2., 150–176.
- Eimas, P., Siqueland, E., Jusczyk, P. W., Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 303–306.
- Elman, J., Karmiloff-Smith, A., Bates, E., Johnson, M., Parisi, D., Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. MIT Press. Cambridge, MA.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E. (1993). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDIs)*. Brookes Publishing, Baltimore, MD.
- Flege, J., Yeni-Komshian, G., Liu, S. (1999). Age constraints on second language learning. *Journal of Memory and Language*, 41, 78–104.
- Fletcher, P., Peters, J. (1984). Characterising language impairment in children: an exploratory study. *Language Testing*, 1, 33–49.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In: Cole, P., Morgan, J. (eds.): *Syntax and Semantics*, Vol. 3. Academic Press, New York, 41–58.
- Hiscock, M., Kinsbourne, M. (1995). Phylogeny and ontogeny of cerebral lateralization. In: Davidson, L. J., Hugdahl, K. (eds.): *Brain Asymmetry*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Johnson, J. S., Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In: Pléh, Cs. (szerk.). *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest, 254–281.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman, London.
- Kuhl, P. K., Miller, J. D. (1975). Speech perception by the chinchilla: voiced-voiceless distinction in alveolar plosive consonants. *Science*, 190, 69–72.
- Lasky, R. E., Syrdal-Lasky, A., Klein, R. E. (1975). VOT discrimination by four to six and a half month old infants from Spanish environments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 213–225.
- Lenneberg, E. (1974). A nyelv biológiai szempontból. In: Pap, M. (szerk.): *A nyelv keletkezése*. Kossuth, Budapest.
- Lieven, E. V. M. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: Gallaway, C., Richards, B. J. (eds.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 56–73.
- Lőrík, J. (2006). A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 2006/2, 32–60.
- MacWhinney, B., Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Computational Linguistics*, 12, 271–296.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., Amiel, C. (1988). A Precursor of Language Acquisition in Young Infants. *Cognition*, 29 (2), 143–178.
- Meixner, I. (1993). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.
- Murray, A. D., Hornbaker, A. V. (1997). Maternal directive and facilitative interaction styles: Associations with language and cognitive development of low risk and high risk toddlers. *Development and Psychopathology*, 9, 507–516.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Society for Research in Child Development Monographs*, 38, (1–2 Serial, No. 149).

- Neuman, S. B. (2005). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. In: Dickinson, D., Neuman, S. (eds.): *Handbook of Early Literacy Research Vol. II.*, Guilford Press, New York.
- Neuman, S. B. (2008). *Changing the Odds for Children at Risk*. Greenwood Publishing Group. Westport, Connecticut.
- Newport, E., Gleitman, H., Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and noneffects of maternal speech style. In: Snow, C. E., Ferguson, C. A. (eds.): *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 109–149.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77–104.
- Paul, R. (2007) *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*, 3rd edition. Mosby-Year Book, St. Louis, MO.
- Pléh, Cs. (1985). A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok*, XVI, 105–188.
- Pléh Cs. (1998). *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest, 1998.
- Pléh, Cs. (2003). Nyelv és pszichológia. In: Kiefer, F. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 423–479.
- Raviv, T., Kessenich, M., Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: the role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528–547.
- Réger Z. (1978). Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, 21 (8), 77–89.
- Réger Z. (1985). Beszámoló a „Halmozottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség” című, folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből. I.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 87–118.
- Réger, Z. (1987). Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben – *Műhelymunkák a nyelvészet és társadalomtudományok köréből III.* MTA Nyelvtudományi Intézet. 31–89.
- Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rescorla, L. (1989): The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587–599.
- Reznick, J. S. (1997). Intelligence, language, nature, and nurture in young twins. In: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (eds.): *Intelligence, Heredity, and Environment*. Cambridge University Press, New York, 483–504.
- Rosta, K. (1994). Kísérlet a tanulási zavarok megelőzését szolgáló készségfejlesztő eljárás kialakítására. *Beszédgyógyítás*, 2, 23–30.
- Rothstein, R. (2004). *Class and Schools*. Teachers College Press, New York.
- Schieffelin, B., Ochs, E. (eds.) (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Slobin, D. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and children. *Journal of Child Language*, 4, 1–22.
- Snow, C. E., Ferguson, C. A. (eds.) (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language-A Usage-Based Theory of language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Tomblin, J. B. (1997). *The Big Picture of Sli: Results of an Epidemiologic Study of Sli Among Kindergarten Children*. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, University of Wisconsin, Madison,
- Watkins, R. V., Rice, M. L., Moltz, C.C. (1993). Verb use by language-impaired and normally developing children. *First Language*, 13, 113–131.
- Zelasko, N., Antunez, B. (2000). *If your child learns in two languages*. Washington, D. C: National Clearinghouse for Bilingual Education. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/parent/>
- Zsoldos, M., Ringhofer, J.-né (szerk., átdolg.)(1995). F. Sedlak – B. Sindelar: „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. *A tanulási zavart okozó rész-képesség-gyengeségek felismerése és terápiája óvodáskorban és iskolát kezdő gyermekeknél. B. Sindelar programjának magyar adaptációja*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.

6. fejezet

FIGYELJ, EMLÉKEZZ, GONDOLKODJ! – A KOGNITÍV KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE

Király Ildikó

ELTE PPK Pszichológiai Intézete, Kognitív Pszichológia Tanszék,
Társas Megismerés Kutatócsoport

FIGYELEM ÉS VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK

A korai figyelem jellemezői

Közös figyelem

A munkaemlékezet fejlődése

A végrehajtó funkciók fejlődése

EMLÉKEZET

A korai emlékezet vizsgálata

A korai emlékezetkutatás vitatott kérdései: Hogyan emlékeznek
valójában a kisgyermekek?

Az emlékezetfejlődés társas-interakcionista megközelítése

GONDOLKODÁS

Utánzás mint a tanulás eszköze

Tudatelmélet

A MODERN FEJLŐDÉSI ELMÉLETEK ÜZENETE



Fejezetünk a korai időszakban kibontakozó magasrendű kognitív funkciók fejlődési vonalát mutatja be a területek egymásra hatásának figyelembevételével. A figyelem fejlődési jellemzőinek ismertetése során az elemi figyelem megjelenéséből indulunk ki, majd a figyelemváltás és tekintetkövetés kapcsán a közös figyelmi helyzet korai időszakra jellemző jelenségeit vesszük szemügyre, amelyek kiemelt jelentőségűek és átvezetnek a társas megismerés és a tanulás területére. Az emlékezet és emlékezés témakör az elsajátított tudás megőrzésének és tartósságának problémáját tárja fel kisgyermekkorban. Az emlékezet kérdése kapcsán is előtérbe kerül a képesség kibontakozását támogató társas környezet szerepe: a személyes emlékezet és az én idői kiterjesztése a társas közeg és az általa közvetített interakciós minták, emlékező beszélgetések révén lehetséges. A korai időszak gondolkodási folyamatainak bemutatása a fejezet harmadik pillére. E terület rövid bemutatása a korai problémamegoldás hátterében leggyakrabban feltételezett értelmezési stratégiákra épít (kauzalitás és teleológia).

BEVEZETŐ

Az élet első éveiben olyan látványos változásoknak lehetünk tanúi, amelyek csodálatot ébresztenek bennünk: napról napra valami újat látunk kisgyermekeinktől. Ez nemcsak azért nyugőz le bennünket, mert rendkívül gyors és hatékony változások zajlanak a szemünk előtt, hanem azért is, mert a korai fejlődés során az emberi élet jelenségeinek és az ember képességeinek elképesztő sokszínűségébe is betekinthetünk. Elegendő, ha két képet magunk elé képzelünk: egy apró újszülöttet, aki magatehetetlenül fekszik és rövid ébrenlét után elszenderedik, illetve egy ötéves óvodást, aki egyik percben bájosan elmagyarázza, hogyan készül a meggyes süti, majd felpattan egy biciklire és elviharzik. E képek hűen érzékeltetik, mennyi szintéren zajlik a fejlődés, amely a sokrétű emberi készségek kibontakozásához vezet.

Fejezetünkben a fejlődés alapvető aspektusaival, mondhatni sarokköveivel ismerkedünk meg: a fejlődést lényegében megalapozza, hogy a kisgyermekek kiemelt képességekkel rendelkeznek a tekintetben, ahogy a környezetükre *figyelnek*, képesek a figyelem segítségével fontos, releváns információk kiszűrésére, ezeket az információkat később is képesek használni arra, hogy előre lássanak újszerű helyzeteket, azaz *tanulnak és emlékeznek*, mi több, rugalmasan válogatnak az elsajátított ismereteik között, és következtetéseket vonnak le, azaz *gondolkodnak*.

A fejlődépszichológusok szemszögéből ezeknek az alapvető megismerő képességeknek az eredete és kibontakozása önmagában nagyon fontos és érdekes kérdés, mindamellettt további jelentős kérdésekre is választ adhat. Egyrészt rávilágíthat a későbbi, kifinomult felnőttkori készségek egyes elemeire, így mélyítve tudásunkat a kifejlődött képességek mibenlétéről. Alkalmazott szempontból ugyanakkor a normális fejlődési vonaltól való eltérés korai felismerése alapot biztosít az intervencióhoz, amelynek révén a fejlődési probléma kompenzálható, kezelhető, kivételes esetben akár vissza is fordítható, vagy teljesen meg is előzhető.

Ezt a szempontot is igyekszünk szem előtt tartani, amikor bemutatjuk azt a négy magasrendű kognitív funkciót (figyelem, végrehajtó funkciók, emlékezet és gondolkodás), amelyek cizelláltságuk ellenére alappillérei az összetett és összefüggő fejlődési „átváltozásoknak”.

FIGYELEM ÉS VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK

A korai figyelem jellemzői

Az *odafigyelés* környezetünk egyes elemeire, jelenségeire valójában a külvilág és az emberi megismerő rendszer közötti kapcsolat fontos eleme.¹ Az újszülött életének első heteiben mindenki éppen azt figyelni és találgatja kellő intuícióval, hogy ébrenléteinek rövid időszakaiban mire néz a gyermek, valójában figyel-e, azaz teremte-e figyelmi kapcsolatot a körülötte lévővel vagy környezetének elemeivel.

Piaget klasszikus elméletének lényege, hogy a biológiai örökség, illetve az érés és a környezet kölcsönhatásában *az emberi egyed aktívan részt vesz önnön fejlődésében*, maga építi fel belső mentális reprezentációit az őt körülvevő világról.² Irányadó nézete alapján az élet első két hónapja az úgynevezett *szenzomotoros szakasz* első alszakasza, a reflexsémák gyakorlása. Ebben az időszakban a csecsemők akaratlan reflextevékenységeket folytatnak, mint pl. a szopás és a nézés. Másfél-kéthónapos kor körül jelentkezik az első általuk kontrollált viselkedésminta, az *elsődleges cirkuláris reakció*, amely voltaképpen az önmagukért örömteli viselkedések időszaka: a kicsi mozgatja a karját, miközben figyel, vagy éppen buborékokat fújogat hosszan a szájával.

Érdemes hangsúlyozni, hogy ezek között a viselkedéses jegyek között kiemelkedik a *szociális mosoly*, amely egy fajtárs viselkedésére adott válaszként melengeti a kisbaba környezetének szívét. Az összpontosított, információra irányított figyelem első, a viselkedésben is tükröződő jelei tehát az élet második hónapjának vége felé tapasztalhatóak biztosan.

A *figyelem jelentősége* a korai időszakban úgy ragadható meg leginkább, hogy tisztázzuk: a környezettel való kapcsolatfelvétel, azaz a figyelem megléte nélkül el sem kezdődhetne a környezetről való tanulás és ezzel együtt a hozzá való alkalmazkodás. Természetesen ennek szükséges, úgymond minimum feltétele, hogy a csecsemő éber állapotban legyen. Ez a fejlődéssel a kisgyermek életében egyre távolabb időszakot jelent. A megfelelő figyelmi folyamatok, amelyek a legelemibb környezeti változások észlelését, például az újdonság beazonosítását lehetővé teszik, már a születés után megjelennek, de vitatott, hogy a csecsemő akaratlagos kontrollja alatt állnak-e.

Tudatosítsuk magunkban egy pillanatra, mi is történik, amikor nyitott szemmel elfordítjuk a fejünket: gyorsan változó képeket látunk, például az éppen megfigyelt

¹ Az észlelés fejlődési sajátosságairól, az észlelés és figyelem kapcsolatáról itt nem szólnunk részletesen, l. Gallai és Vetier, a jelen kötetben.

² Piagetet idézi és nagyon világosan tárgyalja Cole és Cole, 2006; l. még Danis és mtsai, a jelen kötetben.

könyvlapról az ablak felé nézve a kilátás részletein siklik át tekintetünket, míg meg nem állapodik valamin. A dinamikusan változó látvány sok részletét nem is azonosítjuk. A csecsemők feladata hasonló, hiszen a dinamikusan változó, észlelt események sorában meg kell találniuk azt, ami rendszeres és visszatérő, azaz amiről érdemes tanulniuk, és erre használják figyelmüket.

A jelenséget és vizsgálatát szemléletesen illusztrálja Haith és munkatársainak (1988) kísérlete. Hatvan ábrát mutattak be egymás után 3 és fél hónapos csecsemőknek. Az első harminc ábra szabályosan követte egymást, a képernyő jobb majd bal oldalán felvillanva (szabályos váltott oldali bemutatás), a második harminc ábra viszont jobb vagy baloldalon jelent meg, de a képernyő oldalain *random* módon szerepeltek (pl. jobb, jobb, bal, jobb, bal, bal stb.). A kutatók azt feltételezték, hogy a csecsemők az első sorozat bemutatása során felfedezik a bemutatás szabályát, és e szabály alapján elvárásokat alakítanak ki, továbbá ezen elvárások alapján akaratlagosan irányítják majd figyelmüket. Azaz, míg az első sorozatban a korai párok után már hamar – még a konkrét ábrák megjelenése előtt – előre néznek váltott ritmusban jobbra, illetve balra, addig a második sorozat esetén nem alakítanak ki elvárást, és nem tudnak úgymond „felkészülni a figyelmükkel” arra, hogy hol jelenik majd meg a látvány. Ez voltaképpen azt jelenti, hogy a 3 és fél hónapos csecsemők már elvárásokat alakítanak ki a nagy valószínűséggel bekövetkező eseményekkel kapcsolatban, s *figyelmüket az elvárásoknak megfelelően irányítják, immár akaratlagosan*. A korai figyelmi folyamatok érzékenyek az események megjelenésének statisztikai valószínűségére és szabályosságaira, ezek alapján valósul meg a figyelmi folyamatok irányítása.

A fejlődéslélektan az elmúlt évtizedekben azt is felismerte, hogy a kicsik figyelme (egy tárgy vagy kép megfigyelésével töltött idő, anélkül, hogy egyéb viselkedéses választ várnánk) már gyakorlatilag újszülött kortól mérhető (l. 6.1. keretes szöveg). Az eljárás lényege az a feltételezés, hogy pici gyermekek is képesek figyelni a körülöttük lévő világ elemeire, és minél inkább érdekes és/vagy új információt képvisel számukra egy-egy tárgy vagy környezeti elem, annál több időt töltenek nézegetésével.

6.1. A figyelem elemi formáinak tudományos mérési módszerei

A figyelmi viselkedés és az elemi tanulási mechanizmusok összekapcsolása hatékony vizsgálómódszerek megszületéséhez vezetett, amelyek a *preferenciális nézés* (Fagan, 1984), a *habituációs* (Cohen és mtsai, 1977) illetve az *elvárás-megszegési* (pl. DeCasper és Fifer, 1980) *paradigmák*. E három eljárás mindegyike osztja azt az elképzelést, hogy a kicsik azt nézik, ami érdekli őket, és amikor már nincs számukra érdekes, új információ a tárgyon vagy képen, akkor nagyban lecsökken az az idő, amit a megfigyelésével töltenek.

A *preferenciális nézés* esetében két képet nézhet egyszerre a gyermek, így eldönthető, hogy melyik megfigyelését „választja”.

A *habituációs eljárás* során addig mutatnak a kicsinek sorban egy ingert, amíg meg

nem unja, majd változó közbeiktatott késleltetés után újra bemutatják, így mérhető, hogy a figyelme újra élénkebbé válik-e vagy sem, azaz emlékszik-e a kép vagy tárgy elemeire.

Az *elvárás-megszegés* alkalmával szintén bemutatnak egy ingert a gyerekeknek, amelyet vagy addig nézhetnek, amíg el nem unják, vagy meghatározott, ismételt alkalommal megfigyelhetik. Ezt követően, rövid idő elteltével az eredeti ingerhez hasonló, ám változtatásokat tartalmazó teszteseményeket mutatnak egymás után nekik.

E legutóbbi esetben a módszer alkalmazói azt feltételezik, hogy a hasonlóságot a kicsik a már birtokukban lévő *következtetési sémák szerint* értékelik, és ha értelmezni tudják a látható különbséget, az nem jelent számukra számottevően új információt. Így a nézési idő alapján nagy valószínűséggel megmondható, mi volt számukra a valóban figyelemfelkeltő új információ.

A tudományos fejlődéskutatásban a preferenciális nézés, a habituáció és az elvárás megszegési technikáknak az alkalmazásával napjainkra egyre többet tudunk arról, mi vonzza a kisgyermek figyelmét. Ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy ezek az eljárások mint vizsgálóeszközök egyetemes készségekre építenek, mégis nagyon korán alkalmasak lehetnek arra, hogy az egyéni különbségeket a figyelem és az ehhez kapcsolódó elemi információfeldolgozás terén megragadják.

Meg kell jegyeznünk, hogy már néhány hónapos gyerekek között is látványos különbségeket tapasztalhatunk a tekintetben, hogy mennyi időt töltenek egy-egy kép megfigyelésével, illetve, hogy a sorban mutatott képeket mérhetően elunják-e egyáltalán (azaz tudományos kritériumot idézve lecsökken-e a kép nézegetésével töltött idő a kezdetben mért intervallum legalább felére). Egyrészt elképzelhető, hogy azok a gyerekek, akik gyorsabban jutnak el az ingeranyag megszokásához, ők gyorsabban is dolgozzák fel az információt, azaz teljesítményük alapján magasabb intelligenciát feltételezhetünk. Longitudinális vizsgálatok igazolták, hogy újszülöttként a nem változó ingert lassabban feldolgozók 12 évvel később alacsonyabb intelligenciatartományba tartoztak, mint társaik (Sigman és mtsai, 1991). Ezen túl az is feltehető, hogy azok a gyerekek, akik túl kevés vagy túl sok időt töltenek egy-egy kép nézegetésével, illetve nem szokják meg az ingert, nem mutatnak olyan fókuszált figyelmet, ami tanuláshoz vezetne. Ez a feltételezés és bemérése alkalmas lehet a nagyon korai figyelmi viselkedés problémáinak megtalálására, kiszűrésére. Az eljárás kidolgozásával többen is foglalkoznak (Rose és mtsai, 2004).

A módszerek tudományos alkalmazásának tekintetében, a felhalmozott nagyszámú ismeret kapcsán annak az irányvonalnak az eredményeit érdemes kiemelni, amely alátámasztja, hogy a *kiscsecsemők nemcsak figyelni képesek, hanem mások figyelmének viselkedéses jegyeire is érzékenyek*. Ez az irányvonal tulajdonképpen előkészíti számunkra azt az értelmező keretet, amelyben a figyelmet a gyerekek *viselkedésszabályozó rendszerének* elemeként tárgyaljuk majd.

Fontos tudnunk, hogy már az újszülöttek is szívesebben, többet nézik azokat az arcokat, amelyek rájuk néznek, mint azokat, amelyek elnéznek valamerre, még ak-

kor is, ha ezek az arcok sematikusak (Farroni és mtsai, 2002, 2006). A „direkt tekintetirány” azt jelenti, hogy valaki órá figyel, így kölcsönös szemkontaktusba kerül vele. További vizsgálatok alátámasztják, hogy ezek az eredmények a csecsemők kicsit merev, feltehetőleg „előhuzalozott” elvárásaira épülnek, hiszen az újszülöttek közvetlen tekintet iránti érzékenysége és érdeklődése eltűnik, ha fejfelé láthatják az arcokat (Farroni és mtsai, 2006). Ezenkívül nem tekintik arcnak a mintázatot akkor sem, ha megcserélik a szemekre jellemző kontrasztpolaritást, azaz ha a szembogár lesz világos sötét háttéren (Farroni és mtsai, 2005).

Az érzékenység a figyelemfelkeltő jelekre, amely egyben a gyermekre irányuló figyelem jele is, érvényesül a hallási modalitásban is. A gyermeknek szánt dajkabeszéd (l. Lukács és Kass, a jelen kötetben) sajátos intonációmintázatát már újszülöttek is előnyben részesítik más intonációmintázatokkal szemben (Cooper és Aslin, 1990).

A bemutatott társakra irányuló érzékenység eredményeképpen jelenhet meg az a visszacsatolt figyelem, amely a *szociális mosolyban* ölt testet. Ez a jelenség egyike azoknak, amelyek a kontrollfolyamatok integráltabb működéséről tanúskodnak, így tapasztalható az is, hogy a kicsik már valóban akaratlagosan tárgyak felé nyúlnak, illetve egyre több időt töltenek csendes nézelődéssel és manipulációval. Piaget értelmezése szerint a csecsemők ebben az időszakban fedezik fel saját cselekvéseik és a környezet közötti kapcsolatot, olyan tevékenységformákkal foglalják el magukat, amelyek érdekes változásokat hoznak a környezetükben (*másodlagos cirkuláris reakciók*). Ennek a jelenségnek a felismerése nyomán szerelnék a szülők rugdosható labdát a kicsik ágya fölé, vagy éppenséggel a jól bevált csörgőt adják gyerekeik kezébe.

A kiscsecsemők (néhány hetes újszülöttek, illetve 3 hónaposok) követik a felnőtt tekintetének irányát, arra fordulnak és figyelnek, amerre az néz (D’Entremont és mtsai, 1997; Gredeback és mtsai, 2008; Farroni és mtsai, 2002). Különösen érdekes, hogy amikor előtte a gyermek és partnere között tekintetváltás történik, vagy a felnőtt nevéen szólítja a gyermeket, a kiscsecsemők még inkább keresik, mire figyelhet a másik (Senju és Csibra, 2008). Ez a mintázat arra mutat rá, hogy a tekintetváltás tulajdonképpen nem egyéb, mint párbeszéd kezdeményezése – vagy annak előzménye –, amit a csecsemők így is értékelnek. Fontos hangsúlyozni, hogy a párbeszéd alapja a *közös, megosztott figyelem*, amit az a tény is alátámaszt, hogy a csecsemők annak a személynek a tekintetváltását követik inkább, aki ezután egy tárgyra figyel, nem pedig azét, aki csak úgy elnéz valahova (Senju és mtsai, 2008).

Közös figyelem

Végeredményben a másik tekintetének követése és a figyelem tárgyának észrevétele alapozza meg azt a jelenséget, amit *közös figyelmi helyzetnek* nevezünk. Valamilyest finomítva ezt a meghatározást, azt mondhatjuk, hogy a megosztott figyelem

a másik figyelmének követése, a másik figyelmét lekötő tárgy megismerése céljából. Ahogy Bruner (1995) rámutat, a közös figyelem sokkal több, mint két ember figyelmi irányultságának metszése, egybeesése. A közös figyelem a szó legmélyebb értelmében *társas közegben* jön létre, hiszen ez a figyelem éppúgy a nyelv elsajátításának előfeltétele, mint a kultúra formálódásának és fenntartásának eszköze. Ahhoz ugyanis, hogy a figyelem valóban közös legyen, különálló egyedeknek egyazon környezetben közösen birtokolt tudással kell rendelkezniük a másik figyelmének tárgyáról, amelyet egymás irányában kontrollálnak. Egy példával élve: egy kisgyermek, amikor anyja tekintetirányát követi és megkeresi, mire is figyel, valójában azt keresi meg, mi az a tárgy, amiről közösen tudhatnak meg valamit.

6.1. táblázat	
A megosztott figyelem fejlődésének fázisai	
Fejlődési fázis	A megjelenés ideje
Diadikus kapcsolatok	
Kölcsönös figyelmesség	Születéstől fogva
Elsődleges interszubjektivitás	
Személyes figyelem, bevonódás	6-8. hét
Triadikus kapcsolatok	
Törékeny triadikus közös figyelem	3-4. hónap
Tárgyak bevonása	5-6. hónap
Robosztus triadikus közös figyelem	9-15. hónap
Másodlagos interszubjektivitás	
Egyezményes mutató	11. hónap
Szimbólumok kiemelkedése	18. hónap

Forrás: Adamson és MacArthur, 1995

A közös, megosztott figyelmi készségek fejlődésének átfogó leírását nyújtja Adamson és MacArthur (1995, megközelítésüket a 6.1. táblázat foglalja össze). Szerintük a közös figyelmi viselkedés alapja az a jelenség, hogy a gyermek előszere-ttel figyel anyjára (humán partnerére), miközben az is őrá figyel. Ezt a jelenséget nevezzük *elsődleges interszubjektivitásnak* vagy *kölcsönös figyelmességnek* (Trevvarthen, 1998), ami születéstől fogva jellemző a csecsemőkre. A 6., illetve a 8. héttől tapasztalható, hogy a társakkal egyszerű kapcsolatot teremtenek, a másik figyelmes viselkedésére válaszként megjelenik a szociális mosoly. Ez az időszak diadikus figyelmi kapcsolatot takar, a baba és az anya kettőse figyel egymásra. A 3. és 4. hónapban

(ahogyan az előző részben leírt figyelmi adatok is erre utalnak, pl. Senju és mtsai, 2008) megjelennek a még törékeny triadikus kapcsolatok, az első közös figyelmi helyzetek, a kiscsecsemők ugyanis már követik anyjuk tekintetirányát, ha nem rájuk figyel, arra fordulnak amerre ő, és meg is keresik, mire néz. Azért triadikus ez a viszony, mert a gyermekén és az anyán kívül jelentős szerepet kap az a *tárgy*, amelyre így mindketten figyelnek már.

Ebben az életkorban nem valósul meg az, hogy a gyerek kezdeményezze az ilyen figyelmi háromszög kialakítását, ám az adatok egyre inkább alátámasztják, hogy értik a figyelem lényegét, és azt, hogy a figyelem mindig *valamire* irányul. Az 5-6. hónapban már biztosan kimutatható a tárgyak jelentősége és bevonása a figyelmi helyzetbe. A 9. hónaptól kezdődik meg az a radikális változás, amelynek során a közös figyelmi helyzet megerősödik. Voltaképpen ez a második komolyabb minőségi változás a kisgyermek életében, sokan ettől az időszaktól feltételezik a társas világ³ megértésnek mélyebb dimenzióit, úgymint a *másodlagos interszubjektivitást* (Trevvarthen, 1998), a *másik célirányos viselkedésének megértését* (Gergely és mtsai, 1995), a *megosztott intencionalitást* (Tomasello és mtsai, 2005).⁴ Szempontunkból a változás lényegi eleme, hogy most már a kicsik is kezdeményezik a figyelem megosztását.

Ez azt jelenti, hogy a csecsemő is megpróbálja anyja figyelmét egy általa valamiért kiválasztott tárgyra irányítani (l. 6.1. kép). A kezdeményezésen túl ellenőrzi is, hogy a másik követi-e a figyelemfelhívást, és megtalálja-e, mit kell néznie. A legegyszerűbb módon a kicsik úgy osztják meg a figyelmet, hogy odaadják anyjuknak azt a tárgyat, ami leköti őket. Ezen túl, a még nem beszélő gyermekek egyetemes figyelemfelkeltő eszköze a *mutatás*. Carpenter és munkatársai (1995) egy átfogó longitudinális vizsgálat során (24 gyermeket követtek sűrű tesztelesekkel, a társas és az alapvető megismerési kompetenciáikat kísérleti elrendezésekkel vizsgálva 7 hónapos koruktól 18 hónapos korukig), azt tapasztalták, hogy a tárgyakra történő mutató 11 hónapos kor körül jelenik meg. Ezt az időpontot más kutatók eltérő

³ L. még Szabó, a jelen kötetben.

⁴ A kilenchónaposok forradalma a kutatók megfogalmazásában nagyon eltérő képességeket jelenthet. A másodlagos interszubjektivitás klasszikus értelemben azt jelenti, hogy a csecsemő megérti: gondozója, szülője a párbeszéd során kifejezett tárggyal kapcsolatos érzelmei, attitűdjei saját mentális állapotait, preferenciáit tükrözik (Trevvarthen, 1998). A teleológiai hozzáállásnak (Gergely és mtsai, 1995) ezzel szemben az a lényege, hogy kiscsecsemők a másik viselkedéséből még nem a belső mentális állapotokat értik meg, hanem azt – mégpedig a látható cselekvés és a környezeti korlátok figyelembevételével, az úgynevezett racionalitás elv használatával –, hogy mi viselkedésének célja. Azaz, amikor egy kéz nyúl valamiért, a kéz „pályájából”, a látható tárgyak elhelyezkedéséből és abból a feltételezésből kiindulva, hogy a kéz a lehető leghatékonyabban éri el célját, ki tudják következtetni, mit is fog majd meg. Tomasello és munkatársai (2005) szerint ugyanakkor a kilenchónaposok arra válnak nyitottá, hogy társaikkal, felnőtt partnereikkel közösen, együttműködve, megosztott szándékaiknak megfelelően cselekedjenek. Ez a megosztott intencionalitás.

kulturális háttérű mintákon is megtalálták (Angliában Butterworth és Morissette, 1996; Japánban Ohama, 1984). Tizenkét hónapos korukra a gyerekek gesztusainak már 60 százalékát a mutató adja (Lock és mtsai, 1990).

A mutató a gyermekek repertoárjában hirtelen jelenik meg (Lock és mtsai, 1990). Mi megjelenésének előzménye és motorja? Vigotszkij (1978) klasszikus magyarázata szerint a mutató a nyúlás kiterjesztése, amit megerősít az, hogy az anya ezt kommunikatív módon értelmezi. Ezt a nézetet bontja ki Franco és Butterworth

(1990, 1996), akik rávilágítanak, hogy a mutató kezdetben felszólító jellegű, azaz a gyermek részéről azt a célt fejezi ki, hogy szeretne valamit elérni, amiben segítségre van szüksége. Más szavakkal, a mutató már a *kommunikáció eszköze*, kérést, felszólítást fejez ki ebben a formájában. Nagyon hamar követi ezt a mutató másik formája, amely arról szól, hogy a gyermek is kezdeményez differenciált formában figyelemmegosztást, azaz azért mutat egy



6.1. kép Közös figyelem

tárgyra, hogy azt az anya is megfigyelje. A mutató itt *önmagában kommunikáció*, „ezt nézd meg, érdekes” kijelentés tartalmát közvetíti.

Carpenter és munkatársainak (1998) már idézett vizsgálata megerősítette a mutató két formájának meglétét, ugyanakkor fejlődési sorrendjüket illetően azt találta, hogy közel egy időben jelennek meg. E vizsgálat fényében nem igazolódik, hogy a mutató a nyúlás „kiterjesztése”, inkább felhívja a figyelmet arra, hogy mindkét formája más célt szolgál, mégpedig a kommunikáció célján belül. A mutatásnak ezt a szerepét emeli ki az az eredmény is, hogy a kisgyermekek csak akkor mutatnak egy vonzó tárgyra, ha közelükben van valaki, ha egyedül vannak, akkor nem (Franco és Butterworth, 1990). Elegendő továbbá, ha a partner egy másik gyermek, és az sem szükséges, hogy a felnőtt maga mutasson (Franco és Butterworth, 1992).

A legújabb kutatási eredmények szerint a mutató célja a kezdetleges párbeszéd vagy kérés kezdeményezésén túl egyrészt az, hogy a közösen birtokolt tudást megalapozza, aminek révén megvalósíthatóvá válnak közös célok és szándékok (Liskowski és mtsai, 2007), másrészt az, hogy a partnert ösztökélje, további tudást adjon át a kicsinek a közösen megfigyelt tárgyról (Southgate és mtsai, 2007; e kérdés tágabb megértéshez l. a *természetes pedagógiáról* szóló 6.2. keretes szöveget).

6.2. Természetes pedagógia

A természetes pedagógia elmélete szerint az emberi evolúció során nemcsak a tanítás képessége jelent meg, hanem olyan viselkedésformák is kialakultak, amelyek sajátos kommunikációs helyzethez kötik a hatékony információátadást. Ez a helyzet alkalmas arra, hogy az információátadás szándékáról informálja a tapasztalatlan felet, egyértelművé téve számára, hogy az információátadás szándéka őfelé irányul, és ennek tárgyát is egyértelműen kijelöli. A tanuló fél ugyanakkor visszajelez, hogy fogékony az információ befogadására. Az ilyen helyzet kialakulása jóval hatékonyabb, pontosabb és gyorsabb információátadást tesz lehetővé.

Az elmélet szerint fontos, hogy e jegyek jelenlétére mind a tanuló, mind a tanító fél veleszületetten érzékeny legyen, továbbá ez a képesség Csibra és Gergely (2009) szerint általános emberi sajátosság.

Az elmélet a kommunikációs jegyek két csoportját különíti el:

1. Az *osztentív-kommunikatív* jegyek azok, amelyek segítségével a felek felveszik a kapcsolatot egymással, a tanító megszólítja a tanuló felet, tudatja vele, hogy az információközlés neki szól, és ezzel magának a tanítónak a személyét is kijelöli, akitől az információ várható. Ide tartozik a szemkontaktus felvétele, a dajkanyelv használata a tanuló irányában, a tanuló néven szólítása (Yoon és mtsai, 2008; Senju és mtsai, 2008). A tanító fél az információátadás során automatikusan használja ezeket a jegyeket, amelyek a tanulóban fokozott figyelmi állapotot idéznek elő.
2. A *referenciális jegyek* feladata, hogy pontosan kijelöljék a bemutatott akció új és releváns részeit, vagyis azt, hogy mit érdemes megtanulni. Ide tartozik a mutató, a tekintetváltás vagy a tekintetkövetés (Senju és mtsai, 2008).

Ha egy adott szociális tanulási helyzet a csecsemő számára nem egyértelmű, vagy számára nehezen meghatározható céllal jött létre, olyankor a bemutatott viselkedést kísérő osztentív kommunikatív viselkedési jegyeknek nagyon fontos, értelmezést elősegítő szerepe lehet (Yoon és mtsai, 2008). Ezek segítik őt abban, hogy a *szituáció releváns elemeire*, az elsajátítandó viselkedés szempontjából lényeges összefüggéseire fordítsa figyelmét (Gergely és mtsai, 2002).

E terület jelentősége abban is megragadható, hogy a közös figyelmi viselkedés és a mutató terén tetten érhető problémák feltehetően diagnosztikai értékűek egyes társas vonatkozású fejlődési zavaroknál, így kifejezetten az autizmusban. Ezt támasztja alá Baron-Cohen és munkatársainak (1995) vizsgálata, akik 16 ezer gyerek képességeit vizsgálták meg 18 hónapos korban egy listával, amely tartalmazott kérdéseket a kifejező mutatósról, a tekintet monitorozásáról és a mintha-játékról.⁵ 12

⁵ A lista egyszerű kérdéseket tartalmazott például arra vonatkozóan, hogy a gyermek mutat-e, s

gyermekből, akik e teszt alapján problematikusnak minősültek, 10 később autizmus diagnózist kapott.

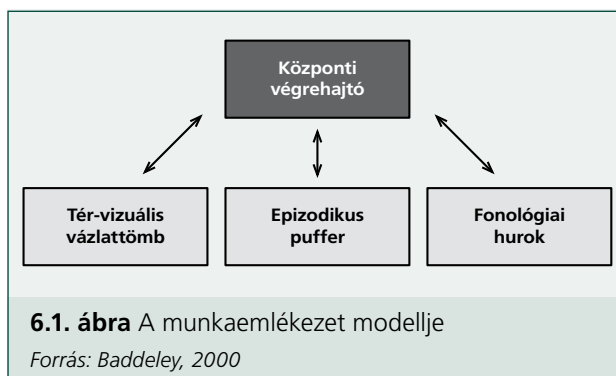
Igenszak fontos, nyitott kérdés azonban, hogy a közös figyelmi helyzet milyen viszonyban áll az *érzelmek megosztásával*. Ennek a kérdésnek a megválaszolása közelebb vihet bennünket ahhoz, hogy megértsük: miért is jelzi előre a közös figyelm felvételének problémája a későbbi fejlődési problémákat.

A figyelmi képességek kibontakozása a második életévet követően beágyazódik, összekapcsolódik más magasrendű megismerési képességek, úgymint a *munkaemlékezet* és a *viselkedésvezérlést irányító folyamatok* fejlődésével.

A munkaemlékezet fejlődése

A munkaemlékezet korlátozott kapacitású rendszer, amely átmenetileg (azaz rövid távon) biztosítja az információ fenntartását, és ezen túl azt is, hogy a szükséges információval műveleteket végezzünk. Négy komponensét különböztetjük meg, amelyeket a 6.1. ábra is bemutat.

A *központi végrehajtó* irányítja a többi, alacsonyabb rendű komponens fenntartó működését, emellett szervezi a feladatokat, és tartja a kapcsolatot a hosszú távú emlékezzettel. A *téri vizuális vázlatlomb* – ahogyan a neve is jelzi – az információkat téri és vizuális mintázatként tartja fenn, a látás érzékletéhez hasonlóan. A *fonológiai hurok* a hallott nyelvi infor-



mációkat őrzi, illetve bármilyen más modalitásban felvett információt belső beszéd (azaz artikuláció) formájában elérhetően tart. Az *epizodikus puffér* a modell legfiatalabb eleme, feladata, hogy bármely tapasztalat elemeit idői rendben fenntartsa. Ez az események és a hallott hosszabb beszéd megértésének és megjegyzésének feltétele (Baddeley és Hitch, 1974; Baddeley, 2000).

A munkaemlékezet modellje megerősíti, hogy a figyelmi folyamatok közvetlenül a feldolgozó rendszer irányítása alatt állnak, a központi végrehajtó feladata a

ha igen, ez a mutató azt eredményezi-e, hogy közösen megfigyelnek egy tárgyat; arra vonatkozóan, hogy a gyermek követi-e anyja tekintetének irányát, ha az anya elfordul, illetve, hogy a gyermek játszik-e mintha játékot, azaz tesz-e egy-egy tárgy játékhelyzetben úgy, mintha az más lenne. Ezeket a viselkedéseket a védőnők / gyerekorvosok figyelték meg közvetlenül.

feldolgozás alatt álló információ és a folyamat követése (monitorozása), kiemelten azért, hogy a feldolgozáshoz szükséges egyéb információt vagy mentális tevékenységet is mozgósítani tudja. Egy metaforával élve, az emlékezetnek ez a formája egyben tudatunk homloktere is. Így fejlődésének megértése betekintést enged a figyelem fejlődésén túl más kognitív folyamatok kibontakozásába is. A munkaemlékezet fejlődése kapcsán a kutatások túlnyomórészt a kiszolgáló komponensekre összpontosítottak, és kisebb mértékben a központi végrehajtóra⁶ (l. Gathercole, 1998). Noha a terület számos jelentős eredménnyel gazdagította tudásunkat, itt csak a legjelentősebb iránymutató eredmények áttekintésére szorítkozunk.

Kiemelendő, hogy a munkaemlékezet kiszolgáló komponensei közül a téri-vizuális vázlatombb a korai időszakban gyakrabban használatos, míg nagyjából az iskolás kor körül a fonológiai hurok használata kerül előtérbe. Ennek az érdekes váltásnak feltehetően az az oka, hogy a korai időszakban a gyermekek sokkal inkább az észlelt viszonylathoz közeli formában tartják fenn az információt, azaz ha képekről kell megjegyezniük, hogy labdát meg virágot láttak, akkor mintha belső látványként, képként próbálnák ezeket fenntartani, ha viszont hallják a labda és virág szót, azt belső artikulációval, a szavakat ismételve igyekeznek megjegyezni. Ugyanakkor az iskoláskor kezdetétől hajlamosak a képi információt is belső beszédre, nyelvi információra átváltani (a labda és virág képének bemutatása után is a képeket jelölő szavakat ismételve), és így fenntartani (Hitch és mtsai, 1988).

A *munkaemlékezet kapacitáskorlátja* valójában két dolog függvénye: 1. hány elem tartható fenn, és 2. milyen sebességgel zajlik a fenntartáshoz szükséges folyamat (monitorozás vagy ismételtetés). E két mutató nagy egyéni különbségeket mutat, és összefüggésben áll az általános intelligenciával (Anderson, 1998). A fejlődést is e két aspektus tekintetében érthetjük meg: feltehetően az információ feldolgozási sebessége nagymértékben nem változik a fejlődés során (l. a fenti bemutatást a figyelemi folyamatok mérése kapcsán csecsemőkorban megragadható egyéni különbségekről), ugyanakkor az, hogy hány elem tartható fenn, valamelyest fejlődik, mégpedig a korai totyogó időszak 3-4 eleméről 10 éves korra eléri a felnőttekre jellemző 5-9 elemet (Bayliss és mtsai, 2005).

A kompetencia e terjedelmi korlátja ugyanakkor komoly kérdést vet fel: Mi fejlődik tulajdonképpen, valóban a terjedelmi korlát bővül, vagy pedig a fenntartandó információ szervezése javul? A legújabb kutatások szerint mindkettő, vagyis az alapvető terjedelmi korlát és az anyag szervezése, valamint az előhívási stratégiák alkalmazása is hozzájárul a fejlődéshez, ez utóbbi a legnagyobb mérték-

⁶ A központi végrehajtó és a végrehajtó funkciók valójában ugyanazokat a viselkedésszervező folyamatokat ragadják meg, miközben az irodalom külön fogalmakként és elméleti megközelítésként tartja számon őket. A végrehajtó funkciók fejlődését külön részben tárgyaljuk, a velük kapcsolatos kutatásokra is ott térünk majd ki, hiszen e területen több eredmény is született, míg munkaemlékezeti kontextusban kevesebb vizsgálat zajlott.

ben (DeMarie és Ferron, 2003). A figyelmi folyamatok ilyen értelemben óvodás és kisiskolás korban magukba foglalják a szervezési és stratégiaválasztási folyamatokat is, amelyek egyrészt némi rálátást igényelnek a saját megismerési képességekre (*metakogníció*), másrészt jelentősen összefüggenek az intézményes tanítással és az itt alkalmazott feladatokkal, például a listatanulással (Schneider és Bjorklund, 1998).

A hétköznapi szempontjából az eredmények rávilágítanak: a figyelmi készségek fejlesztése megvalósulhat, ha a gyerek kapacitásának és feldolgozási tempójának megfelelő ütemben kap feladatokat, hiszen a megismerő rendszernek ez az aspektusa aligha fejleszthető. Az órá szabott tempóval viszont nem veszíti el motivációját és kitartását, hogy kielégítse kíváncsiságát, aktívan ismerje meg a körülötte lévő világot, és tanuljon. Mindeközben azt tehetjük, hogy nagy hangsúlyt fektetünk az információ összefüggéseinek bemutatására, azaz támpontokat adunk a szervezéshez, és alternatív stratégiákat mutatunk be, amelyek példa útján könnyebben követhetők.

A figyelem gyermekkori fejlődése a stratégiák megértésén és alkalmazásán keresztül az összetettebb viselkedésszervezési folyamatokhoz vezet el bennünket.

A végrehajtó funkciók fejlődése

A gyermeki fejlődés egyik első átfogó feladata az, hogy a gyerekek viselkedésüket és mentális folyamataikat is kontrollálni tudják. Ez a kontroll magában foglalja mind a hatékony, környezethez jól alkalmazkodó viselkedéshez szükséges szervezést és ellenőrzést, mind pedig a társas környezet által képviselt normatív szabályokat. A gondolkodás, az emlékezés, a problémamegoldás és más összetett szimbolikus képességek, amelyek a nyelvhasználattal függnek össze – úgymint az írás és olvasás, a matematika, és nem utolsósorban a társas viselkedés –, nagy mértékben függhetnek attól, hogy a gyerekek figyelme, alapvető előhívási képességei és végrehajtó működései hogyan fejlődnek. Az önszabályozás e kognitív alapjai kapcsán jelentkező problémák komoly nehézségekhez vezethetnek, akár az iskolában, akár a társas élet területén.

A *végrehajtó működés* átfogó, úgynevezett „esernyő” fogalom, amely sokféle, egymáshoz szorosan kapcsolható készséget foglal magában, ezek mind szükségesek a célvezérelt viselkedések kivitelezéséhez. Egy egyszerű példával élve, a kisgyermek egy vízzel teli poharat akar átnyújtani testvérenek, s hogy az ki ne lötytenjen, összpontosítania kell figyelmét: miközben mozdul, meg kell tartania a pohár finom egyensúlyát. Egy ilyen egyszerűnek tűnő viselkedés is számos alapelem elsajátításától függ: a viselkedést megelőzi egy *mentális reprezentáció* arról, mi a cselekvés-sor célja (vizet adok a testvéremnek), az éppen zajló cselekvéslépések monitorozása (megingott a kezemben a pohár, ki ne ömljön belőle a víz), a viselkedés rugalmas módosítása a cél elérése érdekében (most ki is ömlött egy kis víz, ahogy megbotlottam, jobb lesz két kézzel fogni a poharat). Ugyanezek a képességek segítik a gye-

rekeket, amikor első kockaváraikat építik, amikor biciklizni tanulnak, vagy éppen amikor először lépnek be egy nagyobb kortárs csoportba az óvodában.

A végrehajtó működés meghatározása nehézségekbe ütközik, részben azért, mert az emlékezettel és a figyelemmel majdhogynem szétválaszthatatlanul összekapcsolódik, illetve mert erősen függ e képességektől (Lyon, 1996). A pontos meghatározás bonyodalmaait kerülendő, a terület kutatói egyre inkább arra hajlanak, hogy a végrehajtó működés szerepét írják le. A végrehajtó működés ebből a megközelítésből az énszabályozásért, a viselkedésszervezésért, a rugalmasságért, a válszfgátlásért, a tervezésért és a cselekvések sorrendezéséért felelős. A viselkedés kontrolljához és modulációjához a következő készségek járulnak hozzá: kezdeményezés, váltás, gátlás, fenntartás, tervezés, szervezés és stratégiaalakítás (Denckla, 1989; Eislinger, 1996).⁷

A korai fejlődéskutatások nem törődtek a végrehajtó funkciók vizsgálatával, mert sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a serdülőkorig, vagyis az agy érettségéig igazából nem jelentősek (pl. Golden, 1981). Ma már széles körben elfogadott, hogy e képesség előreljelzői már csecsemőkorban jelen vannak, és egyre kiterjedtebb kutatási eredmények támasztják alá, hogy a végrehajtó működést mérő feladatokon mutatott teljesítmény szakaszos fejlődést tükröz, ez pedig egybeesik a frontális lebeny érésének látványosabb lépéseivel a csecsemőkortól, a gyerekkoron keresztül, egészen a serdülőkorig (Anderson, 1998; Posner és mtsai, 1998).

Melyek az első jelei a kibontakozó végrehajtó készségeknek, és mikor fejlődnek? A legelemibb szintje annak, hogy a környezetünk változó helyzeteire válaszkészek legyünk, ha a körülöttünk zajló, vagy éppen általunk szemlélt esemény kimenetelét valamennyire előre látjuk, s így az nem lep meg bennünket. Ez az események megfigyelt elemei alapján történő *előreljelzés* – legalábbis részben – már 6 hetes csecsemők számára is elérhető készség, hiszen ha látták, hogy egy kép pontosan hol jelenik meg, majd tűnik el a monitoron, néhány próba után előre figyelnek arra a helyre, ahol az majd megjelenik (Dougherty és Haith, 1997).

Az egyszerű előretekinítés imént leírt készsége kb. 4 hónapos korig javul, a gyerekek másfél éves koráig kell várni azonban, hogy ennél rugalmasabb formában is elérhető legyen, azaz olyan feladathelyzetben is segítse a kicsit, ahol már összpontosított figyelem is szükséges a feladat megoldásához. Ilyen helyzet például, amikor egy tárgy elrejtése maga a játék, amelyet a kicsi gyermek előtt mozgat a szülő, például dobálja a labdát, majd elrejt több lehetséges hely egyikén. A kicsinek ilyenkor figyelmével követnie kell a labdát, és emlékeznie kell arra, hol tűnt el. Kísérleti helyzetben ez úgy fest, hogy megjelenése után egy bemutatott kép mozog a monitoron, majd egyszer csak eltűnik. Ebben az esetben még a felnőtteknek is figyelniük kell arra, hogy a megjelenés után bejárt helyszínek közül hol tűnik el a kép, és

⁷ Az érzelem- és viselkedésszabályozásról l. még Lakatos, a jelen kötetben.

így több lehetséges hely közül kell megjegyezni azt a későbbi megjelenés előre látásához (Posner és mtsai, 1998). Ez az elemi vizsgálati helyzet is alátámasztja, hogy a környezeti előrejelzés finom emlékezeti és figyelmi folyamatok összehangolása.

A következő készség, amelyet a végrehajtó funkciók elővezetőjének tekinthetünk, az a *cél-eszköz koordináció*. Piaget (1952) egyik kiemelkedő megfigyelése, hogy a gyerekek általában 8-10 hónapos koruk körül ébrednek rá, hogy ha maguk nem érnek is el egy vágyott tárgyat saját kezükkel, néhány eszköz segítségükre lehet ebben. Egy 10 hónapos gyermek már biztosan elmozdít egy akadályt, ha attól nem ér el egy játékot, vagy éppen lehúzza a terítőt, ha nem éri el az asztal közepén vázában lévő virágot, amelyet szeretne megfogni. Körültekintő laboratóriumi vizsgálatokkal Willatts (1999) kimutatta, hogy már hathónapos korban képesek a gyerekek a cél-eszköz koordinációra. Ez azért érdekes, mert korábban azt gondolták, hogy a cél-eszköz koordináció megjelenése egybeesik az első szavak megjelenésével, és feltételezték, hogy a nyelvhasználat az első kapocs a jelen és a múlt között, ami nemcsak a végrehajtó funkciók, de a munkamemória fejlődésének is sarokköve, amelyek mind a frontális lebeny éréséhez köthetőek (Goldman-Rakic, 1987). A mai adatok alapján annyi bizonyos, hogy már hathónapos, még nem beszélő gyerekek is képesek a célirányos akciók megértésére és értékelésére⁸ (Csibra, 2008, Kamewari és mtsai, 2005), így e készség nem feltétlenül a nyelv közvetítette szimbolikus reprezentációk kibontakozásától függ.

A készségek harmadik csoportja, amely a végrehajtó funkciók közül nagyon korán mutatkozik, az az *önszabályozás*. Az önszabályozás olyan folyamatokat takar, mint kérésre egy viselkedés felfüggesztése vagy éppen késleltetése, vagy egy viselkedés helyzethez illesztése. A kisgyermeket 18-30 hónapos korukban már megkérhetjük, hogy várjon egy kicsit, valamit el kell rendeznünk, mielőtt odaadjuk neki a csokoládét, vagy éppen tényleg abbahagyja a hangos éneklést, ha jelzünk neki, sőt, előfordulhat, hogy alkalmazkodik már ahhoz is, hogy a nagymama nem szereti, ha magasról ugrál (alacsonyabb lépcsőfokot választ). Az önszabályozás képessége idővel egyre biztosabbá válik (Kopp, 1982).

Noha pontosan tudjuk, hogy a végrehajtó funkciók mennyire jelentősek a társas kapcsolatok terén is, mégis kevesebbet tudunk arról, hogy a korai társas közeg, a szülők és más felnőttek a gyerek környezetéből hogyan befolyásolják a készségek e csoportjának fejlődését (l. még Lakatos, a jelen kötetben).

⁸ Egy érdekes kísérleti helyzet pontosan megvilágítja, mit is jelent az, hogy már apró, hathónapos gyerekek is értik, hogy egy-egy cselekvés célirányos. Miután látták és megszokták, hogy egy doboz többféle útvonalon eljuthat egy másik helyre, miközben kikerül egy akadályt, már hathónaposok is meglepődnek, ha az akadály elvétele után továbbra is a kerülő útvonalon haladnak. Azaz lehetséges, hogy azért lepődnek meg, mert azt várják, hogy a doboz az akadály hiányában a lehető legegyszerűbben elérje célját, és nem ésszerű számukra, hogy az továbbra is kerülő utakat használ.

Ez a kérdés azért is olyan fontos, mert ma már köztudott, hogy a figyelem és a viselkedés-szabályozás problémái komoly nehézségekhez vezetnek, amelyek közül legismertebb a *figyelemzavar* (AD) és a *figyelemzavar hiperaktivitással* (ADHD). A figyelemzavaros gyerekeknek nemcsak a tanulmányaikkal vannak problémáik, hanem súlyos beilleszkedési nehézségekkel is küzdenek. Ezt egyszerű megérteni, ha átlátjuk, hogy a társas interakciók emberekről szólnak, akiknek viselkedését nehéz előre látnunk. Ahhoz, hogy másokhoz alkalmazkodjunk, nemcsak finom előrelátó képességre, hanem rugalmasságra és fokozott önszabályozásra is szükség van, hiszen saját célunkat és a másik célját egymáshoz kell illesztenünk, össze kell hangolnunk. Ahhoz, hogy a figyelemzavaros gyerekek hatékony segítséget kapjanak, meg kell értenünk, pontosan milyen problémáik is vannak. Három altípust különíthetünk el: az elsősorban figyelemzavaros, az elsősorban impulzív-hiperaktív és a kombinált típust. Kiterjedt kutatásokra van még szükség ahhoz, hogy megértsük, a három típus különbségéhez milyen elemi folyamatok járulnak hozzá, milyen készségek fejlesztésével alkalmazható hatékony intervenció (l. Lakatos, a jelen kötetben).

EMLÉKEZET

A korai emlékezet vizsgálata

Az egyik legfontosabb megismerési képesség, hogy elménkben információt tudunk „elraktározni”, amit később elő is tudunk hívni. (A tanulás és emlékezés alapfolyamatairól l. 6.3. keretes szöveg). Ezt tehetjük többféle céllal és többféle formában: például ugyanúgy emlékezetünkre hagyatkozunk, amikor egy telefonszámot jegyzünk meg vagy egy verssort, illetve akkor is, amikor régmúlt eseményeiről beszélgetünk egy régi barátal.

6.3. A tanulás és az emlékezés alapfolyamatai

A tanulás elemi folyamatai, amelyek nem tudatosak:

- *Habitáció*: egyes ingerek megszokása, többszörös bemutatás vagy az inger tartós jelenléte nyomán.
- *Asszociatív tanulás (kondicionálás)*: egy inger és egy válasz közötti gyakori együttjárás alapján kialakult, megtanult kapcsolat.
- *Előfeszítés*: perceptuális gazdagodás, egy korábbi tapasztalat nyomán megjelenő ismeret gyorsabb megtanulása.
- *Motoros készségek elsajátítása*.

A tanulás tudatos formái:

- *Belátás*: Egy feladat megoldásának megértését követő tanulás.
- *Szabályokat követő, tudatos tanulás*: gyors, szabály felismerését alkalmazó, rugalmas tanulás.

A tanulás és emlékezet alapfolyamatai:

- *Kódolás*: az információ elsajátítása, feldolgozása, felvétele.
- *Tárolás*: az elsajátított információ megőrzése a megismerő rendszer számára.
- *Előhívás*: a korábban elsajátított információ felidézése.

A tudás az emlékezet fejlődéséről jelentőségének köszönhetően szintén nagy múltra tekint vissza, ugyanakkor a gyermekkori képességekről – leginkább az egyre finomodó vizsgáló eljárásoknak köszönhetően – az elmúlt néhány évtizedben nagymértékben megváltoztak a nézetek. A klasszikus felfogás szerint a korai emlékezeti képességek igen gyengék, ezzel szemben ma már elfogadjuk, hogy a gyermekek az első életévekben nagy mennyiségű információt sajátítanak el, és ebben hatékonyan működő emlékezeti rendszerük segíti őket. Ahhoz, hogy jobban átlásuk, milyenek is a kisgyermekek emlékezeti képességei, (nem képesek jól emlékezni, vagy képesek rá, de a felnőttekétől teljesen eltérő formában), érdemes betekintnünk a vizsgáló módszerekbe, amelyeket már igazán kicsi, még nem beszélő gyerekekkel is alkalmazhatunk (l. 6.4. keretes szöveg).

6.4. A csecsemők emlékezeti képességeinek vizsgálatára szolgáló eljárásmodok

A legkorábbi vizsgálatok az úgynevezett *mobilirugdosási paradigmát* alkalmazzák, már az élet 2. hónapjától (Rovee és Rovee, 1969). Ez az eljárás valójában az operáns kondicionálásra épít. Az alapszint bemérésekor és az előhívási tesztben is a csecsemő fölé belóg egy mozgó játék, amelyet megfigyelhet, lábát pedig egy másik rúddal kötik össze. Így megállapítható, mennyit is rugdos. A bemutatási fázisban, a mobilhoz kötik a lábát. Így ő azt tapasztalja, hogy a rugdosásával összhangban mozog a mobil. Mint-hogy ez az „én okoztam” élmény általában élvezetes a gyerekek számára, a rugdosásaik száma az alapszinthez képest megemelkedik.

Hosszú távú emlékeik ellenőrzése úgy történhet e módszer segítségével, hogy a gyerekeknek vagy ugyanazt vagy egy másik mozgó játékot mutatnak be. Feltételezik, hogy ha a csecsemő emlékszik a korábban látott mobilra, folytatja ugyanazt a rugdosási mintát (hiszen ebben az esetben a lába nincs összekötve a játékkal, így nem okoz hatást).

A gyerekek alapvető mozgásmintáinak fejlődése miatt a mobilteszt 6 hónapos életkortól már nem alkalmas az emlékezetvizsgálatára, ezért egy másik, mélyszervezetében hasonló kondicionálási feladatot dolgoztak ki a 6 és 18 hónap közötti csecsemők tesztelésére. Ebben a feladatban a gyerekeknek egy fogantyút kell lenyomniuk, ekkor egy kisvonat elindul előttük. Minden egyéb szempontból ugyan-

úgy zajlik ez az eljárás, mint a mobilrugdosási teszt. Minthogy 6 hónaposok pontosan ugyanolyan emlékezeti teljesítményt mutatnak a mobilrugdosási és a vonatos feladatban, a vonatos feladat a mobilrugdosási paradigma kiterjesztése magasabb életkorokra (Hartshorn és Rovee-Collier, 1997; Hildreth és Rovee-Collier, 1999).

Annak első igazolása, hogy már 3 hónaposok képesek visszaemlékezni egy 24 órával korábban tanult viselkedésre, a mobilrugdosási eljárással nyert igazolást (Rovee és Fagen, 1976). Ebben a vizsgálatban három egymást követő napon nézegették a mozgó játékot a csecsemők. A negyedik napon a kísérleti csoport egy másik mobilt kapott, míg a kontrollcsoport megint ugyanazt. A második és a harmadik napon, amikor már tulajdonképpen az első napon látott mobillal találkoztak újra, mindkét csoportnak a viselkedése arra utalt, hogy felismerik, mivel a rugdosásaik mértéke megőrizte azt, amit első alkalommal kialakítottak. A negyedik napon azonban, míg azok, akik megint ugyanazt a mobilt látták, folytatták a rugdosási mintát, azok viszont, akik új mobillal találkoztak – minthogy nem volt ismerős számukra a játék – az alapszinten teljesítettek.

A fentebb leírt eljárásokat alkalmazó vizsgálatok átfogó eredménye, hogy a visszahívás készsége lineárisan, azaz egyenes vonalban fejlődik a 2. és a 18. hónap között (Hartshorn és mtsai, 1998).

A *késleltetett utánzás* egy másik módszer, amely nagyon elterjedt az emlékezet korai kutatásában. Ez az egyszerű eljárás azt takarja, hogy a felnőtt modell bemutat egy rövid eseményt, majd a gyermeknek lehetősége van a modell viselkedését visszajátszani. Könnyen változtatható, mikor kap a gyerek erre lehetőséget, azaz, hogy mennyi idő után van lehetősége cselekvéses formában felidézni, amit korábban látott. A késleltetett utánzásnak már Piaget (1962) számára is nagy jelentősége volt, ugyanis ebben látta a belsővé tett szimbólum, azaz a mentális reprezentáció megjelenésének első jelét. Az ő alapvetései nyomán a késleltetett utánzás helyzetében a gyerekek akkor, amikor először figyelik meg a bemutatót, nem gyakorolhatnak, mert így az előhívás alkalmával a látottakról kialakított reprezentáció vezérli emlékeiket, nem pedig saját motoros viselkedésük emléknymai. Piaget úgy vélte, hogy ez a készség leghamarabb 18 hónapos korban jelenik meg. Meltzoff (1988) volt az első, aki kétségbe vonta Piaget nézetét, és kimutatta, hogy ellenőrzött kísérleti körülmények között már 9 hónapos gyerekek is utánoznak rövid eseményeket 24 óra elteltével, 14 hónaposok pedig már akár 4 hónap elteltével is visszajátszanak számukra bemutatott eseményeket (Meltzoff, 1995).

Az utánzás módszerét alkalmazó vizsgálatok eredményei szerint már 13 hónapos gyerekek képesek egy két lépésből álló eseményt 6 hét elteltével felidézni (Bauer és Wewerka, 1996), 2 éves korra a késleltetés ideje már akár egy év is lehet (Bauer és mtsai, 1994). A fejlődéssel nemcsak a megtartási idő, hanem a megtartott információ mennyiségének korlátai is bővülnek (az utánzásos kísérletek tanulságai szerint). Húszhónapos gyerekek három, 24 hónaposok öt, 30 hónaposok pedig már nyolc lépésből álló eseményt utánoznak magabiztosan. A szerzők úgy vélik, hogy ezek az

eredmények alátámasztják: a legkorábbi időszakról a felnőttekéhez hasonló emlékezet segíti a kisgyermeket, a teljesítménykorlátaik mennyiségi jellemzők, azaz kevesebb információt, rövidebb ideig képesek megtartani (Barr és Hayne, 2000).

A korai emlékezetkutatás vitatott kérdései: Hogyan emlékeznek valójában a kisgyermek?

A korai emlékezeti képességek kibontakozása – ahogyan erre már a végrehajtó funkciók bemutatásánál utaltunk – a legtöbb magasrendű megismerési funkció alapját képezi, illetve azokkal kölcsönösen függő viszonyban van. Ez az álláspont azért is tartható, mert maga a kialakult emberi emlékezet (l. 6.5. keretes szöveg) nem egységes, hanem több, különböző feladatot ellátó alrendszert foglal magába. Más rendszer segíti a motoros készségek elsajátítását (újra szeretnénk biciklizni), és más a tudatos emlékekét (megtanítom valakinek, hogyan kell pudingot főzni), ezen belül is máshogyan keresünk általános emlékeket (hogyan kell az étteremben viselkedni, vagy hogyan kell pudingot főzni), és másképpen idézünk fel egyedi emlékeket (legutóbbi születésnapom megünneplése). Ahhoz, hogy megértsük, hogyan alapozza meg az átfogó intellektuális fejlődést az emlékezeti képességek kibontakozása, meg kell értenünk, hogy a különböző korai feladatokkal mért teljesítmények az itt felsorolt teljesítményekhez hasonlítva valójában milyen tudást takarnak.

6.5. Az emlékezet rendszere

Rövid távú emlékezet: az azonnali feladatok elvégzéséhez szükséges információ fenntartása, amit néhány percig őrzünk meg. A rövid távú emlékezet modern szemléletű megközelítésben nem egyszerűen az információ átmeneti tárolásáért, hanem részben a rajta végzett műveletek irányításáért, szervezéséért is felelős, ezért is nevezik „munkaemlékezetnek”.⁹

Hosszú távú emlékezet: tartós emlékek tárháza, amelyek reprezentációs formái szerint lehetnek tudatos emlékezeti tartalmak, illetve nem tudatosak.

Implicit emlékezet: A nem tudatos emlékezet a habituáció, az asszociáció, az előfeszítés és a motoros készségek révén elsajátított információk megtartásáért és előhívásáért felelős.

⁹ L. fentebb a részletes leírását, l. még 6.1. ábra.

Explicit emlékezet: más néven tudatos emlékezet.

Szemantikus emlékezet: nem „emlékezés”, hanem „tudás”; nem jár azzal, hogy „újra-élünk” egy múltbeli eseményt, hanem alkalmazása során könnyedén támaszkodunk tényszerű ismeretekre. Bizonyos megközelítésben külön terület, a fogalmak, a kategóriák elsajátítását szolgálja. Szemantikus ismereteink előhívása nagyon gyors és automatikus.

Epizodikus emlékezet: olyan emlékek „tárháza”, amelyek az ismeretek elsajátításának kontextusát (személyes aspektusait) is megőrzik, s az emlékek előhívása során egy-egy egyedi emlék, a múlt egyszeri, megkülönböztetett darabjának előkeresése történik. Ez az emlékezet őrzi meg az „idő” aspektusát számunkra.

Amint láttuk, Rovee-Collier (1999), illetve Bauer és munkatársai (2000) is megvannak győződve arról, hogy eljárásaikkal a felnőttekéhez hasonló, sokrétű emlékezeti rendszer elérhetőségét mutatják ki már a korai időszakban. A fenti eredményeknek azonban más olvasata is lehetséges, ehhez érdemes a feladatokban az emlékek tárgyát közelebbről megnézni. A mobilrugdosási feladatnál könnyen megértjük, hogy egy nagyon kötött, a környezeti jegyekre érzékeny felismerésről beszélhetünk. Az az eredmény, hogy egy másik, nagyon hasonló mobilt lát a gyermek, és tovább már nem idézi fel a megtanult rugdosási választ, arra hívja fel a figyelmünket, hogy a tanultak rugalmatlan, nem tudatos folyamatok révén idézhetőek fel. A tudatos emlékeknek ugyanis az egyik legfontosabb ismertetőjegye, hogy más kontextusokban is alkalmazható és előhívható tudást takarnak. Hiába véli úgy Rovee-Collier (1997), az első életévben tapasztalható felismerési adatok alapján, hogy az emlékezet működése mögött ugyanazok a mechanizmusok érhetők tetten felnőtteknél és gyermekeknél, ha csak azt látjuk be, hogy a feladatainkban lassú tanulás vezet ismételt próbákon keresztül motoros és perceptuális emlékekhez, amelyek nem választhatók el a tanulás kontextusától és a nem tudatos folyamatoktól.

Nézzük tovább, mit tudunk meg arról, milyen is a kisgyermek emlékezete a késleltetett utánzás módszerével. Az utánzásos paradigma tette lehetővé, hogy nyelvi beszámoló hiányában kisgyerekek valóban tudatos emlékezeti képességeit is vizsgálni tudjuk, s segítségével kideríthessük, mi jellemző csecsemők és kisgyermek emlékezetére: a felnőttekével azonos teljesítményekre képesek szűkebb kapacitáskorlátokkal vagy merőben más (működésében eltérő) rendszert kell feltételeznünk?

A nem verbális (utánzásos) módszereket alkalmazó kutatók is szinte egyöntetűen mellett érvelnek, hogy a hasonló jegyekkel jellemezhető feladatok megegyező struktúrára utalnak: ez azt jelenti számukra, hogy ugyanolyan emlékezeti rendszer húzódik meg az emlékelőidézés háttérében kisgyermeknél, mint felnőtteknél. Ugyanúgy jellemző rájuk is, hogy tudatosan képesek az általános ismeretek mozgósítása mellett egyedi események sajátosságainak megőrzésére (Bauer és

mtsai, 2000). Bauer és munkatársai (2000) azt hangsúlyozzák, hogy az utánzásban kifejezett emlékek egyediek. A gyermekkori amnézia jelensége (l. 6.6. keretes szöveget) ugyan „intuitív” ellentmond az emlékezet folyamatos fejlődési hipotézisének, ám az idézett szerzők alternatív megoldásokkal szolgálnak a gyermekkori amnézia magyarázatára. Szerintük egyszerűen az fejlődik, hogy nehezebben felejtünk (Hayne és mtsai, 1997), vagy arra a következtetésre jutnak, hogy az életkorral egyenes arányban a megtartott információ mennyiségi korlátai és a támpontok használatának ügyessége növekszik (Barr és mtsai, 2000).

6.6. A gyermekkori amnézia jelensége

A *gyermekkori amnézia* az emberi emlékezet egyik titokzatos, egyben mindannyiunkat érintő jelensége. Arra utal, hogy ritka, ha nagyobb gyerekek vagy felnőttek képesek 3-4 éves koruk előtt történt eseményekre visszaemlékezni. A jelenséget legelőször Henri és Henri írta le 1897-ben (idézi Gathercole, 1999), első magyarázó elmélete azonban Freud nevéhez fűződik (l. Freud, 1905/1923), aki klinikai tapasztalatai nyomán a jelenség mögött a korai emlékek későbbi tapasztalatok révén történő elfedését mint a konstruktív emlékezés eredményét feltételezte.

A jelenség vizsgálata nagy kihívást jelent, hiszen a korai emlékek szórványossága nem magyarázható meg egyszerű fogalmakkal: az emlékek hiánya nem áll arányban a múlt idővel, így nem tulajdonítható egyszerűen felejtési folyamatoknak. Mindegy, milyen idős felnőttet kérdezzük ki (legyen 18 vagy 70 éves), első emlékeit valahonnan a 3 és 8 éves kora körüli időkből fogja felidézni (Eacott és Crawley, 2000). Noha szélesnek tűnik ez az időintervallum, az átlagot tekintve a legkorábbi, úgynevezett „első emlékek” 3 és fél – 4 éves korból származnak.

A jelenség újra és újra gondolkodóba ejti a kutatókat. Sokáig az a nézet tartotta magát, hogy a kisgyermek nem képes tudatosan emlékezni, hosszú távú emlékeik igen gyengék, ráadásul, korai tapasztalataik nélkülözik a tudatosságot.

Pillemer (1998) úgy véli, hogy a felnőttek jól meghatározott téri-idői kontextusokban és határolópontokban gondolkodnak életükről, és ez utóbbi teszi lehetővé a szóbeli visszaemlékezést. A kisgyerekek számára még csak a szituatív-emocionális emlékezet áll rendelkezésre, ezért nem képesek a téri és idő viszonylatokban elhelyezni emlékeiket.

Rovee-Collier (1999), aki szerint a tudatos emlékezet alapvető elemei már az első életévben is működnek, úgy véli, hogy éppen azért, mert a korai időszakban az emlékek megtartási ideje rövidebb, többszöri emlékeztetőre van szükség egy-egy emlék hosszabb idejű megtartásához. Ugyanakkor az ismételt emlékeztetés az általánosabb információtartalom kiemelését támogatja, így éppen az egyedi környezeti információ elvesztését eredményezi. Felnőttek emlékeznek a korai emlékeikre, csak nem tudják már, hogy honnan.

A társas interakcionista megközelítés azt tételezi fel, hogy az önéletrajzi elem az emlékezetben az elbeszélés használatával alakul ki. Nelson, Fivush és munkatársaik

éppen abban látják az *önéletrajzi emlékezet* kiemelkedésének alapját, hogy a gyermek a társas interakciók segítségével megtanulja azt az egyezményes emlékezeti formát, amelynek révén élményeit másokkal megoszthatja. Ez az egyezményes nyelvi alakzat a *narratívum*, konvencionális elemeinek elsajátítását a szülőkkel folytatott emlékező beszélgetések közvetítik (Nelson és Fivush, 2004).

A gyermekkori amnézia magyarázatára sok elképzelés született, mégisincs uralkodó megközelítés, amelyet egyöntetűen elfogadhatunk. Az irányadó elméletekből azonban kirajzolódik: az emléktípusok összehangolására van szükség ahhoz, hogy az általános tudáshoz az egyedi személyes perspektíva is hozzákapcsolható legyen.

Ezzel szemben a kisgyermekek kezdeti verbális emlékeit vizsgáló kutatók azt hangsúlyozzák, hogy a negyedik életév során az emlékezeti rendszer átalakul (Nelson és Fivush, 2000; Perner, 2000).

A kezdeti nyelvi emlékek, amelyek mind társas közegben, emlékező beszélgetések közegében jelennek meg, eleinte csak utalások a közelmúltban megtörtént eseményekre, („vonatoztunk”), vagy ismerős rutinokra („volt ebéd”), amelyet a hétköznapi napokban legtöbbször a gondozó értelmez és tovább épít. Legkorábban 20-24 hónapos korban jelennek meg a töredékes nyelvi utalások régmúlt eseményekre, amelyeket egyébként éppen a felnőtt társ ismer fel emlékezeti utalásként. A beszélni kezdő gyerekeket szüleik azonnal emlékező párbeszédbe vonják, kezdetben ezek a párbeszédok úgy zajlanak, hogy a kicsik ismétlik, amit a szülő elmond lépésről lépésre egy múltbeli esemény kapcsán. Két és fél éves koruktól már válaszolnak egy-egy részletre irányuló kérdésre. Tulajdonképpen hároméves kor körül halljuk kisgyermekektől az első koherens, néhány mondatos emlékbeszámolókat, amelyek innentől folyamatosan bővülnek, fejlődnek.

Hamond és Fivush (1991) vizsgálatában 4 és 6 éves gyerekeket vittek el egy kirándulásra a híres Disneyworldbe. Itt ezek a gyerekek sok új élménnyel gazdagodtak, a kutatók pedig pontosan tudták, milyen részletek övezték a gyerekek tapasztalatait. Fél évvel későbbi kikérdezéskor a kisebb gyerekek (négy és fél évesek ekkor) nehezebben válaszoltak a nyílt végű kérdésekre (például: mi volt legérdekesebb?), sokkal inkább, az eredeti esemény elemeire utaló kérdés (találkoztunk Disney-figurákkal?) segített nekik a kirándulás pillanatainak felidézésében. A nagyok már pontos, összefüggő mondatokkal válaszoltak a nyílt végű kérdésekre is.

Pillemer és munkatársai (ír róla Pillemer, 1998) tűzriadót szimuláltak egy iskolában, amelyről egy év múlva kérdezték ki a gyerekeket. Ők is azt tapasztalták, hogy noha ritka, egyedülálló és érzelmeteli eseményben volt részük, csak a nagyobbak – akik már elmúltak öt évesek a riadó alkalmával – tudták szabadon felidézni, mi is történt pontosan. A kicsik (négyévesek) csak az irányított kérdésekre válaszoltak (a tanító néni mutatta meg, merre kell menni?). Az ehhez hasonló eredmények alapján fogalmazódott meg az a feltételezés, hogy négyéves kor körül minőségi váltás történik az emlékezeti rendszerben, amelynek révén a gyerekek később meg tudják valósítani az egyedi tapasztalatok szabad, kontextustól teljesen független felidézését.

A négyéves kor körüli emlékezeti váltást feltételező szerzők szerint az átalakulás tulajdonképpen egy, már tapasztalatokkal rendelkező rendszer „felhangolása”: csecsemőkorban az eseményeket a maguk egységében, viszonylag rövid időre őrzi meg az emlékezet, ezen túl ez az időszak az eseményekről való általános, előrejelzés érvényű tapasztalatok gyűjtésének időszaka. Kisgyermek az események belső szerkezetét, lényegi vázát őrzi meg hosszú távon, s nem az egyedi tapasztalatot (kontextuális, a tapasztalás eredetére vonatkozó információkkal). Az önéletrajzi emlékezet kibontakozása azt takarja, hogy az általános tapasztalatok mellett az egyedi, személyes emlékek is megjelennek: az események sémáiból rekonstruálhatóvá válik az egyedi esemény emlékképe.¹⁰

A két vitatkozó felfogást, azaz az emlékezet fejlődésének folyamatosságát, illetve az önéletrajzi emlékezet kialakulását (így az emlékezetfejlődésben történő váltást) feltételező kutatócsoportok nézeteit nehéz összebékíteni. Mégis hogyan tehetnénk ezt meg? Ha szemügyre vesszük, hogy milyen vizsgálatokra támaszkodnak az idézett kutatócsoportok, szembetűnő, hogy eltérő módszertani alapokról vitatkoznak: az egyik tábor az egyszerű *mobilrugdosás* vagy az *utánzás* módszerével (többnyire) *nem beszélő* gyermekeket vizsgál, míg a másik tábor már *beszélő* gyermekek *nyelvi beszámolóiból* nyer elképzeléseikhez alátámasztást.

Bauer és Dow (1994) vizsgálatának példája rávilágít egy kulcsmozzanatra: az esemény bemutatása alkalmával egy nagy medvét fektettek le egy nagy fa ágyba, majd a késleltetett utánzási teszt alkalmával egy kis kutyát és egy műanyag bölcsőt helyeztek a gyermekek elé. A kicsik ugyanúgy lefektették a kutyust, mint a medvét. Bauer maga úgy interpretálta ezt az eredményt, hogy a *tudatos* emlékezet *nem érzékeny a kontextuális sajátosságokra*. Ezen az állításon érdemes elgondolkodnunk kissé, hiszen a tudatos emlékezés felnőtt formáit tekintve létezik *általános tudást felhalmozó* és *egyedi tapasztalatok felidézését támogató* tudatos emlékezeti forma. Ez utóbbi, egyedi emlékek esetében arra is emlékszünk, hogy az eseményséma egyes lépéseire milyen egyedi, „megvalósult” sajátosságok kapcsolódnak: megkülönböztetjük, hogy pontosan mely tárgyakkal és szereplőkkel játszódtott le az esemény. Az általános, leíró emléktípus megőrzése nem feltételezi ezeknek a kontextuális elemeknek a megőrzését (Conway, 2002). Tehát semmi sem igazolja, hogy *epizodikus* (az eredeti, egyedi esemény emlékképe), és nem *konceptuális*, fogalmi jellegű emlék (az eseménytípus *általános* formája) irányítja utánzás során a cselekvést.

Ha az alábbiak nyomán tovább gondolkodunk, már nem olyan távoli a két idézett álláspont: *az utánzás tudatos emlékezeti teljesítményt fed, de nem lehetünk biztosak abban, hogy egyedi, specifikus emlékre támaszkodik*. Valójában az utánzás esetében elfogadhatjuk, hogy a tudatos emlékezet kifejeződése, hiszen a késleltetett utánzással kimutatott eredmények megbízhatóbb és maradandóbb emléknyo-

¹⁰ Nelson és Fivush, 2000; Perner, 2000; Pillemer, 1998; a gyerekkori amnéziáról l. a 6.6. keretes szöveget.

mokra utalnak. Ugyanakkor e módszernél tagadhatatlanul sok a külső hívóinger (maguk a cselekvéshez szükséges tárgyak), és gyakori az, hogy hasonló tárgyak is kiváltják a választ, ami azt valószínűsíti, hogy a kisgyerekek általános információkra támaszkodnak.

Ez a nézőpont azért érdemel kiemelt figyelmet, mert rávilágít arra, hogy a korai emlékek forrásának és tapasztalásának körülményeiről a gyerekek cselekvéses formában nem tudnak „beszámolni”, a korai kikérdezés alkalmával pedig a támpontokat a felnőtt társtól várják és kapják. Az idézett vizsgálatok bizonyítékkal szolgálnak arról, hogy a már beszélő 3 és 4 éves gyerekek is inkább az események általános, sémához illeszkedő elemeit idézik fel (Fivush és mtsai, 1995, Király, 2002), és információt valójában csak irányított kérdésekre adnak válaszként (Kulkofsky és Klemfuss, 2008). Ez komoly problémát rejt magában, hiszen az irányított kérdések nem csak támpontot nyújtanak, hanem alkalmat is a *befolyásolásra*.

Anélkül, hogy e kérdések mélyére ásnánk, érdemes a befolyásolás két aspektusát kiemelni. Az egyik szempont a *megismerőrendszer sérülékenységéből* fakad: a korai emlékezet nincs felkészülve az események megkülönböztető sajátosságainak megőrzésére, ezért a téves támpontok információtartalmát kisgyerekek nem összevetik a saját emlékeikkel, hanem iránymutatóként használják, és így hamis emlékeket „hívnak elő” (Ceci és Bruck, 1993). Másrésről, az emlékezet, mint említettük, leginkább társas közegbe ágyazódik, és a gyerekek korán megtanulják, hogy a felnőttek tapasztaltabbak, mint ők, és többnyire segítőkészek. Ezért önkéntelenül is hagyatkoznak rájuk, anélkül, hogy kritikusan tekintenének a helyzetre. Ehhez a kritikai szemlélethez mások szándékának a felderítése is szükséges, amiről szintén azt gondoljuk, hogy kiteljesedett formájában négyéves kor körül jelenik meg.¹¹

Az egyedi, személyes emlékek felidézésének készségét, az önéletrajzi emlékezet kibontakozását az emlékezeti rendszer finomhangolásának tekinthetjük. Jelentősége abban áll, hogy a specifikus, megkülönböztethető emlékek megőrzésének segítségével a kisgyermek belépnek az időben is megbízható társas kapcsolatok világába, magukról időben kiterjesztett képpel rendelkeznek, és a részletek pontos megőrzésének képességével (információ a forrásról, helyszínről) valójában alkalmassá válnak arra, hogy *mások kijelentéseit is kritikusan szemléljék*. Több elképzelés született az önéletrajzi emlékezet kibontakozásáról,¹² ezek közül az átfogó, társas környezet szerepét is magába foglaló *társas interakcionista* nézetet tekintjük át részletesen.

A korai időszak tehát a tanulás tekintetében nagyon fontos periódus: ekkor a hangsúly feltehetően az előre jelezhető, sok más, akár új helyzetre is átvihető lényegi tudáselemek elsajátításán van (Nelson, 1996).

Ez a mindennapok tanító helyzeteiben is érvényesül. A természetes pedagógia modellje jól ragadja meg, hogy a tudásátadás azért valósulhat meg gyorsan és ha-

¹¹ Bright-Paul és mtsai, 2008; 1. még erről a következő, Gondolkodás című részt.

¹² L. még a gyerekkori amnéziáról szóló 6.6. keretes szöveget.

tékonyan, mert a tanító leginkább olyan tudáselemeket közvetít, amelyek általánosíthatóak, illetve a tanuló a kifejezett tudás nem csak a tanítóra, hanem a közösség minden tagjára érvényes, azaz közös tudás. A tudásátadás vélhetően „előhuzalozott”, veleszületett mechanizmus a tanuló oldalán. Ugyanakkor a tanító oldalán csiszolt szándékot és odafigyelést is feltételez (az ösztönös kommunikatív jegyek mellett), hogy a gyermeket bevezesse a kultúra szakértőinek sorába (l. a természetes pedagógiáról szóló 6.2. keretes szöveget).

A tudásbázis-építés haszna a külvilághoz való hatékony alkalmazkodás, a várható események előre látása, viszonylag szűk tapasztalati alapon. Ugyanakkor ez a hangsúlyeltolódás a korai időszakban a megkülönböztethető, egyedi tudáselemek megőrzésének kárára valósul meg. Mint látni fogjuk, az egyedi megőrzését támogató emlékezeti stratégiákat is a társas interakciók közvetítik, azaz míg a legkorábbi időszakban a szülők és a gondozók is olyan kommunikációs mintákat használnak ösztönösen, amelyek az általános tudás elsajátítását alapozzák meg, addig két éves kor körül megjelennek azok a párbeszéddek, amelyek az egyedi emlékek megőrzését tanítják a gyerekeknek.

Az emlékezetfejlődés társas-interakcionista megközelítése

Az emlékezetfejlődést *a társakkal történő párbeszéddek építő erejével megragadó nézet* erőssége az, hogy segít megérteni, milyen készségek összjátékaként válik képessé az gyerek különféle emlékezeti teljesítményre, különös tekintettel az önéletrajzi emlékezet alapját képező egyedi emlékek felidézésére.

Áttekintő munkájában Nelson és Fivush (2004) egy több komponensű, funkcionálisan új, dinamikus fejlődési elképzelést mutat be az *önéletrajzi emlékezet kiemelkedéséről*, fokozatos kialakulásáról kisgyermekkorban. Úgy vélik, hogy a több éves folyamathoz számos tényező hozzájárul. Elsősorban alapvető emlékezeti készségek csiszolódnak. Mint láttuk: a hosszú távú emlékek megtartási ideje és feltehetőleg a kódolás mennyiségi korlátai folyamatosan bővülnek (Rovee-Collier, 1999; Bauer és mtsai, 2000). A nyelvelsajátítás átfogó elemei, úgymint a *narratív megértés és produkció* megjelenik a második életévtől. Az *idő megértésének* első lépéseit ebben az időszakban teszik meg a gyerekek, az idő és okság kapcsolatának megértésén keresztül (Povinelli, 2001; McCormack és Hoerl, 2007). Az idő fogalma segít elmélyíteni a kiterjesztett szelf-fogalom rétegeit, az önazonosság időbeli alapjait, ami a tapasztalt változásokat és a szelf egységét vonja össze. Az egyedi emlékek megjelenését a személyes perspektíva megértése és használata is támogatja, ami összefügg mások gondolatainak, mentális életének¹³ megértésével

¹³ *Tudatelmélet*, 1. részleteiben a Gondolkodás részben.

(Perner, 2001; Perner és Ruffman, 1995). Az önéletrajzi emlékezet kiemelkedését támogató elemek fenti listája jól szemlélteti, milyen összetett képességről beszélünk, fontos azonban azt is látnunk, hogy a komponensek összehangolására, fejlődési folyamataira – Nelson és Fivush (2004) szerint – az *emlékező beszélgetések* egy-egy keretet kínálnak.

A családban vagy baráti körben folytatott beszélgetések jelentős része *emlékező párbeszéd* (Miller, 1994). A közös emlékezés és az emlékező beszélgetés már az élet nagyon korai időszakában megjelenik, amint egy gyerek kimondja első szavait, szülei emlékező párbeszédet kezdeményeznek. Nelson és Fivush (2004) legfőbb mondanója, hogy a kisgyermek e párbeszéd révén tanulja meg a nyelvi felidézés narratív kötelékét, sőt ezen keresztül mélyül el az emlékezeti rendszereik összehangolása, a reprezentációk újraformálása.

Amikor az első párbeszéd megjelenik (kb. a gyerekek másfél, két éves kora körül), a gyermek jóformán semmit sem tesz hozzá ezekhez a beszélgetésekhez. A szülők irányítják az emlékek felidézését, még akkor is, ha az a gyerek emléktöredékének utalásszerű megjelenésére épül is. Egy két és fél éves kisgyermekkel folytatott emlékező párbeszéd jól érzékelteti ezt a helyzetet:

Gyerek: „Hinta.”

Felnőtt: „Igen. A múltkor voltunk hintázni, emlékszel?”

Gyerek: „Orsi, hinta”.

Felnőtt: „Hintáztunk, igen. Hol hintáztunk?”

Gyerek: „Itt.”

Felnőtt: „Meg csúszdáztunk, volt hinta, volt ott egy kislány, emlékszel, az apukájával. És féltél tőle, emlékszel?”

Gyerek: „Csúszda.”

Három-négy éves korukra válnak a gyerekek valódi emlékező beszélgetőpartnerre, azaz érdemben kezdenek hozzájárulni a beszélgetésekhez. Ezek a párbeszéd a szülő és a gyerek *emlékező együttműködéséről, együttes építkezéséről* szólnak (Fivush és mtsai, 1996). A szülő narratívái nyújtják az emlékeztető támpontokat, amint a gyerek maga is hozzászól, egyre mélyebb és részletesebb kérdések érkeznek a szülő felől. Ez a párbeszéd építő bővítés is lehetne Vigotszkij *legközelebbi fejlődési zónájának* példája, hiszen a szülő hozzájárulása mindig alkalmazkodik a gyermek pillanatnyi készségeihez, és mindig egy kicsit tovább vezeti az emlékezésben.¹⁴

¹⁴ L. a 6.7. keretes szöveget, illetve még Danis és mtsai, a jelen kötetben.

6.7. A legközelebbi fejlődési zóna (Vigotszkij)

A kicsi gyermekek közelében lévő felnőttek (a szülők, a gondozók, felnőttek, akik részt vesznek a gyerek mindennapjaiban) sokrétű odafigyeléssel támogatják a fejlődést. Elsősorban gondoskodnak a még önellátásra képtelen csecsemő szükségleteiről, megóvják a veszélyektől, képességeihez mérten interakciót folytatnak vele, s mindeközben állandó aktív partnerei a fejlődésének.

A legtöbb élethelyzetben ugyanis a gondozók nemcsak szemlélik a kicsi tevékenységét, hanem részt is vesznek benne. A játszótéren kicsi gyermekeiket követő szülőket megfigyelve nem egyszeri kép, hogy az anyukák, gyermekük korától és képességeitől függően éppen hogyan vesznek részt a csúszdázásban. A legkisebbeket felteszik rá, a csúszda tetején hagyják, hogy maga csússzon le, és elkapják a lejtő alján. A már totyogóknál sok anyuka engedi, hogy picinye maga próbáljon feljutni a csúszda tetejére, de van, akinek még a törzsét tartani kell, így erős támogatással lépeget fel a magaslatra, az önállóbbak már nekifognak egyedül, ám a mögöttük álló anyukáknak sokszor picit tolni kell a kicsik popsiján, vagy a mászóru-dat markoló kezecskéknak kell erősítés.

Ezek a példák megvilágítják, hogyan támogatják a gondozók a kisgyerekeket egyszerű cselekvéseik során, úgy, hogy a kicsi elérje céljait viszonylagos ügyetlensége ellenére. A felnőttek részvétele a cselekvésekben legtöbbször pontosan igazodik ahhoz, hol tart a fejlődésben egy gyermek és milyenek az aktuális igényei.



Lev Vigotszkij (Forrás: Wikipedia)

Ez a finom ráhangolódás a gyermek szükségleteire és éppen elérhető készségeire a jellemzője a Lev Vigotszkij (1978) által megfogalmazott *legközelebbi fejlődési zóna* elképzelésnek. A kulturális környezet fejlődésben betöltött szerepét és jelentőségét hangsúlyozó Vigotszkij szerint a gondozó és a gyermek folytonos interakciójában a gyerek egy kissé mindig többre képes, mint egyedül. Mégpedig azért, mert a felnőttek úgy vesznek részt ebben az interakcióban, hogy támogatásuk a gyermek képességeihez igazodik, és – kiegészítve őket, építve rájuk – éppen csak túlmegy a gyermek pillanatnyilag meglévő készségein.

A játszótéri példát visszaidézve: amikor egy kicsi már mászna fel a csúszdára, édesanyja nem teszi fel inkább, de nem is hagyja magára próbálkozás közben, hanem ott áll mögötte, és ha kell megtámasztja, vagy a lábát beigazítja egy lépcsőfokra, vagy éppen a kezének markoló fogását erősíti. Így a gondozó a gyermek számára állandóan elérhető segítség, előre látható és az aktuális készségeinek fejlődését hatékonyan támogató társas közeg.

Az emlékező párbeszéd során közösen megtapasztalt élmények újraépítése zajlik, aminek során nem csak az a cél, hogy a gyermek megtanulja az önéletrajzi visszaemlékezés csínját-bínját, hanem az is, hogy közös élményeiket elmélyítsék és feldolgozzák, ami erősíti a kapcsolatot közöttük. Az *anyai emlékező stílusnak* ezért is van olyan erős és tartós hatása a gyermek emlékezeti teljesítményére (Fivush és mtsai, 1996). A szülők emlékeztető stílusában jól meghatározható egyéni különbségeket fedtek fel a kutatások. Az *elaboratív szülő* (ezt a stílust illusztrálja a fentebbi példa is) folyamatosan kérdez, egyre több részletet hív elő, és együtt építi a narratívumot gyermekével. A *repetitív vagy pragmatikus stílusban* emlékező szülő kevesebbet és redundánsabban kérdez, ismétli ugyanazt a kérdést valamilyen specifikus részletért. A pragmatikus szülők nem kínálnak narratív keretet, sokkal inkább a téma fontos részleteit, a tematikus tudást bővítik (l. 6.2. táblázat).

6.2. táblázat Két példa a szülői stílusokra az emlékező beszélgetések során 40 hónapos gyerekekkel	
Elaboratív szülő	Pragmatikus szülő
Anya: „Mi volt az óceán partján, amivel játszottál?”	Anya: „Ki jött még velünk? Gondold végig, ki volt még a kocsiban, amikor mentünk...”
Gyerek: „Nem tudom.”	Gyerek: „Tyler.” (a kistestvér).
Anya: „Emlékszel, sétálni szoktunk, sétálni szoktunk a tengerparton és...”	Anya: „Tyler is jött velünk?”
Gyerek: „Aha, mami.”	Gyerek: „Igen.”
Anya: „És mit szedegettünk?”	Anya: „Nem, Tyler nem jött velünk. Ki jött még? Apu jött?”
Gyerek: „Nem tudom.”	Gyerek: „Igen.”
Anya: „Nem emlékszel?”	Anya: „Apu jött? Most gondold végig, ki volt velünk az autóban, azon a napon, amikor mentünk.”
Gyerek: „Te mondd meg!”	Gyerek: „Te és apu.”
Anya: „Emlékszel, szedtünk tengeri...”	Anya: „Nem, apu nem volt ott. Mi ült a mamival szemben?”
Gyerek: „Aha”	
Anya: „...kagylókat. Emlékszel mennyi kagylót gyűjtöttünk?”	
Forrás: Nelson és Fivush, 2004 nyomán	

Érdekes, hogy kisgyermekkorban egy családon belül a szülők és a nagyszülők is konzisztens, egyező emlékező stílust alkalmaznak (Nelson és Fivush, 2004). Reese és munkatársai kimutatták, hogy az anyai emlékezeti stílus előrejelzi a gyermek fejlődő önéletrajzi készségeinek megjelenését: az elaboratív anyák gyermekei korábban és részletesebben hívnak elő egyedi emlékeket. Idővel ez a kapcsolat csak erősödik, mert a gyermek sikeres hozzájárulása a közös emlékhöz fenntartja és erősíti az anya nyelvi erőfeszítését. Harley és Reese (1999) megerősítették a fenti eredményeket, azzal, hogy kimutatták, az elaboratív szülők gyerekei hamarabb válnak a beszélgetés részeseivé, több figyelmet és érdeklődést mutatnak a tevékenység iránt és a szülő is egyre érdekesebb részletekkel és narratív elemekkel, például értékelésekkel, gondolati elemekkel gazdagítja az emlékezést. Az emlékező párbeszéd a gyermek részéről már a kezdetektől aktív folyamat, az anyai stílust a gyermek temperamentuma, saját emlékező kezdeményezéseinek stílusa befolyásolja.

Az emlékezet fejlődését e megközelítésben tehát a narratív készségek közvetítik, amelyek elsajátítását a felnőtt által keretezett és támogatott szociális interakciók valósítják meg. A nyelvi elemek, megfogalmazási keretek képviselik az idői fogalmak (egymásutániség nyelvi megjelenítése) értelmezési keretét, rámutatnak a szereplők perspektíváinak különbségére, a gondolatok értékelések megemlítésén keresztül a másik belső világának működésére. A téri és idői kontextus nyelvi összekapcsolása az eseményekkel kezdi felépíteni a gyerek számára az időben folyamatos szelf fogalmát (l. részletesen Kende, a jelen kötetben). Az itt felsorolt elemek narratív kerete segít lehorgonyozni az ez irányú tapasztalatokat. Így foglalhatja egybe, „kereztezheti” a kidolgozott narratívum tanítása az önéletrajzi emlékezet komponenseinek fejlődését.

Nelson és Fivush (2004) elméleti perspektívája az emlékezeti működés összehangolását illetően azért is jelentős, mert pontosan leírja a környezet hatásának szerepét a fejlődésben. Tudjuk, az elaboratív narratív stílus hatékonyabb ebben a korai folyamatban. Peterson és munkatársai (1999) követéses vizsgálatukban azt is szeretnék volna megtudni, hogy az elaboratív stílusnak vannak-e később is pontosan kimutatható előnyei, ezért kisiskolások iskolai teljesítményét vizsgálták az anyai narratív stílus függvényében. Azt tapasztalták, hogy az elaboratív anyák gyermekei az írás-olvasás elsajátítása területén is gyorsabbak és hatékonyabbak. Ez az eredmény bátorította őket, hogy kipróbálják, megtaníthatóak-e a pragmatikus stílusú szülők a hatékonyabb kidolgozó narratív stílusra, és ez elegendő-e gyermekeik eredményeinek javítására. Azt a tapasztalatot képviselik, hogy az elaboratív stílus tanítása hatékony intervenció eszköz lehet az írás és olvasás, és feltehetően a későbbi (ezen alapvető készségekhez köthető) gondolkodási, következtetési folyamatok fejlesztése érdekében.

Az egyesült államokbeli High Scope Program példázza, hogy nemcsak a szülők, hanem az intézményes gyermeknevelés színterein dolgozók is nagymértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hétköznapi interakciók kidolgozottsága nyomán, a gyermekek csiszoltabb emlékezeti képességekkel rendelkezzenek, és ezen keresztül

jobb teljesítményt nyújtanak később az iskolában.¹⁵ A „tervezd, csináld és tekintsd át” sajátos módszer a programban, amelynek alkalmával a gyerekek minden délelőtt maguk tervezik meg 10-15 percben, hogy a rendelkezésre álló következő közel egy órában mit szeretnének csinálni, így a gyermek előre tekinthet, mivel szeretne foglalkozni. A gondozók a tervezés és a kivitelezés alkalmával is a legteljesebb mértékben figyelembe veszik a gyermekek egyéni képességeit. A gyerekek csinálhatják azt, amit elterveztek, de át is térhetnek más dologra, ami felkelti az érdeklődésüket. A tevékenységre szánt idő elteltével a nevelő a gyermekekkel közösen, csoportban idézi fel és tekinti át, hogy mi történt a tevékenységre szánt idő alatt, mi változott a tervekhez képest.

A társas interakció így nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a gyermek igényei megvalósuljanak, hanem fejleszti tervezési készségeit is, a visszajelzés révén megtámogatva azt, hogy a tervezés során a gyerekek egyre inkább tisztában legyenek saját érdeklődésükkel, az idő beosztásával stb., és egyre realisabban tudjanak tervezni is. Hovatovább megteremti a nevelő is a közös emlékezés színterét, ahol a nevelő visszajelzései révén új szempontokkal gazdagíthatja a gyermek saját tapasztalatát és új emlékező stratégiákat láthat. A tervezés és megvalósulás összevetése tulajdonképpen segíti, hogy a gyermek megértse saját megismerő funkcióit (mi a különbség a tervezés és az emlékezés között), így e módszer a *metakognitív készségek fejlesztését is támogatja*.

A hétköznapiakban az emlékezeti és metakognitív készségek fejlesztéséhez nélkülözhetetlen az a társalgás, amely a személyes történetekről szól: hiszen ezek a párbeszédnek nemcsak az elmúlt történések pontos visszaidézései, hanem a résztvevők szemléletének, önreflexiójának is tükrői, amelyen keresztül a gyermek megtanulja, hogyan kell beszélni belső történésekről, és megérti a gondolkodásról való gondolkodást.

GONDOLKODÁS

A csecsemőkor és a kisgyermekkor az intellektuális fejlődés jelentős időszaka. A kulturális különbségek vizsgálata e területen azt a tapasztalatot erősíti, hogy a kognitív területek fejlődése markáns, egyetemes fejlődési vonalat jár be (Avis és Harris, 1991; Slobin, 1997). Ez talán annak is köszönhető, hogy minden emberi kultúrára jellemző néhány jelentős vonás: a gyerekeket társak veszik körül, akikkel kommunikálhatnak, lehetőségük van a tárgyak, környezetük megfigyelésére, és lehetőségük van arra, hogy hallják az élő nyelvhasználatot. Ennél még fontosabb tény, hogy az alapvető kognitív készségek: a figyelem, a kontrollfunkciók, az em-

¹⁵ www.highscope.org.

lékezeti készségek esetében (nem úgy, mint például a nyelvelsajátításnál) az elhagyott körülmények okán lassan fejlődő gyerekek, amint szerető családi közegbe, biztonságos környezetbe kerülnek, maradéktalanul utolérik társaikat (Shonkoff és Phillips, 2000).

Míg akár harminc évvel ezelőtt elképzelhetetlen volt azt a nézetet vallani, hogy a csecsemőknek megbízható emlékeik vannak, megértik az oksági láncokat és számolni képesek, ma már a technikai eszközöknek és a kifinomult mérőeljárásoknak¹⁶ köszönhetően biztosan tudjuk, hogy az említetteken túl lenyűgöző ismereteik vannak már az élet első hónapjaiban az őket körülvevő világról.

Az élet első éveiben – a születéstől az óvodáskor végéig – a gyerekek óriási lépéseket tesznek a világ megértésének legkülönbözőbb területein: megtanulnak beszélni, emberi társalgásokban vesznek részt, fejlődik téri tájékozódási képességük, kategóriarendszerük, megtanulnak mennyiségekben gondolkodni és valamennyire számolni, megértik a fizikai okság törvényeit, és stratégiáik egyre finomodnak a problémamegoldás területén. Természetesen nem tudjuk sorra számba venni mindazon készséget és árnyalt tudást, amelynek a kibontakozása hozzájárul ahhoz, hogy a kisgyermek magatehetetlen újszülöttből gondolkodó, iskolaérett gyermekké váljanak.

E felsorolás azokat a területeket összegzi, amelyeket megpróbálunk tömören bemutatni, miközben kiemeljük azokat a fontos aspektusokat, amelyek alátámasztják, hogy a következtetés és gondolkodás kognitív készségei a legkorábbi időszakban gyökereznek.

A *tárgyak fizikai világáról* a csecsemők nagyon korán rendelkeznek alapvető ismeretekkel, tudják például, hogy egy szilárd fizikai tárgy nem hatolhat csak úgy át egy másikon, illetve azt is, hogy egy fizikai tárgy leesik, ha valami vagy valaki nem tartja (Baillargeon és mtsai, 1995). A fizikai tulajdonságokon túl a fizikai szabályszerűségekre és az oksági kapcsolatokra is érzékenyek a csecsemők már az első életévben. Megkülönböztetik azokat az eseményeket, amelyekben oksági kapcsolat van, azoktól, amelyekben nincs. Példának okáért, figyelnek arra, ha egy guruló labda megállásakor egy tőle távolabb eső, azaz kapcsolatban nem álló másik labda elindul – mintha értenék, hogy a mozgó labda akkor hozhat egy másik testet mozgásba, ha fizikai kapcsolatba kerül vele (Leslie és Keeble, 1987).

A csecsemők tisztában vannak saját cselekvéseik hatásaival is, már 2-4 hónaposok is a saját viselkedésükkel mintázatban együttjáró azaz *kontingens ingereket* preferálják a nem kontingens ingerekkel szemben: érdekes módon azokat a képeket szemlélik szívesebben, ahol például nem a saját kézmozgásuk irányította képeket látják, hanem azt, amikor kicsi idői eltéréssel érkezik nagyon hasonló mintázat. Ez a jelenség Gergely és Watson szerint arra hasonlít, amikor a szülő gyorsan és hűn, de kicsi eltéréssel reagál gyermeke cselekedeteire (Gergely és Watson, 1999).

¹⁶ L. a korábban bemutatott nézési időn és elemi tanuláson alapuló technikákat.

Az *oksági viszonyok* megértése a logikai gondolkodás alapja. Míg láttuk, hogy a gyermekek már az első életévben érzékenyek az oksági kapcsolatokra, a kauzalitás alapvető törvényeit a problémamegoldásban hároméves kortól kezdik el aktívan elsajátítani. Az első fontos lépések közé tartozik e területen, hogy megértik az oksági összefüggések alapelveit, úgymint a prioritás elvét, az együttjárás elvét, az egyidejűség elvét. A prioritás elv azt takarja, hogy egy esemény oka az őt megelőző esemény lehet csak, és nem az utána következő. Az együttjárás elve azt jelenti, hogy egy esemény valódi oka rendszeresen és előre láthatóan megjelenik a hatás környezetében. Az ok és a következmény térben és időben is együtt jár (kontingens). A felsorolt elvek segítségével az óvoda időszakában a gyerekek egyre bonyolultabb problémákat oldanak meg: fel tudják térképezni, hogy két kapcsolatban álló esemény között áll-e közvetítő szerepű lépés, így például ha látnak egy dominósort, meg tudják mondani, hogy azok sorban eldőlvé végül kiugrasztanak-e egy nyuszt a helyéről (Bullock és mtsai, 1982), átlátva, hogy a dominó milyen módon eredményezi e hatást.

A *számolás és számfogalom* területének komoly alapjait érhetjük tetten már az első életévben. Hat és nyolc hónapos gyerekek már rendelkeznek egyszerű számfogalommal, összekapcsolják a látott tárgyak számát azzal, hogy hány dobütést hallanak (Starkey és mtsai, 1983). A számolás alpműveleteit is képesek már öthónaposan alkalmazni. Ha egymás után két tárgyat látnak bemenni egy ernyő mögé, meglepődnek, ha nem két tárgyat látnak ott az ernyő felemelkedését követően. Ugyanígy, ha két tárgy színpadra lépését követően egy ernyővel eltakarjuk őket, és a gyerekek látják, hogy az egyik kijön az ernyő mögül, akkor meglepődnek, ha két tárgyat látnak újra az ernyő leereszkedése után (Wynn, 1992). Elemi szinten tehát képesek a mennyiségeket kezelni, és egyszerű műveletek valóságban lehorgonyozott formáit is követik, összeadnak és kivonnak.

Utánzás mint a tanulás eszköze

Az emlékezet fejlődése kapcsán már láttuk, hogy a még nem beszélő gyerekek az *utánzás* eszközével cselekvéses formában is képesek felidézni, amit korábban tanultak. Itt most azt szeretnénk érzékeltetni, hogy az utánzás képessége maga a tanulás hatékony eszköze, ami már születéstől fogva rendelkezésre áll. Újszülöttek utánóznak egyszerű arckifejezéseket (nyelvnyújtás, ajakkerekítés), akkor is, ha már már nem látják azokat (Meltzoff és Moore, 1989). Ma még nem tudjuk biztosan, hogy ez a veleszületett utánzási készség milyen kapcsolatban van a később tapasztalható, késleltetett utánzás képességével.

A *késleltetett utánzás* – ahogyan az emlékezet vizsgáló módszereinél már bemutattuk – 6 és 9 hónapos kor körül jelenik meg, ekkortól kisgyermekek képesek eszköz-cselekvések elsajátítására és felidezésére az utánzás eszközével (Meltzoff, 1988; Bauer és Wewerka, 1995). Az utánzásról az elmúlt évtizedig tartotta magát az a né-

zet, hogy lényege nem más, mint hogy a szemlélő vakon, anélkül, hogy megértene a látott viselkedés pontos szerveződését, követi a modellt. Úgy tűnt, e vak mechanizmus előnye az, hogy a fajtárstól gyorsan átvehető a már bevált eszközcselekvés, anélkül, hogy a tanuló a megértésére vesztegetné az időt (Tomasello, 2002; Want és Harris, 2002). Néhány vizsgálat azonban rámutatott, hogy már 12-14 hónapos gyerekek is szelektíven utánoznak, azaz csak akkor követik a modellt, ha valamiért úgy értelmezik, hogy a látott cselekvés hatékonyabb, mint az a megoldás, ami az ő számára is kézenfekvő (Gergely és mtsai, 2002). Ha egy év körüli gyerekek ugyanis azt látják, hogy a felnőtt nem tud kivenni egy rejtett tárgyat kézzel egy nagyobb dobozból, és utána figyelik meg azt, hogy eszközt használ a tárgy megszerzésére, hajlamosabbak az eszközhasználatot lemásolni, és az egyszerűbb kézakiót elhagyni, mint amikor csak az eszközhasználatot magát látják (Király, 2009). Az utánzás ebből a szempontból még hatékonyabb társas tanulási forma: a kisgyermek azt sajátítja el, amiről képes kikövetkeztetni, hogy hasznos új információ.

A szándékos és véletlen cselekvések is könnyen megkülönböztethetőek kiscsecsemők számára (Leslie és Keeble, 1987; Tomasello és mtsai, 1996). Meltzoff (1995) híres kutatásában 18 hónaposok végignézték, amint egy felnőtt próbál megoldani egy feladatot (pl. megpróbálja egy tubus végéről lehúzni a zárókupakot), de nem sikerül neki, és nem fejezi be tevékenységét. Amikor a gyerekek utánozták ezt a felnőttet, befejezték a cselekvést, azaz a látni vélt szándékot utánozták, és nem a látott akciót. Ha egy masina modellálta ugyanazt, mint a felnőtt, a gyerekek semmit sem csináltak. Ez az eredmény arra utal, hogy az embereket mint ágenseket nagyon hamar nem csak a látott viselkedések szintjén, hanem a viselkedés okaként felfedhető, mélyebb szándékok és célok szintjén értelmezik.

Az utánzásnak ez a másik aspektusa az, ami miatt az utánzás feltehetően sajátos emberi tanulási eszköz. Tomasello (2000) szerint az emberi gyermekek nagy előnye, hogy születésüktől fogva olyan közegben nevelkednek, ahol mindent átadó a társas értelmezés és a kulturális intézményrendszer. Egyéves korukra már rendelkeznek a célok megértésének képességével, ami elegendő ahhoz, hogy másoktól céljaik követése mentén tanuljanak, és ezzel elindulnak a szocializáció útján, hogy egy csoporthoz tartozva, a csoport felmenői által felhalmozott kulturális tudást átvegyék.

Legújabb elméletünkben Gergely és Csibra (2005) azt vázolják fel, hogy a kulturális tudásátadást a tanítási helyzetekre való érzékenység alapozza meg.¹⁷ A szerzők szerint az utánzásos tanulás mechanizmusa az emberi kulturális tudás gyors és hatékony átadására szolgáló emberspecifikus „pedagógia” összetett kognitív rendszerének szolgálatában áll. Felfogásuk értelmében korai utánzásos tanulás szelektív értelmező jellegét a bemutatást kísérő látványos kommunikációs kulcs-

¹⁷ Részletesebben l. a 6.2. keretes szöveget.

ingerek aktiválják. A csecsemők ezekre a figyelemfelkeltő, referenciális viselkedési elemekre érzékenyek.¹⁸⁾ Ezt az érzékenységet egészíti ki az az elvárásuk, hogy a kommunikatív jegyeket új és releváns kulturális információk viselkedéses bemutatása követi, amit érdemes megtanulni.

Tudatelmélet

A kisóvodáskor gondolkodásának kiemelkedően fontos mérföldköve, hogy a gyerekek megértik mások vélekedésének, gondolkodásának rendszerét, azaz megértik a másik elme „olvasásának” problémáit. A legszemléletesebben e képességet Wimmer és Perner (1983) egyszerű, mára klasszikussá vált tesztje mutatja be, amelyet kisgyermeknél e készség feltérképezésére használnak.

Anna és Sára játszanak egy dobozzal és egy kosárral, Annának van egy zacskó cukorkája. Anna kiszalad a szobából rövid időre, és azt mondja Sárának, hogy beleteszi a dobozba a cukrokat, vigyázzon rá. Amint Anna kimegy, Sára gondol egyet, és áttekint a cukros-zacskót a kosárba. Hol keresi Anna a cukrokat, amikor visszajön? Mindannyiunk számára kézenfekvőnek tűnik, hogy ott keresi, ahol hagyta, azaz a dobozban. Ha megkérdezzük egy 3 és fél éves gyermeket, aki ugyancsak figyelemmel kísérte a jelenetet, általában – a teszt tanulsága szerint – erre a kérdésre azt a választ adja, hogy a kosárban. Tudatelmélet birtokában lévő felnőtt emberek a fenti kérdésre annak ismeretében válaszolnak, hogy tudják, Anna nem látta, amikor Sára áthelyezte a cukrait, s így a világról alkotott képe nem változik meg elméjében arról, hogy hol van a cukros zacskó.

Amikor ezt az érvelést alkalmazzuk, akkor azzal a feltételezéssel és tudáscsoaggal élünk, hogy minden ember reprezentálja a világot, és a reprezentáció központja és irányítója az elme. Ez maga a tudatelmélet!

A tudatelmélet nagyon gazdag terület a kognitív fejlődéslélektanon belül, már csak jelentőségénél fogva is. Természetére és kialakulására vonatkozóan több, eltérő magyarázat született, amelyek versengenek egymással. Három irányzat emelkedik ki ezek közül: az elmélet-elmélet, a modularista (nativista) irányzat és a szimulációs elképzelés. Ezeket röviden áttekintjük itt, hogy e készség sokrétűségét szemléltessük.

Az elmélet-elmélet (Gopnik és Wellmann, 1994) lényege, hogy a gondolatok, illetve a pszichológiai állapotok teoretikus entitások, kezelésükre elméleti keretet alakítunk ki, hogy előre tudjuk jelezni mások viselkedését. Naiv elméletünk ugyanúgy formálódik, mint a tudományos elméletek, koherens, oksági szabályokkal ope-

¹⁸⁾ Ezt láttuk a korai, mások figyelmének jeleire való érzékenység bemutatásakor.

rál, és az elmélet folyamatos tesztelésnek van alávetve: gyűjtjük tapasztalatainkat a világról, és ezekhez a tapasztalatokhoz igazítjuk a róluk kialakított elméletünket. A modularista elképzelés természetesen azt hirdeti, hogy a tudatelmélet veleszületett képességünk (Fodor, 1992). A szimulációs elképzelés szerint a másik megértésének kulcsa a szimuláció, azaz a behelyettesítés folyamata révén saját állapotaink megértése eredményezi a társas viselkedés megértését (Harris, 1995).

Noha e három irányzat jelentősen eltérő nézeteket vall a tudatelmélet kialakulásának, illetve alapvető jellemzőinek tekintetében, abban közös alapállást képviselnek, hogy a tudatelmélet egyetemes jelenség, amely elengedhetetlen a társak viselkedésének előrejelzéséhez, a társas közeget érintő problémák megoldásához, és e képesség párhuzamosan fejlődik más magasrendű képességekkel, mint például a nyelvi kompetenciákkal és az emlékezettel.

A tudatelméleti képesség kibontakozását számos fontos képesség megjelenése jelzi előre. A viselkedés céljainak megértése az első lépés azon az úton, amelynek révén másokról mentális életük figyelembevételével gondolkodunk. Kiemelkedő mérföldkő ezen az úton a célokság megértése, azaz hogy az ágensek a célok leghatékonyabb elérésére törekszenek (Gergely és mtsai, 1995), illetve a megosztott intencionalitás, amely azt fedi, hogy az gyerekek együttműködésre törekszenek, és ennek szolgáltatásban képesek mások célirányos viselkedését megérteni és megosztani már egyéves korban (Tomasello és mtsai, 2005). Másfél évesen már képesek a személyek változó attitűdjeinek megértésére, elvonatkoztatva saját vágyaiktól és preferenciáiktól (Repacholi és Gopnik, 1997; Egyed és mtsai, 2009).

A bemutatott klasszikus eljárás nyomán tudjuk, hogy 4-5 éves kor között érik el a gyerekek azt, hogy mások vágyai alapján könnyedén látnak előre viselkedésmódokat, megértik a hamis vélekedéseket, azaz tudják, hogy a vélekedések nem mindig igazak, és egyre sikeresebbek mások becsapásában.

A legújabb eredmények azonban rávilágítanak: a tudatelmélet 4-5 éves kor körül kibontakozó formája feltehetően automatikus vagy implicit előzményeken is nyugszik. Onishi és Baillargeon (2005) nagyszerű vizsgálata rámutatott, hogy amint a fent bemutatott hamis vélekedés teszt lépéseit sorban látják gyerekek – és bemutatjuk nekik a két lehetséges választ is, azaz a cukrot elrejtő személy az egyik esetben ott keresi azt, ahol hagyta, illetve a másik esetben ott keresi, ahol jelenleg van – már 15 hónapos gyerekek is arról tesznek tanúbizonyságot, hogy értik: a személy ott keresi majd a cukrot, ahol hagyta, hiszen ez a vélekedés él benne, mivel nem látta a cukor áthelyezését. (Azt az eseményt nézik hosszabb ideig, azaz mutatnak meglepődést, amelyen a személy az „új” helyén keresi a cukrot, nem pedig ott, ahol hagyta.) Ez az eredmény arra utal, hogy a tudatelmélet, azaz mások vélekedésének olvasása már nagyon korán, automatikusan elérhető készség (1. erről még Surian és mtsai, 2007).

A jelenleg folyó kutatások számára kihívást jelent, mi a kapocs a tudatelmélet automatikus és kibontott, tudatos formája között. Nagyon érdekes megközelítések gazdagítják megértésünket, amelyek közül két nézet emelkedik ki. Az egyik sze-

rint a hamis vélekedés tesztek nemcsak a tudatelméletet, hanem a végrehajtó funkciókat is tesztelik, és ez utóbbi készségek számára jelentenek nehézséget (Perner és Lang, 1999). A másik nézet kiemeli a hamis vélekedés tesztek összetett nyelvi kíséretét és a válaszoktól elvárt nyelvi kidolgozottságot, mint ami a későbbi, 4 év körüli teljesítés oka lehet (de Villiers, 2007). A kérdés azonban még nyitott.

A tudatelmélet kibomlásával párhuzamosan az alapvető gondolkodási folyamatokban is jelentős változást tapasztalhatunk. A gyerekek ugyanis megértik a látszat és a valóság különbségeit. Ez a megértés megváltoztatja azt, ahogyan a való világ tárgyainak és élőlényeinek kategóriáiról gondolkodnak: megértik, hogy az élőlények tulajdonságait nem csak a látható jellemzőik határozzák meg. Gelman és Markman (1986) nevezetes kísérlete igazolta például, hogy négyévesek megértik, hogy a pretodactyl valójában dinoszaurusz, és nem madár, és ebből az információból le is vonják azt a következtetést, hogy a viselkedése a dinoszauruszokéhoz hasonlíthat inkább. Az iskoláskor elérésekor a gyermekek gondolkodásának alapkategóriái a felnőttekéhez hasonlóan szerveződnek.

A négy év körüli gyermekek gondolkodási képességei kapcsán nagyon fontos változásoknak lehetünk tanúi. Az emlékezeti készségek és a tudatelmélet kibontakozása is rávilágít arra, hogy a gyerekek képessé válnak saját mentális, belső folyamataikról is gondolkodni, ami így tulajdonképpen lehetővé teszi párhuzamos reprezentációk együttszemlélését és összehasonlítását. Egy példa illusztrálja a metakogníció jelentőségét: kisgyerekek könnyedén megtanulnak új színneveket, és magabiztosan ismerik fel, illetve nevezik meg, ha rövid idő elteltével kérdezik erről őket. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy honnan tudják, mikor tanulták, még akkor is teljesen bizonytalan vagy hamis választ adnak négy év alattiak, ha a tanítás aznap történt.

A metakogníció azt teszi lehetővé, hogy a tudásunkra vonatkozóan is gyűjthesünk információkat, például azt, mit honnan tudunk, milyen forrásból szereztük meg az adott információt. Ez az aspektus nem pusztán a tudásunk bővítését jelenti, hanem a kritikai aspektust is bevezeti a gondolkodási folyamatok körébe. Hiszen akkor tudunk valamiről értékelő véleményt formálni, ha azt a tartalmat össze tudjuk vetni egy másik tartalommal.

A metakognitív képességek kialakulása kapcsán olyan lehetőség jelenik meg tehát, amely a későbbi gondolkodási folyamatok fejlődésének alapja. A személyes tapasztalatok kiemelkedési mechanizmusának segítése lehet az út az ismeretek forrásának megértése felé, ez pedig – mint említettük – az értékelés aspektusát nyitja meg a gyerekek számára. Ebből adódóan ezen ismeretek közvetítése, a kulturális tanítás kontextusának elmélyítése a prevenció, a kulturális esélyegyenlőség szolgálatában állhat.

A MODERN FEJLŐDÉSI ELMÉLETEK ÜZENETE

Az itt bemutatott készségek csak illusztrálják, milyen sokrétű intellektuális készségekkel rendelkeznek már a nagyon kicsi gyerekek is. Nem csoda, ha egyre elfogadottabb és elterjedtebb az a metafora, hogy *a csecsemők és a kisgyerekek tanulásra vannak „előhuzalozva”, neuronokból álló „számítógépek”, és veleszületett motivációval rendelkeznek, hogy újabb és újabb készségeket alakítsanak ki.*

A természetes pedagógia elmélete a veleszületett tanításra való érzékenységet emeli ki, más elméletek, mint például a neurokonstruktivizmus, a veleszületett megismerőrendszer neurális alapjainak rugalmasságát és a környezetre nyitott válaszkészségét hangsúlyozzák (l. Egyed, az I. kötetben). Mindezek a nézetek kiemelik azt a varázslatos potenciált, amely minden gyermekre jellemző, egyetemes készség. A normál fejlődés menetében ezen túl e készségek megbízhatóan megjelennek.

Amit azonban nem szabad elfelejtenünk, az az, hogy a leírt képességek ellenére az iskolába kerülő gyerekek nagy egyéni különbségeket mutatnak a figyelem, az emlékezet, a kategorizáció terén, csakúgy, mint nyelvi képességeikben. A társas interakcionista modellek üzenete, hogy *ezen alapvető készségek finomhangolása, fejlesztése társas közegben, a társakkal folytatott interakcióban zajlik*; a szülő, a gondozó és a nevelők, valamint tudásuk közvetlen környezetként jelentős befolyással van a fejlődés ütemére és a képességek kibontásának eredményére.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Cole, M., Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*, Osiris, Budapest.
- Csibra, G., Gergely, Gy. (szerk.) (2007). *Ember és Kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Pszichológiai Szemle Könyvtár, 11. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest.
- Gopnik A. (2009). *A babák filozófiája. Amit a babák az igazságról, a szeretetről és az élet értelméről gondolnak*. Nexus, Budapest.
- Király, I. (2002). *Az emlékezet fejlődése kisgyermekkorban*. Gondolat, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adamson, L., MacArthur, D. (1995). Joint attention, affect and culture. In: Moore, C., Dunham, P. (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ., 189–204.
- Anderson, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8 (3), 319–349.
- Avis, J., Harris, P. L. (1991) Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62 (3), 460–467.

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417–423.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. (1974). *Working memory*. In: Bower, G. H. (ed.): *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. 8, Academic Press, New York, 47–89.
- Baillargeon, R., Kotovsky, L., Needham, A. (1995). The acquisition of physical knowledge in infancy. In: Sperber, D., Premack, D., Premack, A. J. (eds.): *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate*. Clarendon Press/Oxford University Press, New York, 79–116.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Barr, R., Hayne, H. (2000). Age-related changes in imitation: Implications for memory development. In: Rovee-Collier, C., Lipsitt, L. P., Hayne, H. (eds.): *Progress in Infancy Research*, Vol. 1., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 21–67.
- Bauer, P. J., Dow, G. A. (1994). Episodic memory in 16- and 20-month-old children: Specifics are generalized but not forgotten. *Developmental Psychology*, 30, 403–417.
- Bauer, P. J., Hertsgaard, L. A., Dow, G. A. (1994). After 8 months have passed: Long-term recall of events by 1- to 2-year-old children. *Memory*, 2, 353–382.
- Bauer, P. J., Wenner, J. A., Dropik, P. L., Wewerka, S. S. (2000). Parameters of remembering and forgetting in the transition from infancy to early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65 (4, Serial No. 263).
- Bauer, P. J., Wewerka, S. S. (1995) One- to two-year-olds' recall of events: The more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology. Special Issue: Early Memory*, 59 (3), 475–496.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A., Gunn, D. M., Leigh, M. (2005). Mapping the developmental Constraints on Working Memory Span Performance. *Developmental Psychology*, 41 (4), 579–597.
- Bright-Paul, A., Jarrold, C., Wright, D. B. (2008). Theory-of-Mind Development Influences Suggestibility and Source Monitoring. *Developmental Psychology*, 44 (4), 1055–1068.
- Bruner, J. S. (1995). From joint attention to the meeting of minds. In: Moore, C., Dunham, P. (eds.): *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1–14.
- Bullock, M., Gelman, R., Baillargeon, R. (1982). The development of causal reasoning. In: Friedman, W. J. (ed.): *The Developmental Psychology of Time*. Academic Press, New York.
- Butterworth, G. E., Morissette, P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14, 219–231.
- Carpenter, M., Nagel, K., Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (SRCD, Institute for Child Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN).
- Ceci, S. J., Bruck, M. (1993). Suggestibility of the Child Witness: A Historical Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 403–439.
- Cohen, L. B., DeLoache, J. S., Pearl, R. (1977). An examination of interference effects in infants' memory for faces. *Child Development*, 48, 88–96.
- Conway, M. (2002). Sensory-perceptual episodic memory and its context: autobiographical memory. In: Baddeley, A., Conway, M., Aggleton, J. (eds.): *Episodic Memory. New Directions in Research*. Oxford University Press, New York, 269–287.
- Cooper, R. P., Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 61, 1584–1595

- Csibra, G. (2008). Goal attribution to inanimate agents by 6.5-month-old infants. *Cognition*, 107, 705–717.
- Csibra, G., Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148–153.
- Csibra, G., Bíró, S., Koós, O., Gergely, G. (2003). One-year-old infants use teleological representations of actions productively. *Cognitive Science*, 27, 111–133.
- de Villiers, J. G. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117, 1858–1878.
- DeCasper, A. J., Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174–1176.
- DeMarie, D., Ferron, J. (2003). Capacity, strategies, and metamemory: Tests of a three-factor model of memory development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 167–193.
- Denckla, M. B. (1989). Executive function: The overlap zone between Attention Deficit Hyperactivity Disorder and learning disabilities. *International Pediatrics*, 4, 155–160.
- D'Entremont, B., Hains, S. M. J., Muir, D. V. (1997). A demonstration of gaze following in 3- to 6-month olds. *Infant Behavior and Development*, 20, 569–572.
- Dougherty, T. M., Haith, M. M. (1997). Infant expectations and reaction time as predictors of childhood speed of processing and IQ. *Developmental Psychology*, 33 (1), 146–155.
- Eacott, M. J., Crawley, R. A. (2000). The offset of childhood amnesia. In: Neisser, U., Hyman Jr., I. E. (eds.): *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*. (2nd ed.). Worth Publishers, New York, 319–334.
- Egyed, K., Gergely, Gy., Király, I. (2009). Tanulni másoktól és másokról. *Pszichológia*, 29, 237–254.
- Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. In: Lyon, G. R., Krasnegor, N. (eds.): *Attention, Memory, and Executive Function*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore, MD, 367–395.
- Fagan, J. F. (1984). The relationship of novelty preferences during infancy to later intelligence and later recognition memory. *Intelligence*, 8 (4), 339–346.
- Farroni, T. et al. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 99, Washington, DC, 9602–9605.
- Farroni, T. et al. (2005). Newborns' preference for face-relevant stimuli: Effects of contrast polarity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 102, Washington, DC, 17245–17250.
- Farroni, T. et al. (2006). Factors influencing newborns' preference for faces with eye contact. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 298–308.
- Fivush, R., Haden, C., Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32–56.
- Fivush, R., Haden, C., Reese, E. (1996). Remembering, recounting and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context. In: Rubin, D. (ed.): *Reconstructing Our Past: An Overview of Autobiographical Memory*. Cambridge University Press, New York, 341–359.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283–296.
- Franco, F., Butterworth, G. E. (1990). *Effects of social variables on the production of infant pointing*. Poster presented at the 4th European Conference on Developmental Psychology, University of Stirling, Scotland.
- Franco, F., Butterworth, G. E. (1996). Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year of life. *Journal of Child Language*, 307–336.

- Freud, S. (1905/1995). *Három értekezés a szexualitásról*. Kötet Kiadó, Nyíregyháza.
- Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (1), 3–27.
- Gelman, S. A., Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183–209.
- Gergely, G., Watson, J. S. (1999). Early social-emotional development: Contingency perception and the social biofeedback model. In: Rochat, P. (ed.): *Early Social Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 101–137.
- Gergely, G., Csibra, G. (2005). The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. *Interaction Studies*, 6, 463–481.
- Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G., Bíró, S. (1995). Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 56 (2), 165–193.
- Gergely, Gy., Bekkering, H., Király, I. (2002). Rational imitation of goal directed actions in preverbal infants, *Nature*, 415, 755.
- Golden, C. J. (1981). The Luria-Nebraska Children's Battery: Theory and formulation. In: Hynd, G. W., Obrzut, J. E. (eds.): *Neuropsychological Assessment and the School-Aged Child*. Grune & Stratton, New York, 277–302.
- Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of cortical circuitry and cognitive function. *Child Development*, 58, 601–622.
- Gopnik, A., Wellmann, H. (1994). The theory theory. In: Hirschfield, L. A., Gelman, S. A. (eds.): *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge University Press, Cambridge, England, 257–293.
- Gredebäck, G., Theuring, C., Hauf, P., Kenward, B. (2008). The microstructure of infants' gaze as they view adult shifts in overt attention. *Infancy*, 13, 533–543.
- Haith, M. M., Hazan, C., Goodman, G. S. (1988). Expectation and anticipation of dynamic visual events by 3.5-month-old babies. *Child Development*, 59, 467–479.
- Hamond, N. R., Fivush, R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Young children recount their trip to Disney World. *Cognitive Development*, 6, 433–448.
- Harley, K., Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35, 1338–1348.
- Harris, P. L. (1995). From simulation to folk psychology: The case for development. In: Davies, M., Stone, T. (eds.): *Folk Psychology* (Vol. 3.). Blackwell, Cambridge, England, 207–221.
- Hartshorn, K., Rovee-Collier, C. (1997). Infant learning and long-term memory at 6 months: A confirming analysis. *Developmental Psychobiology*, 30, 71–85.
- Hartshorn, K., Rovee-Collier, C., Gerhardstein, P., Bhatt, R. S., Klein, P. J., Aaron, F., Wondoloski, T. L., Wurtzel, N. (1998). Developmental Changes in the Specificity of Memory over the First Year of Life. *Developmental Psychobiology*, 33, 61–78.
- Hayne H., MacDonald, S., Barr, R. (1997). Developmental changes in the specificity of memory over the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 20, 233–245.
- Hildreth, K., Rovee-Collier, C. (1999). Decreases in response latency to priming over the first year of life. *Developmental Psychobiology*, 35, 276–290.
- Hitch, G. J., Halliday, S., Schaafstal, A. M., Schraagan, J. M. (1988). Visual working memory in young children. *Memory and Cognition*, 16 (2), 120–132.
- Kamewari, K., Kato, M., Kanda, T., Ishiguro, H., Hiraki, K. (2005). Six-and-a-half-month-old children positively attribute goals to human action and to humanoid-robot motion. *Cognitive Development*, 20, 303–320.

- Király, I. (2002). *Kisgyermekes eseményemlékezetének fejlődése: Utánzás és emlékezet*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Király, I. (2009). The effect of the model's presence and of negative evidence on infants' selective imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 14–25.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Kulkofsky, S., Klemfuss, J. Z. (2008). What the stories children tell can tell about their memory: Narrative skill and young children's suggestibility. *Developmental Psychology*, 44 (5), 1442–1456.
- Leslie, A. M., Keeble, S. (1987). Do six-month-old infants perceive causality? *Cognition*, 25 (3), 265–288.
- Liskowski, U., Carpenter, M., Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, 10 (2), F1–F7.
- Lock, A., Young, A., Service, V., Chandler, P. (1990). Some observations on the origins of the pointing gesture. In: Volterra, V., Erting, C. J. (eds.): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Springer, Berlin, 42–55.
- Lyon, G. R. (1996). The need for conceptual and theoretical clarity in the study of attention, memory, and executive function. In: Lyon, G. R., Krasnegor, N. (eds.): *Attention, Memory, and Executive Function* Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., Baltimore, MD, 3–9.
- McCormack, T., Hoerl, C. (2007). Young children's reasoning about the order of past events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 168–183.
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development*, 59 (1), 217–225.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month old children. *Developmental Psychology*, 31 (5), 838–850.
- Meltzoff, A. N., Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25(6), 954–962.
- Miller, P. J. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. In: Neisser, U., Fivush, R. (eds.): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 158–179.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press, New York.
- Nelson, K., Fivush, R. (2000). Socialization of memory. In: Tulving, E., Craik, F. I. M. (eds.): *The Oxford Handbook of Memory*, Oxford University Press, New York.
- Nelson, K., Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory, *Psychological Review*, 111 (2), 486–511.
- Ohama, K. (1984). Development of pointing behavior in infants and mother's responsive behavior: Longitudinal study of infants from 9 to 30 months. In: Ogino, M., Ohama, K., Saito, K., Takei, S., Tatsuno, T. (eds.): *The Development of Verbal Behavior VI*. Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo.
- Onishi, K. H., Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.
- Perner, J. (2000). Memory and theory of mind. In: Tulving, E., Craik, F. I. M. (eds.). *Oxford Handbook of Memory*. Oxford University Press, New York, 297–312.
- Perner, J. (2001). Episodic memory: Essential distinctions and developmental implications. In: Moore, C., Lemmon, K. (eds.), *The Self in Time: Developmental Perspectives*. Hillsdale, Erlbaum, NJ, 181–202.

- Perner, J., Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autoegetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 516–548.
- Perner, J., Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Science*, 3, 337–344.
- Peterson, C., Jesso, B., McCabe, A. (1999) Encouraging narrative in preschoolers. An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49–67.
- Piaget, J. (1952). *The Child's Conception of Number*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton, New York.
- Pillemer, D. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Thomas-Thrapp, L., Gerardi, G. (1998). The development of orienting to locations and objects. In: Wright, R. D. (ed.): *Visual Attention: Vancouver Studies in Cognitive Science*, Vol. 8. Oxford University Press, New York, 269–288.
- Povinelli, D. J. (2001). The Self: Elevated in consciousness and extended in time. In: Moore, C., Lemmon, K. (eds.): *The Self in Time: Developmental Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 75–96.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., Jankowski, J. J. (2004). Infant visual recognition memory. *Developmental Review*, 24, 74–100.
- Rovee, C. K., Fagen, J. W. (1976). Extended conditioning and 24-hour retention in infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 1–11.
- Rovee, C. K., Rovee, D. T. (1969). Conjugate reinforcement of infant exploratory behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 33–39.
- Rovee-Collier, C. (1997). Dissociations in infant memory: Rethinking the development of implicit and explicit memory. *Psychological Review*, 104, 467–498.
- Rovee-Collier, C. (1999). The development of infant memory. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 80–85.
- Schneider, W., Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In: Damon, W., Siegler, R. S., Kuhn, D. (eds.): *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2. Wiley, New York, 467–521.
- Senju, A., Csibra, G., Johnson, M. H. (2008). Understanding the referential nature of looking: Infants' preference for object-directed gaze. *Cognition*, 108, 303–319.
- Senju, A., Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current Biology*, 18, 668–671.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press, Washington, D. C.
- Sigman, M., Cohen, S. E., Beckwith, L., Asarnow, R., Parmelee, A. H. (1991). Continuity in cognitive abilities from infancy to 12 years of age. *Cognitive Development*, 6, 47–57.
- Slobin, D. I. (1997). The universal, the typological, and the particular in acquisition. In: Slobin, D. I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Volume 5: Expanding the Contexts. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ, 1–39.
- Southgate, V., van Maanen, C., Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn? *Child Development*, 78, 735–740.
- Starkey, P., Spelke, E. S., Gelman, R. (1983). Detection of intermodal numerical correspondences by human infants. *Science*, 222(4620), 179–181.
- Surian L., Caldi S., Sperber D. (2007). Attribution of beliefs by 13-month-old infants. *Psychological Science*, 18 (7), 580–586.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (2), 37–40.

- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–691.
- Tomasello, M., Strosberg, R., Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23 (1), 157–176.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity In: Bråten, S. (ed.): *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 15–47.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Want, S. C., Harris, L. H. (2002). How do children ape? Applying concepts from the study of non-human primates to the developmental study of „imitation” In: *Children. Developmental Science*, 5 (1), 1–14
- Willatts, P. (1999). Development of means-end behavior in young infants: Pulling a support to retrieve a distant object. *Developmental Psychology*, 35, 651–677.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358 (6389), 749–750.
- Yoon, J. M. D., Johnson, M. H., Csibra, G. (2008). Communication-induced memory biases in preverbal infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), Washington DC, 105, 36, 13690–13695.

7. fejezet

JÁTSSZ, TANULJ ÉS ÉREZD JÓL MAGAD! – A KISGYERMEKKORI JÁTÉK FEJLŐDÉSE

Páli Judit

Károli Gáspár Református Egyetem

A JÁTÉK MINT BIOLÓGIAI FUNKCIÓ

A JÁTÉK ÉS NÉZŐPONTJAI: A „HÁROMLÁBÚ SZÉK”

Az alkalmazkodás folyamata: játék és utánzás

A játék mint cselekvéses megjelenési forma

A játék mint tárgyi megjelenési forma

A játék mint szimbolikus megjelenési forma

MÁS SZIMBOLIKUS TEVÉKENYSÉGEK GYERMEKKORBAN

A játék és a mese közös fókusza: a kettős tudat

Ábrázolás, rajz, önkifejezés tükröző reprezentációi

A játék, a rajz, a mese, a bábjáték mint moduláris működések
megjelenési formái

MIT IS TANULHAT EGY KISGYERMEK A KÖRNYEZETÉTŐL?

Játék a családban

Játék a társas helyzetekben

Játékeszközök, játékszerek megjelenése intézményes vagy
közösségi terekben

Játéktevékenységek, tanulás, fejlesztés

A játékhoz, játszáshoz való gyermeki jogok – közösségi játék

A JÁTÉK HOLISZTIKUS SZEMLÉLETE

KITEKINTÉS



Mit jelent napjainkban a játék világa gyermekeink számára: játszást, játéktárgyat, játékszabályt? A játszásnak a korai fejlődésben betöltött szerepe könnyen belátható. A játékformák érésében, fejlődésében akkor történhet előrelépés, ha a játék során könnyen megmutatkozó kettős tudat hozzájárul a világról kialakított belső reprezentációk fejlődéséhez. Az ún. mintha-játék kétéves kori megjelenésével olyan mér-földkő tanúi lehetünk, amely felgyorsítja a reprezentációk egyre magasabb szintre emelkedését, azaz a reprezentációs újraírásokat. Mindez a legújabb értelmezésben az érés-fejlődés-fejlesztés közös rendszerének egységes szövetét alkotja. Fontos mondanivalója ennek a fejezetnek (és egyben üzenetünk a gyakorlat számára): leginkább a játék és a tanulás együttességével érthetjük meg, hogy a játék szabályozó funkció. Szerepe van az intelligencia fejlődésében, e folyamat a játék által követhető, vizsgálható. A játék, a játszás, a korai tanulás változatos formáival, sok funkciójával hat az érzelmi-értelmi fejlődésre és egyben a viselkedés szerveződésére is.

BEVEZETŐ

Írásunkban áttekintjük és röviden összefoglaljuk, milyen főbb aspektusokban ragadható meg a játék gyermekkori elsődlegessége, mitől nyer különös státust a játék a felnövekvés folyamatában. Miért oly jelentős kulturális, pedagógiai és pszichológiai értelemben? Megpróbálkozunk azoknak az összefüggéseknek a láttatásával, amelyek indokolttá teszik, hogy *a játék a prevenció, a korrekció és a kompenzációs jellegű fejlesztő munkában – elvitathatatlan alapozó és integráló jelentősége folytán – vivő-funkciónak számíthasson.*

Induljunk messzebből, talán ezzel érthetőbb lesz, mitől oly átfogó jelenség a játék, nemcsak a gyermekek életében, hanem az emberiség felnőtt-táborának életében is, azaz az emberi kultúrában mindenütt: helytől, időtől, kortól függetlenül.

Az idők kezdetén a gyermekek az őket körülvevő felnőtt közösség természetes közegében éltek, az intézményes nevelés még nem vont „válaszfalat” köréjük. Magától értetődött az utánzás alapján történő játszás és tanulás.

Jerome Bruner (1995) *Az „éretlenség” természete és kibaszása* c. munkájában ír arról, hogy az őskori ember viselkedését nem tudjuk rekonstruálni ugyan, de a ma élő gyűjtögető-vadászó életmódot folytató népcsoportok szokásrendjeinek megfigyelésével nyilvánvalóvá válik, felnőtt és gyerek minden cselekvési formát együtt végez. Szabad tevékenységekben rengeteg a közös játék, tánc és meshallgatás. Mivel több az íratlan szabály és a merev szokás a társadalom egészében, ezért sokkal több a rítus, a szertartás. Ezekben a közösségekben minden eszköz elérhető a gyermekek számára, minden kellék, minden fegyver eszköze a gyermekek játékának. Bruner azt tartja, ezekben a kultúrák közötti kutatásokban felismerhetővé vált, hogy minden tanulás azokban a szituációkban alakul, ahol a viselkedéseket alkalmazni is kell. Bruner kiemelendő tapasztalatnak tartja, hogy az anya jelenléte védelmet is, biztatást is jelent.

Nem lehet egyetlen nézőpontból nézni összetett jelenségekre, így magunk is követjük a teljességre törekvés legfőbb rendszerszemléleti logikáját: a fentiekből már jól látszik, három irányban is indulhatunk egyszerre.

1. Elemzésünk elsősorban lehet kognitív, idegtudományi irányultságú, így kapcsolódunk a játék tanulást elősegítő funkciójához. Azaz *biológiai nézőpontot* alkalmazunk.

2. A továbbiakban elemzésünk lehet érzelmi-társas (szociális), így kapcsolódunk a játék tárgykapcsolati fejlődéséhez, a kötődés kialakulásához. Azaz *pszichológiai elemzést* végzünk.
3. Végül elemzésünk lehet kulturális-társadalmi, amely nem csak a régmúltat, hanem a jelenkor sajátosságait is elemzés tárgyává teheti. Azaz *szociológiai* vagy *interkulturális* összefüggéseket keresünk.

A kijelölt irányokat szintén igazolja az a klasszikussá vált első átfogó, és sok szempontú játékelemzés, amely Johan Huizinga (1872–1945), a kultúrhistoria jeles holland művelője nevéhez fűződik, s egyben ő volt az, aki megalkotta a „játszó ember”, azaz a *homo ludens* fogalmát. Ebben a megközelítésben találkozunk először azzal a korszerű, a mai napig is átfogó szemlélettel, hogy bizony a játék sem lehet mentes a biológiai, a pszichikus és a társas-érzelmi vonatkozások egységes szemléletétől. Persze Huizinga még nem ezeket az új keletű fogalmakat használta, de – korát megelőzve – adott indítást a játék fogalmának teljes szemléletéhez. Pontosan idézve így fogalmazott:

„A játék első megpillantásra úgy fest, mint valami intermezzója a mindennapi életnek, szabadidő-tevékenység, üdülés. De mivel szabályosan visszatérő változatosság kísérője, sőt kiegészítője, része lesz az életnek. Díszíti azt, kiegészíti: nélkülözhetetlen az egyén számára, mint biológiai funkció, nélkülözhetetlen a közösség számára belső tartalma, értelme miatt, jelentősége és kifejező értéke miatt, továbbá azok miatt a társadalmi és szellemi kapcsolatok miatt, amelyeket létrehoz: szóval nélkülözhetetlen kultúrténykedés. A kifejezés és együttélés eszményeit valósítja meg.” (*Homo Ludens*, 1990, 17. o.)

„Rendet teremt, sőt maga a rend. A tökéletlen világba és zavaros életbe időleges és elhatárolt tökéletességet visz be.” (id. mű, 19. o.)

„Oly szavak ezek, amelyekkel a szépség hatását szoktuk kifejezni: feszültség, egyensúly, ellentét, változatosság, kötöttség, lazítás, feloldódás. A játék köt és felold. Leköt. Lenyűgöz, azaz elvarázsol. És tele van a két legnemesebb tulajdonsággal, amelyet az ember a dolgokon észlelni és kifejezni képes: tele van ritmussal és harmóniával.” (id. mű, 19. o.)

Huizinga sorai nem mai keletűek, magyar nyelven először 1944-ben jelentek meg. Munkájának 1990-ben megjelent reprint kiadásában sorait olvasva tapasztalhatjuk, Huizinga korát jóval megelőzően túllépett azon, hogy a játékot részjelenésnek tekintse, vagy annak szűk magyarázatát adja. A játék általános szerepét kulturális keretbe ágyazva ő mondta ki elsőnek, hogy a játék társas funkciója mellett elsődlegesen biológiai funkció.

Ez a hármas megközelítés a mai szakmai nyelvezetünk szerint *bio-pszicho-szocio egységbe ágyazottat* jelent, nem kell elköteleződünk csak egy terület mellett. Jelen világunkat szemlélve, keserű tapasztalat, hogy a gyermekek fejlődésében egyre nagyobb arányú a figyelem és viselkedés számos problémája. A játék korszerű értelmezése segítségével meg kell győznünk olvasóinkat arról, hogy a majdan kialakuló szabályozott vagy szabályozatlan viselkedés a játékon keresztül közelíthető meg a leginkább. Minden részletező megközelítés előtt hadd áruljuk el, hogy számunkra a játék *szabályosságot, ritmust, rendet teremtő funkciója jelenti azt*, ami közelebb visz bennünket az idegrendszer fejlődését meghatározó sajátosságok megértéséhez.

A JÁTÉK MINT BIOLÓGIAI FUNKCIÓ

Huizinga neurobiológiai felfogását tekintette kiindulópontjának egy kiváló magyar agykutató, Grastyán Endre (1923–1988), aki munkatársaival feltárta azokat az agyi kapcsolatokat, amelyek a játék biológiai funkciójának, átkapcsoló mechanizmusainak összetettségét igazolták. Ennek alapján Grastyán (1985) egy olyan definícióval lépett elő, amely általában minden melegvérű élőlény játékának lényegét ragadja meg.

Grastyán játékfelfogása az alábbi általános érvényű definíciót fogalmazza meg: „A játékot olyan funkcióként definiálhatjuk, amelyben az organizmus egy kívánt, természetes vagy kreált cél elérése elé saját maga állít akadályokat és ezzel az intenzív örömrzés indukciójának tetszés szerint reprodukálható feltételeit teremti meg.” (Grastyán, 1985, 57. o.)

Grastyán definíciója azért jelent minden korábbinál átfogóbb felfogást, mert – mivel csak a lényegét ragadja meg – sem kognitív, sem szociális szempontból nem határolja le gondolkodásunkat, és teret enged többféle célszerű csoportosításnak. Nem terel bennünket semmiféle dogmatikus egyszempontúság felé. Kétségtelen tény, hogy a játék a melegvérű állatoknál mindenhol megjelenik, ezért indokolt szűkítés nélkül, állatról, emberről általában gondolkodunk. Grastyán, ismerve az elődök szempontjait is, szintén a biológiai és a szabályozó funkciót hangsúlyozza.

Ha majd áttekintjük a Grastyán előtt megfogalmazott főbb játékmagyarázatokat, látjuk, hogy mindegyikben van részizgagság, de nem fedik le a játék univerzumának minden szegmensét, mert többségük egy-egy szempontot lát csak érvényesnek. A játékok világa, legyen az a funkciós játékokhoz, a kitalált játékokhoz, az el-sajátítás vagy a kialakítás játékeihez sorolható játékforma, megfelel ennek a definíciónak.

Huizinga, amint filozófusként is nagyra értékelte a játék biológiai, sőt szabályozó, rendet teremtő funkcióját, zseniális előrelátásról tett tanúbizonyságot: *a rend valamiféle egyensúly*. S a fejlődés tagadhatatlanul törekszik új és új egyensúlyi állapotok kialakítására. Tehát, ha a neurobiológiai játékfelfogás (l. 7.1. keretes szöveg) lényegét a magunkénak valljuk, a játékot általános *energetikai, homeosztatis és feszültség-szabályozó funkcióként* is értelmezhetjük.

Az energetikai magyarázatok (Berlyne, idézi Grastyán, 1985) sugallták a serkentés, gátlás, aktiváció, orientáció jelentőségét. Később látjuk, hogy ezek a biológiai fogalmak a játék szintjén alkotórészei az aktivitásnak, a mozgás megtervezésének, indításának, leállításának – gondoljunk csak egy fogócska alkalmával a macska-egér stratégiákra, a siker élményével felszabaduló funkcióörömré.

7.1. A játék neurobiológiai háttere

Grastyán Endre munkásságát korai halála szakította félbe, de életének utolsó éveiben tartott akadémiai székfoglalója és annak írásos változata (1985) még részletezőbben építette fel ezt a megújuló, neurobiológiai szemléletet. Grastyán és munkatársai laboratóriumi kísérleteikkel (beépített elektródás állatkísérletek macskákkal) nagy lépést tettek a játék örömszerző jellegének feltárásában, amikor igazolni tudták, hogy a szignál-helyzet játékértéke, öningerlő-örömszerző funkciója milyen nagy intenzitással jelentkezik *a szükségletek kielégítése előtt* is.

Kulcsár Zsuzsa (1996) összehasonlító elemzésében Huizingát és Grastyánt illetően kiemeli, hogy munkáikban két fontos aspektus különül el. Közös kiindulópontjaik mellett Huizinga a játék jelenségkörét illetően a szükségletkielégülés utáni, azaz hagyományörző jellegét, Grastyán pedig a megelőző jellegét hangsúlyozza.

Grastyán és munkatársai az öningerlést illetően meglepő összefüggéseket tapasztaltak, s ezek mind arra engedtek következtetni, hogy a játék örömszerző jellege minden más primer jellegű szükségletet képes a háttérbe szorítani. Nevezetesen az történik, hogy a *játékvágy feledtet minden szükségletet*. Ezek az erős vagy alapvető élettani szükségletek, ún. primer drive-ok (pl. az éhség, a szomjúság stb.) gátlás alá kerülnek.

Grastyán (1985) munkásságával szinte párhuzamosan publikáltak MacLean (1970), Panksepp (1986), valamint Campbell és Marby (1972) olyan jellegű tanulmányokat, amelyek szintén a biológiai gyökerekig mentek vissza. A játék és a szülői viszony egyes mozzanatait külön-külön is említik, s így sok-sok vonatkozásban látunk meggyőző bizonyítékokat a játék proszociális, altruizmussal kapcsolatos besorolásáról: látjuk, hogy az idegtudósok a játékot egyértelműen a kötelékteremtő békés interakciókkal összefüggésben tárgyalják.

Az idegtudományok fontosnak tartják, hogy a pszichikus funkciók, a viselkedés összetett formái is struktúrákhoz köthetők legyenek, így a társas meghatározókra való továbblépés (rátalálás) szinte szükségszerűen következhet.

Idegrendszeri és pedagógiai szempontból is indokolt lehet egy játékmód elterjedése, amelyet *váltakozásos játéknak* nevezhetünk. Lehet ez gyakorló játék, lehet szabályjáték, beleszővődhet szimbolikus játékformákba is, a lényeg a következő: legyen egy másolható modellviselkedés, amely változik az elsajátító kisgyermek viselkedésével. Gondoljunk az első váltakozásos játékok egyikére, a pelenka-lehúzásos kukucs játékra. Hol a mama bújik el a pelenka mögé és a kisgyermek húzza le; hol a baba fejére dobjuk rá a pelust, és együtt húzzuk le, mert ugyanis ő azonnal húzni fogja, nagy kacagások közepette. Ez a játék provokálja a kölcsönös utánzást, amelyet – a mozgásutánzásért fe-

lelős apparátusként – feltételezések szerint bonyolult integráció részeként a homloklebeny tükörneuron rendszere hajt végre. A későbbiekben ez bonyolultabb modellkövetéssé, majd identifikációvá (azonosulássá) szélesedik. Mindebben elvitathatatlan a játék vezető szerepe, amely később, összetett pedagógiai pszichológiai folyamatokban is modellkövetővé teszi a fejlődő idegrendszert¹ (Páli, 1998, 2006c; Gergely és Csibra, 2007 elmélete a természetes pedagógiáról², idézi Pléh, 2008).

MacLean (1970) feltételezi, hogy a játék és a szabályozó funkciók erős kapcsolatban állnak egymással, mégpedig úgy, hogy a három fejlődési szintnek megfelelő agyi reprezentációkat a neuroanatómiai szintek szerint tagolja (l. 7.1. ábra).

Keresi, hogy mi a feladata az első szinten álló „hüllőagyként” nevezett struktúráknak (l. csíkos-világosszürke), különösképpen a striatumnak és a reptiliáris komple-



7.1. ábra Agyi struktúrák és szabályozó funkciók

xusnak, második szinten mi a feladata a gyrus cingulinak és a hozzá kötődő talamikus, limbikus rendszernek (l. pöttyös-középszürke), benne a hippocampusz kiemelkedő fontosságú struktúráival. Harmadik szinten mi a feladata az agykéregnek (l. négyzetrácsos-sötétszürke) mint az agyfejlődés legfiatalabb képződményének.

A kapcsolatok lényege az érzelmszabályozás és az a fajta kontroll, amely féken tartja az ösztön-megnyilvánulásokat, és lehetővé teszi a tervezés, szervezés magasrendű funkcióit. A korábbi agystruktúrákhoz köthetők az ösztönös, heves érzelmekkel járó állapotok, a legfiatalabb agykéreghez pedig a kontroll, a tervezés, a szervezés magasrendű viselkedésszabályozó mechanizmusai.

Ehhez kapcsolódóan Panksepp (1986) – az emberi viselkedésformák geneziséről gondolkodva – úgy véli, a játék szintén az együttműködő viselkedésformákkal párhuzamosan szerveződik, így azt összefüggéseikben tárgyalja. Minden proszociális viselkedés alapjának az anya viselkedését tartja (ezt nevezzük anyai hatásnak), s ezt emlős-sajátosságokként helyezi el a fejlődés folyamatában. A szerző a biológiai bizonyítékok között más alapvető funkciókkal való rokonságot is említ: a REM-alvás és a játék genezisének agyfejlődési időpontjait szintén közel azonosnak tartja, amelyek hátterében genetikusan programozott agyi mechanizmusok állhatnak. A ki-

¹ Fejezetünk későbbi pontjaiban a modellkövetés legfontosabb „analógiája”, magasabb szintű szervező funkciója a legközelebbi fejlődési zóna (Vigotszkij, 1967) kérdésköre lesz majd.

² L. bővebben Király, a jelen kötetben.

egyensúlyozott emocionális viselkedést e szabályozó rendszerek – a feszültség szabályozásában a játék, a homeosztázis fenntartásában az alvás regeneráló funkciói – teszik lehetővé.

A játék molekuláris mechanizmusait keresve Panksepp azt találta, hogy a játék során molekuláris szinten az ún. endogén opioid peptideknek van kiemelt szerepük, hasonlóan a kötelékteremtő viselkedésformáknál találtakhoz. Lokalizációját érintve megemlíti, hogy a hipotalamusz bizonyos részei lehetnek felelősek e folyamatokért, mert irtásos kísérletek sora bizonyítja, hogy a kiegyensúlyozott játék hiánya mellett gátolhatatlan agresszió lép fel. Például a mediális hipotalamusz gátló hatása teszi lehetővé a fiatal állatok közötti „békés, harmonikus interakciókat”.

MacLean szerint, (és úgy tűnik, hogy ennek sem Panksepp, sem Grastyán tapasztalatai nem mondanak ellent), az interaktív, békés viselkedéskombinációk hátterében neurofiziológiai szinteken a limbikus területek, a prefrontális kéreg és a limbikus rendszer talamo-kortikális kapcsolatait tarthatjuk meghatározónak. MacLean három tényezőt tart kiemelésre méltónak: a játék 1. nem komoly, játékos jellegét, a következménynélküliséget, 2. örömteli jellegét, ami minden proszociális forma velejárója, és azt, hogy 3. a játék szerepet játszik a szekvenciális szervezésben, bontja az automatizmusokat, sztereotípiák felbomlásához vezet. Olvasatukban a játék egymástól független elemeket kapcsol össze, s elvezet az *alkotó kreativitás* konstruktumai felé.

MacLean szerint az emlősgy kialakuló funkciói közül a legjelentősebbek az anya-gyerek kapcsolat erőssé válása, a szeparációs sírás jelfunkciója és a család mint új szerveződés létrejötte. Humán vonatkozásban és szorosabban vett idegrendszeri nézőpontból a szeparációs sírás és a játék az, ami erősen összeköthető az anyai viselkedéssel, s e funkciókat valóban egyazon strukturális lánc működésmódjai közé sorolhatjuk. Mindkettőnek komoly jelző és kommunikációs szerepet tulajdoníthatunk. Biológiai kísérletek sora bizonyította azt a társas effektust, hogy a csoporton belüli béke a játékosságon múlik: az alomban rend marad és szociális kötelékek alakulhatnak ki; továbbmenve, az alkalmi társulásokon túl létrejöhetnek a család kötelékei, valamint egyértelmű alkalmazkodási folyamatok indulnak be. A szerző kiemeli, hogy az említett kötelékfunkciók az altruizmussal, a felelősségtudat opiát-mechanizmusaival mutatnak párhuzamot. A kötődés kialakulásának folyamatában e biológiai mechanizmusok kulcsfontosságúak (l. még Tóth, az I. kötetben).

Összegezzük: Grastyán, MacLean és Panksepp közös gondolata, hogy a játék és az önszabályozás közös eredetű fejlődési produktumok, Grastyán odáig megy gondolatmenetében, hogy kimondja, a játék funkcióinak kiemelt szerepe lehet az unalommal, az érdektelenséggel és az agresszióval szemben. A világ drogfogyasztását tekintve az opiát drogok sikere arra utal, hogy ezek a kívülről bevitelhető anyagok éppen a magány és az elidegenedés kínjainak csökkentése miatt lettek oly keresettek.

A JÁTÉK ÉS NÉZŐPONTJAI: A „HÁROMLÁBÚ SZÉK”

A fentiekben említettük, hogy az alombeli rend és az alkalmazkodás erősen kötődik a játék jelentőségéhez. Ez a neurobiológia nézőpontja, de ennek megvannak a fejlődéslélektanban fellelhető szintén biológiai, ismeretelméleti gyökerekkel rendelkező és történetinek tekinthető előzményei. Ha csak futó pillantást vetünk a 7.2. keretes szövegben olvasható felsorolásra, akkor is láthatjuk az értelmezések sokszínűségét.

7.2. Történeti értékű játékelméletek: a játék jelentőségének fókuszai

A játékkal foglalkozó történeti értékű játékmagyarázatok, játékelméletek különböző nézőpontokból látták a játék lényegét. Az alábbi felsorolásba nevekhez köthetően azokat a fókuszpontokat soroljuk fel, amelyeket a játékról gondolkodók jelentőségteljesnek gondoltak és kiemeltek. A felsorolás többé-kevésbé időrendi. Ettől ott térünk el, ha valaki valakivel erős hivatkozási kapcsolatban áll, vagy egy publikációban szerepel (pl. Vigotszkij, valamint S. és G. Nétchine).

Huizinga, Johann	a kultúra eredete, a játék univerzális jellege;
Baldwin, James Mark	cirkuláris reakció, öngerjesztéses megisméltések láncolata;
Claparede, Eduard	funkcionális autonómia, kibontakozás, a játék munkává alakulása;
Dewey, John	érdeklődés, tevékenységre nevelés;
Spencer, Herbert	erőfelesleg, a felesleges energia levezetése ;
Hall, Granville Stanley	rekapituláció, a fejlődés lépéseinek megisméltődése;
Lazarus, Moritz	üdüléselmélet, felüdülés;
Lange, James	a célszerű tevékenységek kiegészítése;
Groos, Karl	az előzetes gyakorlás elmélete vagy „begyakorlás”;
Sully, James	játékhangulat, örömszerzés;
Freud, Siegmund	vágyteljesítő indulatvezetés, „királyi út a gyermeki éntől szintézisig vezető fejlődés megismeréséhez”;
Freud, Anna	énvédelem, elhárítás;
Buytendijk, Frederik J. J.	gyermeki dinamika;
Stern, Daniel	együttes játék;
Adler, Alfred	kompenzációs jelleg, hátrányos helyzet kiegyenlítése, a kiszolgáltatottság érzésének csökkentése;
Jung, Carl Gustav	archetipikus szimbolikus kifejeződés;
Pavlov, Ivan Petrovics	orientációs reflex;
Bühler, Charlotte	funkcióöröm;
Mahler, Margaret	újraközeledés;
Piaget, Jean	az alkalmazkodás egyik oldala: asszimilációs túlsúly;
Wallon, Henri	közös referenciamező;

Neumann, János	a játékelmélet egyfajta konfliktus-megoldási modell;
Berlyne, Daniel	kíváncsiság;
Lorenz, Conrad	célszerűség;
Millar, Susanna	paradox viselkedés, „hidd el” játék (pl. Vigotszkij) ;
Mérei, Ferenc	a játék a humánus kifejeződése;
Winnicott, Donald Woods	anya-gyerek kapcsolat, potenciális tér;
Panksepp, Jaak	következmény nélküli, proszociális, örömteli élmény;
MacLean, Paul D.	emlősökre jellemző viselkedés-triád: 1. gondozás, 2. audio-vokális kommunikáció, 3. játék; a játék békességet teremtő szerepe;
Grastyán Endre	a játék és a kontrollfunkciók szoros neurofiziológiai kapcsolata;
Bruner, Jerome	az éretlenség természete;
Vigotszkij, Lev Sz.	legközelebbi fejlődési zóna;
Nétchine-Grynberg, Gaby;	
Nétchine, Serge	közös világok.

*Források: Millar, 1973; Balogh, 1991; Báthory és Falus, 1997
(Pedagógiai Lexikon. Játék címszavak – Bús Imre, Páli Judit)*

Mielőtt áttekintenénk a pedagógiai pszichológia csoportosításait, a magyar „játék” kifejezés egységes megnevezése mögött rá kell mutatnunk a különböző jelentésárnyalatokra. Az angol nyelvből merítve a szemantikai támpontokat, könnyen megvilágíthatjuk a különbségeket. Talán a háromféle jelentés azt a reprezentációs felosztást tükrözi, amelyben a tudományos világ sokáig megoldásokat talált a játék és az oktatás folyamata, a nyelvi elsajátítás és nem kevésbé a gondolkodás kapcsolatára.

Az angol nyelv külön szavakkal tesz különbséget a fogalomkörök tartalmi alapján, utalva a játék alapvető hármasságára. Ez a csoportosítás a jelenségek szintjén, szinte a gyermek szemével nézve jelentheti a *játszást*, a *játékszert* és a *játékszabályt*.

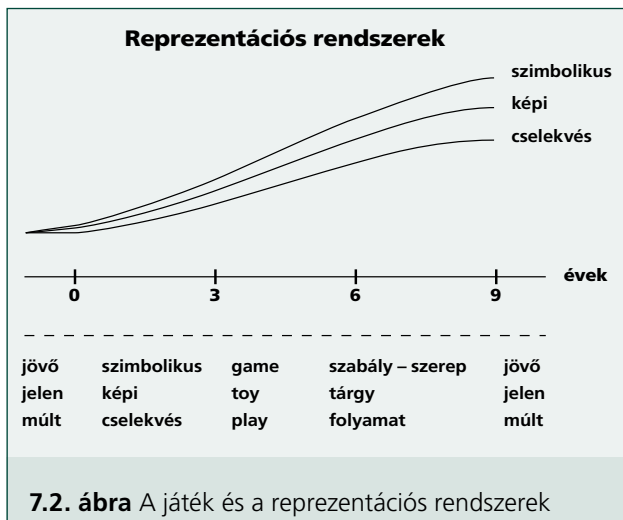
A játék, mint fogalom tehát vonatkozhat:

1. a cselekvésre (az angol kifejezés a folyamatjellegre utal, *play* kulcsszóval jelölve);
2. a tárgyra (ahol a tárgy kifejezésen a játék szervezőerejének egy konkrét megjelenésű dolgot, játékszert, játékeszközt feltételez, és a *toy* kulcsszóval láttatja, hogy a játék folyamata, cselekvésjellege valamilyen anyagi dologgal társultan fejeződik ki);

3. valamint a játszma (a *game* esetében a szimbolikus funkciók, a szabályjelleg veszik át a dominanciát, vagy olyan szimbolikus játékok, ahol a tárgy már nem szükséges kiegészítője a játék folyamatának).³

A játék fenti három „nézőpontja” (7.2. ábra), a cselekvés, a tárgy és a szabály hármasa, lényegi elemeket rejt. Köznapi, konkrét fogalmak tartalmi után nem felejtkezhetünk el a szakmai nyelvezet tudományos fogalmairól sem: ez a háromlábú szék hasonlat valójában nem más, mint a fejlődést biztosító reprezentációk fejlődési vonulata.

A játékelméletek, a játszmák stratégiai nézőpontjainak feltárásakor Bruner, Goodenough és Austin (1956), e témakör úttörőiként, első nagy lépésben a reprezentációs rendszerek dinamikus leírásával írták be nevüket a kognitív pszichológia történetébe. A *reprezentációk* összetett működés-



módjainak kutatása volt a céljuk, és nagyon leegyszerűsítve, ez a tudásgyarapodás vezetett a tudati működések jobb megértése felé. A *cselekvéses reprezentáció* őrzi a mozgástanulás megszerzett képességeit, mondhatjuk úgy is, hogy az elmúltakat, tehát a múltbeli eseményeket. Az *ikonikus (képi) reprezentáció* őrzi a szemléletességet, a belső képeket, az itt és most perceptuális készenlétét, a *szimbolikus reprezen-*

táció pedig a jel, a szimbólum és a szabály mentén elővételezi a jövőt, segíti az előrelátást és a késleltetést, amelyek a legfontosabb szabályozófunkciók közé tartoznak. A játék szempontjából csupán a főbb lépéseket soroljuk fel, annak reményében, hogy két kötetünk számos összekapcsolódó témája komplex leírást ad majd a reprezentációs fejlődésről.

Ennek gyökereivel Piaget munkásságában találkozhatunk először, de ő a reprezentációkat még nem használta hangsúlyos kulcsszóként, szemléletében az alkalmazkodás folyamatát két népszerűbb, a biológiából ismert fogalom köré épí-

³ Ide tartozik még egy másik nézőpont a játszma egy másik jelentésárnyalatával. A fogalom nemcsak a szerencsejáték irányában, hanem sokkal inkább a kapcsolati sémák felé nyitott, amikor az önreflexiók, a társas interakciók és tranzakciók felé fordult a pszichológia figyelme.

tette. Számára az *asszimiláció* és az *akkomodáció* kettőse jelentette az alkalmazkodó képes viselkedés és a belső tükröződés fejlődését.

Az alkalmazkodás folyamata: játék és utánzás

Piaget konstruktivizmusa az alkalmazkodás, a játék és az utánzás folyamataival magyarázza a fejlődés legfontosabb hajtóerejét, a homeosztatisztikus állapotra, az egyensúlyra való törekvést.

A gyermektudományok körében, a 20. századi fejlődés-lélektani ismeretek gyarapodásával Piaget gondolatmenetében (l. még Danis és mtsai, valamint Király, a jelen kötetben) merül fel egy sajátos polaritás két alapfogalmaként a *tiszta játék* és a *tiszta tanulás*. Az *asszimiláció* tiszta formája a játék, amennyiben az önmagához való hasonítás a folyamat (funkció) lényege. A gyermek az újonnan szerzett tapasztalatot beépíti már meglévő ismeretrendszerébe, kezdetben játékos sémákba, később a „mintha-mód” bonyolult tudati folyamataiba. Az *akkomodáció* tiszta formában a tanulás folyamatát írja le, amennyiben a meglévő tudást az új információnak megfelelően alakítjuk, ahhoz igazodunk. A modellkövetés, mintakövetés akkomodációs túlsúlyt jelent. Az akkomodáció és asszimiláció dinamikája teszi alkalmassá a kisgyermeket az *alkalmazkodás* kialakítására, a szükségletek, lehetőségek közötti egyensúly megtalálására.

Természetesen a gyermek mindennapi viselkedésében a formák váltakoznak, sokszor nem is tiszta formájukban jelennek meg, de a normál fejlődés rendje mindenképpen az alkalmazkodás és a kiegyensúlyozódás irányában hat. A tanulási folyamat kisgyermekkorban sokszor látens, sokszor spontán, nem tudatosuló folyamat, és a későbbiekben, a reprezentációk tárgyalásánál fejtjük ki részletesen, hogy az *early learning*, a „korai tanulás” (nem tévesztendő össze a korai fejlesztés fogalmával) terminológiáját tekintve tartjuk fontosnak a folyamatos gazdagodás tanulási folyamatait.

Piaget nézetében az érés – fejlődés – fejlesztés idői sora kötődik az ontogenetikus fejlődési sorhoz. Az érés által megkövetelt motoros – perceptuális – fogalmi lépcsőfokok követik egymást, amit Piaget (1978) nyomán szakaszelméletnek ismerünk, Bruner és mtsai (1956) részletesebb fejlődési elemzésében a reprezentációs rendszerek fejlődési soraként ismertünk meg. Bár a reprezentáció fogalmát már Piaget is használta, kevesebb jelentőséget tulajdonított a terminológia rugalmas, dinamikus jellegének, mint követői.

A *reprezentáció* fogalma igazán nagy karriert futott be, általános magyarázó-elvvé vált, jelentősége odáig bővült, hogy a későbbiekben az egész tudományos világ elismerte és felhasználta magyarázatai vezérfonalaként, akár idegtudományi, akár pszichoanalitikus vonalról közelítettek. Áttekintésünkben a reprezentáció lesz a spontán tanulás magyarázatának egyik kulcsfogalma, s nem lesz idegen a játék rendszerének hármas értelmezésétől sem.

Az első két évben a kisgyerek mozog a térben, tapasztalja a világot, kutat. Piaget szavaival *szenzomotoros, cselekvéshez kötött intelligenciával* rendelkezik. Egészséges fejlődés esetén másfél-két éves a kisgyermek, amikorra megéri arra, hogy minden tapasztalata belül képzetként, ikonikusan is leképeződjön (ezt nevezzük *belső reprezentációknak*), és ebben a belső rendszerben kezdjen struktúrát építeni annak érdekében, hogy az a hatalmas tudásanyag, amit az első években összegyűjt, használható legyen.

Affolter (1992) és munkatársai meggyőző kísérleti és terápiás tapasztalatokkal irányították rá figyelmünket a perceptuális fejlődés különböző lépcsőfokaira. A gyermeki játék során alakul ki egy érzékelés-specifikus (modalitás-specifikus) szakasz. Ekkor a gyermek a világ egyedi tulajdonságait veszi észre, és csak egy dologra tud figyelni: például a látványra, a hangra, a testtartására, a tapintott tárgy egy-egy tulajdonságára. Két-két dolog összekapcsolásával például tapintási élmény és látvány, hang és látvány, alakulnak olyan idegrendszeri kapcsolatok, amelyek a modalitások között teremtenek hidakat. Az egyféle élményt *intra-*, a két modalitást összekapcsoló élményt *intermodálisnak* (kettős kapcsolatúnak) nevezzük.

Az összetett jelenségek sokszoros kapcsolatai vezetnek el a sok inger egyidejű feldolgozásához. „Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezen szakasz fontosságát sokszor lebecsülik, sőt gyakran teljesen elhanyagolják. Hogy mégis milyen fontosak az intermodalitás-sémák, ezt Sherrington fejtette ki. Ő azt hangsúlyozta, hogy »az evolúció nem az érzékszervek számának növekedésében fejeződik ki, hanem abban, hogy valószínűleg egyre intenzívebb integráció valósul meg az egyes érzékelési területek között.«” (Id. Affolter, 1972, 90. o.)

Ez a fantasztikus gyarapodás az idegsejtek kapcsolati növekedésében az átkapcsolódások megsokszorozódása által lesz egyre sokrétűbb, variábilisabb. Elsősorban ezzel lesz az idegrendszer a sok inger által egyre terhelhetőbb.⁴ A sokszoros kapcsolatúaknak (*szupramodális kapcsolatok*) térben történő elrendezettsége alakítja összerendezetté az egyidejű sokszoros történéseket. Az időbeli és térbeli rendeződés az egyidejűnek (szimultánnak) és az egymást követőnek (szukcesszívnek) integrációja adja a jól tagolt, időben is összerendeződő (szekvenciális) integráció gazdaságos rendezési-vonatkoztatási struktúráját. Ezt nevezzük *szerialitásnak*.

A beszéd-elsajátítás például szerialitás nélkül elképzelhetetlen. Hiányában a közlés megreked az egyszavas vagy kétszavas távirati egyszerűség szintjén. Könyvünk beszédfejlődéssel foglalkozó fejezete bővebben kitér erre a kérdésre (l. Lukács és Kass, a jelen kötetben).⁵

⁴ L. még a plaszticitásról Egyed, az I. kötetben.

⁵ A kétéves gyermek lexikont gyűjt, főként főneveket, „mi ez?” kérdésekre keresi megunthatatlanul a válaszokat (baba, autó, könyv, cipő stb.). Háromévesen következik a „miért?” korszak, ahol a kapcsolat/a verbális kapcsolat (!) fenntartásán túl az igék világa épül, cselekvések, létezések, történések (a cica alszik, a virág él, a vihar közeleg stb.) részleteire vonatkozó szógyűjtés következik. (Van ebben oknyomozás is, de annak kiteljesedése majd a fogalmi fejlődés következő nagy, kognitív gyarapodásának korszakában, nyolcéves kor körül következik.)

Az élet elején a gondolkodás tehát cselekvésbe ágyazott, a mentális képek a mozgás fejlődése, illetve a szenzoros-motoros funkciókörök által rendeződnek össze, ezt nevezzük *alapozó funkcióknak*.⁶ A baba modalitásokkal, formákkal, mérettel, súllyal, anyagminőségekkel ismerkedik. Ebben a folyamatban a kéttárgyas, illetve háromtárgyas *manipuláció* jelzi jól, hogy miképp születnek új felismerések. Ebből a korszakból az ébredő belső képek nyomán az első szimbolikus sémák a mintha-játékokkal vezetnek át a képzeti szabályozás művelet nélküli időszakába.

Az ekkor tapasztalható fantáziapuzzóság a szabad képzetáramlás eredménye. A művelet előtti korszak kezdetén a tagolatlan képzetáramlás a jellemző, ez adja a féktelenség és az egymásba áramlás lehetőségét, feszültségsökkentő jellegét. Ez az időszak tartalmazza a hároméves kor környéki éntudati folyamatok kialakulásának (l. Kende, a jelen kötetben), az esetleges dackorszaknak énhangsúlyozó időszakait, amelyet egy csendesebb ún. „kecses” korszak követ, ahol újból előtérbe kerülhet a kognitív gyarapodás.

A művelet előtti időszak végén, a tagolt képzeti szabályozás időszakában *inkább leíró módon közelítsünk, játékokkal illusztráltan, mert ezzel jól előkészíthetjük az öt év körül ébredő relációs érdeklődés kialakulását*. A nagyóvodás korú kisgyerek először térben, majd időben rendezi ismereteit. Ekkor alakul ki az a hatalmas relációs tudás, ennek persze szóbeli vetületei is (l. Lukács és Kas, a jelen kötetben), amelyek leírhatóvá teszik a háromdimenziós teret, az időbeni egymásutániságot (előtte, mögötte, utána, később stb.).

A dolgok egyformasága, különbözősége, összehasonlításuk képessége, a relatív és abszolút tulajdonságok megkülönböztetése teszi lehetővé a *számfogalom* kialakulását. A szám abszolút jellege, hogy például hány darab, a szám relatív jellege, hogy a sorban hányadik helyet foglalja el. A nagyság szerint rakott babák ötös sorában lehet az első a legkisebb baba, de lehet az első a legnagyobb baba, attól függően, hogy mi a rendezés fő szempontja.

A játék mint cselekvéses megjelenési forma

A játékot ugyanolyan jelentőséggel tarthatjuk alapozó funkciónak, ahol a képességek kialakulnak, valamint integratív, összerendező funkciónak is, ahol a képességek egymással hálóba rendeződnek. Kicsit líraibban fogalmazva mondhatjuk úgy is, hogy a játéknak – a holisztikus, egészes kerete, a fejlődés minden funkciójára gyakorolt befolyása miatt – a kisgyermekkorban (ez nyolcéves korig értendő!) „bölcsőfunkciói” vannak. Persze a képességek saját útjaikon fejlődnek, de a játék-

⁶ Az ehhez az időszakhoz társuló *kutató manipulációs játékkört* Tardos Anna (1972) régebbi és Dorothy Einon (2002) *A tanulás kezdetei*, valamint *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés* c. könyvei alapján ismerhetjük meg.

ban születnek, indulásukkor sokáig a játékban erősödnek, és csak lassan önállósulnak. Erre az egyik legfontosabb példa a finommotoros mozgások fejlődése, ahol a kutató-manipulációs játékok jelentik a funkciószerveződés kezdeteit, és az írás (tanulási képességek) vagy a precíziós mozgások (munkaképességek) mutatják a kimeneteket.

A játék mint tárgyi megjelenési forma

A játéknak egy másik nézőpontja a *konkrét tárgyi megtestesülés*, a gyártott játékszerek vagy a játékba „bevonható” játékeszközök révén. A tárgy nem nélkülözhető, mert hozzá igazodik a mozdulat, tehát nem tennék különbséget a kézügyesség, finommotorika (praxis) kialakulása és a fantázia fejlődése tekintetében, és nem taglalom egyiknek vagy másiknak az elsődlegességét sem. Véleményem szerint a magyar kézműves hagyományokon alapuló népi kultúra és hagyományátadás minden fejlesztési területet felölel. Ezek az anyagok és mozdulatok illeszkednek egymáshoz, kongruencia van közöttük. A gyártott játékok között persze több esetben fordul elő, hogy anyagában, méretében össze nem illő játékok szerepelnek egy játékfolyamatban kellékként. Ez nem baj, sok esetben áthidalható, de mégis törekedjünk arra, hogy a játék elemei összeillő „jó egészet”, ún. „Gestalt”-ot alkossanak.⁷

Jó példa erre formailag az a babaház együttes, ahol a dobozból készített szobák mérete követi a macikák méretét, a bútorok tömegét. Jól érezhető, hogy az első két évben a mozgások fejlődését követi és kiteljesíti a tárgyhasználat. Sokszor látjuk zavarónak az aránytalan méretű, az aránymentszés szabályait nem követő készletjátékok egyes elemeit.

A játék mint szimbolikus megjelenési forma

A mozgás és a percepció fejlődése mögött csak harmadik dominanciaként jelenik meg *a beszéd és a gondolkodás, a szimbolikus funkciók intenzív kiteljesedése*. Bár a szimbolikus reprezentáció már jelentős teret nyer a játékban (kétéves kor) és a kommunikációban születik meg, még a preverbális, azaz a beszéd megjelenése előtti időszakban. Normál esetben még egyéves kor előtt létrejönnek ezek a játékos interakciók, innen indul a beszéd, az anya, a család és szociális környezet támogatottságát élvező kommunikációs és gondolkodásfejlődési vonulat.

⁷ A *Gestalt* szó (németül „alak”) az alaklélektan fogalma, elvont, esszenciális gondolat, miszerint az egész több részeinek összességénél, és a világ formai-tartalmi szerveződése csak a „jó egészeket” tartja maradandóknak.

„Az élet korai szakaszában a gondolat, a cselekvés és az érzélem viszonylag differenciálatlan egységet alkot és a fejlődési feladatok közül elsőként valamiféle rendet kell teremtenünk ebben az összevisszaságban: ezt a munkát elsősorban a nyelv – különösképpen a narratív diskurzus – végzi.” (Bruner és Lucariello, 2001, 133. o.)

A mindenhatóság élménye feltehetőleg összefügg a differenciálatlansággal és összevisszasággal, még nem strukturálódik külsőre, belsőre, még nem megkülönböztethetőek az érzések, a gondolatok, nem különülnek el az előbbiektől a cselekvések. A *történetmondás* Bruner értelmezésében segít ráilleszteni a tapasztalatra a cselekvés, a megismerés és az érzés valamely szervezett megkülönböztetését. A nyelvben reprezentált vagy újrakódolt világ épp a szimbolikus formára való átfordításban válik „hűvössé”. (Bruner, 2001, 134. o.) Az érzelmek megszelídülnek, a nyelv „lehűtő” funkciója az, hogy a gyermek a gondolkodásában, az emlékezetében eltávolodhat a nyomasztó dolgoktól, szimbolikusan reprezentálhatja azokat.

Bruner (2005) fontosnak tartja az érvelések, a jellemzések, a védelmek, a megelőzések eszközeinek, ezek paramétereinek verbális kiválasztását, az időbeni tervet, hiszen az egyik legfontosabb tervező funkció múlik ennek a differenciáló képességnek a kialakulásán: az *anticipáció*, az „elővételezés” (pl. a baleseti veszély felismerése vagy a büntetéstől való félelem) lehetősége születik meg benne.

MÁS SZIMBOLIKUS TEVÉKENYSÉGEK GYERMEKKORBAN

A szimbolikus játékoknál a jelentésadás a legfontosabb hordozó, de adott esetekben a folyamatjelleg sem elhanyagolható (gondoljunk a pantomim, a dramatikus játék eszköztelenségére). Adott esetben a tárgy sem elhanyagolható (például a bábjátéknál vagy eszközös társasjátékoknál, kötött szabályrendszerrel rendelkező kártyajátékoknál). Jelentőségük kulturális, és a fogalomtanulásban betöltött szerepük miatt a felnőttek társadalma komoly jelentőséget tulajdonít az osztályozó, csoportosító játékoknak is. Például a párosító képi játékok vagy fogalmi csoportokba soroló kártyajátékok: gyümölcsök, állatok, ruhadarabok, stb.

Ehelyütt célszerű a másik két nagy szimbolikus reprezentációs területet említenünk: a mese és az ábrázolás világát.

A játék és a mese közös fókusza: a kettős tudat

A mese a kultúraátadás egyik legfontosabb eszköze, a kollektív emlékezet egyik nagy tárháza. A szóbeliség kialakulásával az élménymegosztás eszköze lehetett, mai felfogásunkban az érzelmi intelligencia kialakulásában játszik nagy szerepet. A beszédelsajátítás időszakában azok a kismesék érthetőek a kicsik számára, amelyekre a rövid állatmesék egyszerűsége jellemző. Lineárisak, néhány cselek-

véssel valamilyen egyszerű eseménysort ábrázolnak, gondolhatunk itt akár Marék Veronika *Boribon*-sorozatára⁸ is.

A *tréfás kismese* és a *láncmese* jelent olyan mentális fordulatot, amely a gondolkodás humort regisztráló, értő feldolgozását követeli. Ha erre szülőként, pedagógusként odafigyelünk, reálisan látjuk, hogy a beszédgondolkodás hol tart.

A láncmese a *memóriakapacitást* láttatja jól, mert a soklépcsős cselekvéssor lineáris útját a főszereplő visszafelé is lejárja. Mivel az iskolaérettség egyik és kiemelkedő jelentőségű kognitív, megismerő folyamatokat „tesztelő” követelménye a megfordíthatóság (*reverzibilitás*) kialakulása. Lényegében a *szerialitás rugalmassága* is mérhető ezzel.

Elengedhetetlen, hogy a kisgyermek beszédfeldolgozása képzeletileg is fejlődjön akkorát, hogy a láncmese *varázsmesévé* bonyolódhasson, azaz a soklépcsős, átalakulásokkal, kitérőkkel rendelkező mesefordulatok nyelvileg, képzeletileg, gondolkodással, memóriával és nem utolsó sorban figyelemmel is átfoghatók legyenek.

A varázsmese lényegében a más szóval kifejezett *tündérmese*. Kategóriáit tekintve nagyon változatos, természetesen nagyon sokféle felosztás létezik, ezekre Propp könyvében található részletes történeti ismertetőt az érdeklődő olvasó. Wundt *Völkerpsychologie* („Néplelektan”) c. könyvéből idézi Propp az egyik legelterjedtebb felosztást: mitológikus fabulamesék, tiszta varázsmesék, biologikus mesék és fabulák, tiszta állatfabulák, eredetmesék, tréfás mesék és fabulák, erkölcsi tartalmú fabulák. (Wundt, 1960, idézi Propp, 2005, 346. o.)

Ezek közül a varázsmese történetalapja, „szüzséje” lehet akár az alábbiak bármelyike, vagy bármely kombinációja, a teljesség igénye nélkül: ártatlanul üldözöttek, bolond-hős, három testvér, sárkányölő, menyasszonyszerzés, okos leány, megbűvöltek és elvarázsoltak, ember talizmánnal, ember varázsserejű tárggyal, varázsserejű tárgy birtokában... És így tovább. Mindezek a témák a feszültségek feldolgozását (az elaborációs készséget), a megküzdés módjait, mintáit formálják.

A klasszikus irodalmi mesék pszichoanalitikus elemzéseit Bruno Bettelheim munkáiból ismerjük, majd az Ortutay Gyula által összegyűjtött magyar népmesék negatív női mesealakjainak nagyon tanulságos, újszerű bemutatását Endresz Hajna (1992/1993) tanulmánya tárta fel.

Ezek a közösségi, népmesei rendszerek a kultúra átadható kincsei, de nem pótolják a szülők családtörténeti elbeszéléseit (László, 2003; Bruner, 2005), a családi relációk megértésének (Lurija, 1975) és a személyes élettörténet emlékezetet, képzeletet formáló tudati és tudatelőttés, tudattalan alkotóinak feszültséget feldolgozó narratíváit.⁹ Boldizsár Ildikó (2008a,b) könyvei, az anyai és apai mesék által közvetítenek lélektani üzeneteket a női és a férfi létmód archetipikus örökségéről.

⁹ Az önéletrajzi emlékezetéről l. még Király, a jelen kötetben.



Mint kissé fentebb láttuk, Bruner (2001) szerint a nyelvi megfogalmazásnak van egy különleges sajátossága. Amikor a kisgyermek történeteket hall, azok különösen a mesei vagy személyes történeti valóság eseményeit közvetítik a számára, ugyanakkor a nyelv által, a szimbolikus átírás következtében, képes érzelmileg eltávolodni a megterhelő eseményektől, azok fordulataitól. (Bruner, 2001, 134. o.) Bruner szerint „a nyelvben reprezentált vagy újrakódolt világ épp a szimbolikus formára való átfordításban válik »hűvössé«.”

E gondolatmenet némi rokonságban áll a kognitív folyamatok nyelvi síkra emelkedésével (l. Karmiloff-Smith, 1996; *reprezentációs újraírás* megközelítése), ami még a későbbiekben több összefüggésben is szerepel fejezetünkben.

Ábrázolás, rajz, önkifejezés tükröző reprezentációi

Az önkifejezés másik szabad eszköze az ábrázolási tevékenység fejlődése. Még személyesebb, a feszültségcsökkentésre alkalmasabb szimbolikus tevékenység a nyomhagyástól, firkálástól induló kifejezőmód, amely a rajzolás-mintázás fejlődésének kezdete.

A felnőttek általában a gyermek rajzolási, grafikai fejlődését figyelik, várva a fejlődési eredményeket: mikor rajzol embert, házat, állatokat, tárgyakat. A tapintás, formázás játékaikor kevésbé kerül előtérbe annak felismerése, hogy a formakifejezés vonnallal nehezebb, mint marokba fogott formákkal. Ha ez a folyamat természetes úton haladhat, és nincs benne sürgetés, elvárás, akkor észrevehetőbb lenne, hogy archaikus formák születnek először, például homokpogácsán csillagvonalak.

A gondolkodás, a képzelet, a téri tájékozódás, a finommotorika, az egész-rész relációinak tudatosodó folyamatai mentén születnek az első firkában fellelhető felismerések, de csak utólag. A mozgás, a nyomhagyás öröme az elsődleges, ezt követi a megnevezés. A köztes fokozatban a képzeleti tevékenységet a rajz közbeni megnevezés indukálja, de ezek a nem egészen azonosítható produktumok átneveződhetnek. Amikor az ábrázolás realitásának igénye ébredszik, akkor születnek előre megnevezett és majdan a tárgyhoz közelítő rajzocskák, sokszor firkaelemekből.

A gyermekrajz bája az esetlegességből, az összetartozás, az összerendezetlenség relativitásaiból, például az érintkezés hiányából, átlátszóságból, túldíszítettségéből fakad, a rajzoló felnőtt számára szinte utánózhatatlan vonalvezetéssel vagy foltokkal építkezik.

Az európai felnőtt azt hiszi, hogy az első ábrázolt figura az ember, és ha ennek rajzkészségét sietteti, nem teszi jól. Tanított sémákkal a gyermekek nem gazdagszanak. Ha a kisgyermek a maga fejlődési útján halad, akkor a konglomerátumnak, aggregátumnak nevezett kombinált geometriai firkaformák tisztulnak le napocskává, majd a napocska (ami sokszor tüskés gesztenye képét ölti), egyszerűsödik kézláb emberkévé. A rajzot erőltetett felnőttek lehet, hogy célt érnek az emberrajzzal, de ezek sémákká merevedhetnek, amelyek a tematikus szabadrajzokra is rányomják bélyegüket.

A világban szerzett nemzetközi adatok és tapasztalatok alapján Rhoda Kellog (id. Kárpáti, 1995) inti türelemre a rajzprodukciókat elváró felnőtteket, pedagógusokat, mert az adatok azt mutatják, hogy a gyermekrajz gyors fejlődésének elindulása a 4-5. életév közé eső intenzív kognitív fejlődés eredménye. Korábbi produkciók a korán rajzolni kezdő gyerekek produktumai, de ez ugyanolyan egyéni fejlődési sajátosság következménye, mint ahogyan a gyermekek nem azonos ponton, hanem egy részük korán, majd időben, vagy némi késéssel beszélnek.

A rajznyelv, a képi kifejezés vagy a szobrászlátásmód haptikus/mintázós fejlődése szintén összetett organizáció összerendeződésének eredménye (Feuer, 2000; Vass, 2007). Lassú *modularizációs* folyamat. A következőkben láthatóvá válik, hogyan ötvöződik az önkifejező gyermeki tevékenységformákban a mozgás, a jelentés, valamint az ezekben kifejezhető érzelem. Amennyiben a kisgyermek mesél, rajzol, bábozik, hasonlóan, mint a játék szimbolikájában, kifejeződhet minden nyomasztó, nehezen feldolgozható belső tartalom. Így a szimbolikus reprezentáció bármely megnyilvánulása diagnosztikus jelentőségű lehet.

A játék, a rajz, a mese, a bábjáték mint moduláris működések megjelenési formái

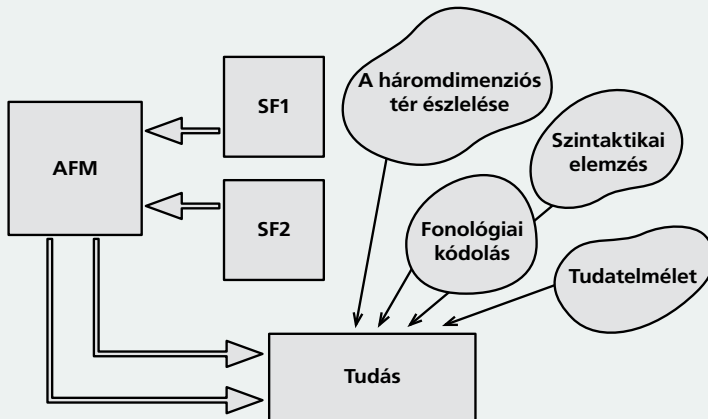
Kétségtelen tény, hogy Jerry Fodor (1983) óta hiszünk abban, hogy az idegrendszer intelligenciakapacitása ún. működési egységekkel, azaz *modulokkal* dolgozik. Fodor után a fejlődépszichológusok körében népszerű Karmiloff-Smith (1996) lépett elő azzal a hipotézissel, hogy a fejlődési szempont mégiscsak fontos: a felnővekvést nem genetikai kibontódásként kell elképzelnünk, hanem a modulok saját fejlődési szerveződés révén lesznek egyre működőképesebbek. Ez a változásban lévő modularitás a *modularizáció* folyamata, amely ún. *reprezentációs újraírásokkal* építkezik.

A játék és az idegrendszer moduláris működésének magyarázatakor érdemes kiindulópontként használni Mike Anderson (1998) modelljét (l. 7.3. keretes szöveg),

mivel az intelligencia moduláris elképzelése az érés, fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek átgondolásakor segítségül szolgálhat.

7.3. Anderson moduláris modellje az intelligencia fejlődéséről

Anderson a jelenlegi tudományos álláspont szerint a tudás elsajátításának két oldalát határozza meg:



7.3. ábra Az intelligencia andersoni modellje

Sémája szerint a 7.3. ábra négyzetekkel jelölt oldala a genetikai memóriában kódolt információkat ábrázolja. Az *Alapvető feldolgozó mechanizmus (AFM)* nagy négyzetel jelzett tömbben tartjuk számon azokat az idegrendszeri funkciókat, amelyekről az alapvető temperamentumjellemzők függenek. (Az AFM alkati kérdés, például: az idegrendszer válaszadási képességének gyorsasága, a reakcióidő, a döntési készség nagy mértékben öröklött tényezőktől függ.) A *speciális feldolgozók (SF1 és SF2)* szerepe pedig a következő:

1. Az SF1 tág értelemben a praktikus, a kézügyességgel és a problémamegoldó gondolkodással kapcsolatban álló, az intelligenciatesztekből ismert elnevezéssel szólva az ún. praktikus, többségében vizuális-logikai (performációs) rendszer tömbje.
 2. Az SF2 tág értelemben a beszélt nyelv verbális, kommunikációs, fogalmi folyamatainak tömbje, amelyhez még az érzelmi kötődési funkciók genetikai alapjait is hozzákapcsolják, tehát ide tartozik a kapcsolatiság biológiai meghatározóinak egy része.
- A 7.3. ábra szabálytalan, amőba alakú foltokkal jelölt oldalán, amely a fejlődési-fejlesztési oldalt szimbolizálja, négy alapegységet határoz meg.

1. Információ-feldolgozó modul:

A háromdimenziós tér észlelése

Minden mozgással, egyensúllyal, térrel kapcsolatos szerveződést idetartozónak vél

(pl. a testséma, a tapintással, azaz taktilis, és belső, kinesztéziás érzésekkel együtt, téri tájékozódás, a látható világ, a hallható világ auditív információi – hanghatások vagy beszédhangok téri irányának kódolása és az ahhoz illeszkedő problémamegoldó tevékenységek, szaglás, ízlelés). Felvezetésünk szerint a rajz szenzomotoros része is ennek a modulnak működésein múlik, a tartalom pedig a tudati működések uralma alatt áll (1. 4. modul, tudatelmélet).

2. Információ-feldolgozó modul:

Fonológiai kódolás

A beszéd megtanulásának és a beszédprodukció kialakulásának folyamataiban ugyanilyen összetett hatást tapasztalunk. Az auditív, fonológiai és minden más érzékelési-észlelési terület információinak feldolgozása során születik meg a beszéd megértésének és a beszédnek mint produkciónak az eszköze. A mese megértése ide tartozó mindaddig, amíg nem bonyolult a szöveg, és nem túl nehéz a téri-idői rendje, vonatkoztatási rendszere. Ha a szövegfeldolgozás nehezedik, belép a szintaktikai modul, és a tudatelmélet sok más funkciója is (1. 3. és 4. modul).

3. Információ-feldolgozó modul:

Szintaktikai elemzés

Ez az idegrendszeri modul biztosítja a beszéd alapfolyamatainak létrejötte után kialakuló fogalmi gondolkodást egységesítő folyamatokat, a magas szintű nyelvi feldolgozást, nyelvtani szerkezetekkel, mögöttes információkkal. Felöleli a beszélt és írott nyelv kifejező formáit, finom nyelvi eszközeit. A jelentés-feldolgozás folyamatain keresztül minden jel, jelkép, a szavak értelme, más kultúrák közvetítő eszközök, például a zene, érzelmi üzenete, mögöttes tartalma itt válik a gondolkodás részévé.

4. Információ-feldolgozó modul:

Tudatelmélet

Ez a feldolgozó egység tartalmazza azt a szellemiséget, amely a személyiségfejlődés, éntudat, önismeret, ego, reflektív szelf, a tudásról való tudás, a társadalmi szerepekkel való azonosulás követelményeivel állítja szembe az önmagáról egyre tudatosabb képpel rendelkező gyermeket. Egy olyan komplex folyamat, mint a bábozás, minden modul együttes működésén múlik. Ettől pótolhatatlan a fejlesztő ereje.

E négy modul lehet egymástól viszonylag függetlenül működő, és sajnálatos módon más-más színvonalon működő egység is. Orvosi, neuropszichológiai kutatások szerint nagy különbségek esetén a gyengén teljesítő moduláris egységek, azok rosszul működő részfunkciói valamilyen éretlenséget, esetleg sérüléseket sejtethetnek.

A modell 4. moduljában a *tudatelmélet* (1. még Király, a jelen kötetben) elnevezés egy idegrendszeri működési egységet, ún. integrációs rendszert jelöl. A Premack és Woodruff (1978) nyomán használatos fogalom a saját és mások mentális állapotai-

nak, vélekedéseinek, szándékainak észlelésére és megértésére utal. Wimmer és Perner (1983) voltak azok, akik elsőként vizsgálták kísérleti helyzetben a jelenségkört (l. *hamis vélekedés-teszt*). Majd Baron-Cohen és mtsaik (1985) vetették föl, hogy a tudatelméleti működés zavara bizonyos fejlődési problémák esetében magyarázhatja a tüneti képet (ők elsősorban az autizmusra összpontosították figyelmüket). A tárgykapcsolati fejlődés kutatásának előrehaladtával, a „tükrözés” elméleteinek (l. később) kidolgozásával, előtérbe került ennek pszichodinamikus értelmezése is (Fonagy és Target, 1996; Gergely és Watson, 1996; Gergely és Csibra, 2007). A *naiv tudatelméleti* működés magas szintű információfeldolgozási mechanizmus, szinonimaként használhatjuk a *mentalizáció* vagy a *bétköznapi pszichológia* fogalmát is.

A játék mint mentalizációs folyamat

A kognitív pszichológia belső fejlődésének hosszú útján fontos tudományfilozófiai lépésváltások történtek (Clark, 1999). A kognitív fejlődéslelektanban szintén érezhetőek voltak a tudatfilozófiák változásai által indukált hatások, köztük Dennett (1987) új fogalmi rendszere az *intencionalitásról*, a saját mentális állapotok és mások mentális állapotainak észleléséről és előrejelzéséről meghatározó jelentőségűnek tűnt a kognitív korszakváltások során (Pléh, 1998). A naiv tudatelméleti kutatások, illetve az autizmusról való tudás gyarapodása inspirálta Lesliet (1987) arra, hogy bebizonyítsa: a naiv tudatelméleti működés első viselkedéses megnyilvánulása az ún. *mintha-játék*. Leslie a mintha játék három formáját adja meg: a jelen nem lévő tárgy tettetése (pl. úgy teszünk, mintha beleharapnánk egy almába), a tárgy helyettesítése („ez a banán a telefon”), a jelen nem lévő tulajdonság tettetése („hú, de forró ez a lábas”). Megközelítésében a metareprezentáció információs kapcsolatként jelenik meg, kialakul egy viszonyulás, mert az „úgy tesz, mintha” képesség a normál fejlődésű gyermeknél, ha megjelenik, minőségileg már nem fejlődik tovább, tartalmi azonban változhatnak, bonyolódhatnak. A *szociális nézőpontváltás képessége* négy-öt éves korban születik, és nagyon egyszerű pedagógiai-diagnosztikai eszközökkel (pl. hamis vélekedés tesztek) a nyomára is bukkanhatunk (l. 7.4. keretes szöveg).

7.4. A mentalizáció diagnosztikus játékkerete

Tegyenek fel egy kérdést egy öt év körüli gyermeknek. Keressenek egy szappanos dobozt, tegyenek bele egy gombot, zárják be. A gyermek tudja, hogy kivették a szappant, és beletették a gombot. Kérdezzék tőle a következőt: Mit gondolsz, ha bejönne anyuka, apuka, mit mondana, mi van a dobozban? Az a kisgyerek válaszol jól, aki szappant mond, vagy hogy apa, anya nem tudhatja, hogy mi van a dobozban. Ebben az esetben már van tudása a mások tudásáról. Ha azt mondja, hogy a szülő szerint gomb van a dobozban, akkor erre a bonyolult gondolati-művelési produkcióra még nem képes, a másik nézőpontja még nem belátható számára. Ez esetben nem is várható el, hogy a társ véleménye mögött a vitás kérdés lényegét is lássa.

Forrás: Frith, 1989

Denett (1987) szerint az emberi elme egyik meghatározó sajátossága, hogy észleli és számításba veszi saját és mások mentális állapotait. Azt ellenben, hogy – mint minden mást – az intencionalitás képességét is fejlődés eredményeként kell látnunk, a pszichoanalitikus irányzatok közül a *kötődéskutatás* fedezte fel. Értelmezésük szerint a kötődés minőségeinek megfelelően lesz más a felnőtt önmagához való viszonya és kötődési képessége. Ezzel egy bonyolultabb, a közös játékhoz kötődő utat feltételeznek, mint Leslie és Frith.

Fonagy (1998) *reflektív funkciókként* írja le azokat a mentális tevékenységeket, amelyek a belső megfigyelését teszik lehetővé. A belső megfigyelőt *reflektív szelfnek* nevezik. Az első években az anya és a gyermek közötti kötelék azon az úton fejlődik, hogy létrejön saját szubjektív állapotaink felfogásának képessége, mégpedig úgy, hogy „megfigyeljük mások mentális aktivitásait, és tudatában vagyunk annak, hogy bennünket is mentális aktivitással rendelkező egyénként látnak” (Fonagy és mtsai, 1991, 202. o.). Feltehetőleg a gyermek élete első évének végéig nem mentalizáló módon gondolkodik: egyéves koráig még képtelen arra, hogy megkülönböztesse a „kintet” és a „bentet”, mert ezeket még nem közvetítik reprezentációk (pszichés ekvivalencia).

A *pszichikus ekvivalencia* azt jelenti, hogy a gyermek igyekszik saját és mások mentális állapotait a külső valósághoz igazítani. Még nincs tisztában azzal, hogy a külső valóságról alkotott tapasztalat „különbözőképpen és torzán konstruált is lehet, a viselkedést az a mentális reprezentáció magyarázza, ami a másik fejében létrejön az adott helyzetről.” (Fonagy, 1991, id. Pohárnok, 2003, 72. o.)

Gergely és Watson (1996) *bio-feedback modellje* szerint az anya tükröző és érzelmi szabályozó funkciója a szükséglet-kielégítésen és az állapotszabályozáson messze túlmenően fontos a kognitív funkciók összerendezettségének és az érzelmi kontrollnak a kialakításában. Mindez rendelkezésre állásnál vagy biztonságnyújtásnál lényegileg több a szülő részéről is. A szülő azáltal vállal érzelemtükröző funkciót, hogy előre kiszámítható, kontingens módon tükrözi a kisgyermek reakcióit, adott esetben érzelmeit. Ezekkel a *másodlagos reprezentációkkal* teremtdnek meg a „cselekvés-predikció lehetőségei, amelyek akkor jönnek létre, amikor érzelmi állapotokat tulajdonítunk a másiknak vagy a saját szelfnek” (Gergely és Watson, 1996, 77. o.). Ezekkel a mediáló folyamatokkal közvetíti a gondozó, hogy saját viselkedésünket és mások viselkedését legjobban az érzések és a gondolatok révén érthetjük meg. Ha a gondozó közvetítő és átfordító közbenjárásával elérhetővé válnak az érzelmek, vágyak, vélekedések, akkor lehetővé válik a velük való játék. Péley Bernadett (2003) szerint a szülővel játszott mintha-játékok során létrejövő megosztott jelentésadás (interszubjektivitás) alapja minden későbbi jelentésadó és jelentés-feldolgozó folyamatnak. Az interakciókban történő egyeztetések szoros összefüggést mutathatnak a közös játékban előforduló konfliktus-megoldásokkal, igazodó interakciókkal.

Fonagy és Target (1996, 2005) abból indul ki, hogy a mentális állapotok reprezentációkként történő értelmezése magasabb szinten működik a „mintha-mód” al-

kalmazásakor. Szerintük a reflektív funkció a normális fejlődésmenetben „hasított” (a gyermekek kezdetekben csak a jóban és az attól teljesen elkülönülő rosszban értékelnek, ettől a korai tapasztalási módtól lassú átmenettel térnek át a mentalizációra), és ez a folyamat 2-5 éves kor között zajlik le (l. 7.5. keretes szöveg).

7.5. A mentalizáció kialakulásának folyamata kisgyermeknél

1. A korai években a reflektív funkciót két módozat jellemzi (ezek a belső élményeket és a külső helyzetet hozzák kapcsolatba):
 - a) A gyermek azt várja, hogy a belső világ feleljen meg a külső valóságnak, ezzel „pszichés egyenértékűségre” törekszik.
 - b) A játék közben a gyermek tudja, hogy a belső élményben nem a külső valóság tükröződik és úgy gondolja, hogy a belső állapotból semmi sem következik a külvilágra nézve azaz, „tettetés” történik.
2. Négyéves kor táján a gyermek egyesíteni tudja ezeket a módozatokat, és eljut a mentalizációhoz, reflektív működéshez, ahol a mentális állapotokat reprezentációként éli át. „A belső és külső valóság összekapcsoltnak, egyszersmind fontos szempontokból különbözőnek tekinthető, s immár sem egyenlővé tételük, sem elkülönítésük nem szükséges”.
3. A mentalizáció létrejöttének mechanizmusa tapasztalás eredménye: a gyermek mentális állapotai – általában a szülővel vagy nagyobb gyerekekkel való biztonságos játék során – tükröződhetnek, ami könnyűvé teszi a tettetett és a pszichés egyenértékűséget (pszichés ekvivalenciát) hordozó módozatok egyesítését. Mindez nem választható el a szülő által korábban nyújtott tükrözési folyamatoktól. „A játékosságban a gondozó (amikor csak »úgy tesz«), a gyermek gondolatait és érzéseit a gyermeki pszichén túlmutató látószög felkínálásával kapcsolja a valósághoz. A szülő vagy idősebb gyermek azt is megmutatja, hogy a valóság játékos módon eltorzítható, s e játékosság révén bevezethető a tettetett, ám valóságos mentális tapasztalás.”
4. Traumatizált gyermekekben ezt az egyesítést az erőteljes érzelmek és a hozzájuk kapcsolódó konfliktusok zavarhatják meg, s így a tettetett működésmódok bizonyos oldalai a valóságtapasztalás pszichés egyenértékűség-módjának részévé válnak. A szülő és a gyermek ilyenkor nem képes játszani a nyomasztó élményekkel, és az oldódás nem történik meg. „A dezorganizált kötődéstörténetű, óvodáskorú gyermekeknél tapasztalható merev és kontrolláló viselkedés abból fakad, hogy a gyermek részben képtelen meghaladni bizonyos gondolatokkal vagy érzésekkel kapcsolatban a pszichés egyenértékűség-módot, és emiatt ezeket olyan intenzíven éli át, mintha azok jelenbeli, külső események volnának.”

Forrás: Fonagy és Target, 2005, 239–240. o.

Winnicott (1953/1999) a játékkal kapcsolatos szemléletalkotó fogalmaihoz szintén a tárgykapcsolat-elmélet anyai viselkedéses oldalának elemzésén keresztül jut el. Megalkotja azt a relatív fogalmat, amely arra utal, hogy nem lehet valaki tökéletes anya, de legyen *elég jó* ahhoz, hogy tükröző funkciója a fejlődést szolgálja. Biztosítson az anya olyan gondozói környezetet, amelyben alkalmazkodik a babához, mégpedig azáltal, hogy tanítja önmagává válni. Tükrözi a babának önmagát, ezzel adva megerősítéseket. Winnicott szavaival fogalmazva: „A tükör feladata a megerősítés, a dolgok észrevétele és jóváhagyása. [...] A tükrözésben az anya visszaadja a babának saját magát.” (Winnicott, 1999, 114. o.)

Winnicott (1953/1999) elfogadva a tárgykapcsolat meghatározó jellegét, tovább lépett, és megalkotta a játék kiterjedt modern analitikus elméletét, szorosan kapcsolódva az őt megelőző, az anya-gyerek kapcsolatot a dinamikus tárgykapcsolat elméletben leíró Melanie Klein és Margaret Mahler felfogásához. A szimbiózist megtagadó szülő nem is tudja még csak megérezni, de felfogni sem, hogy mit vét gyermeke ellen. Mahler felfogása szerint, eléggé jelen kell lenni ahhoz, hogy a baba összekapcsolhassa a szükségleteit, vágyait az anya jelenlétével, hogy a kellően sok kellemes élmény jó tárgyképzeteket alapozhasson. Az érzelmi tárgy az anya, és az érzelmi eggyé válás omnipotens, „mindenható” érzése csak az együttlétben, valamint az egymásra hangolódásban jön létre. Az omnipotencia érzésének hiányában nem lehet intenzív örömezés, boldogságérzés, csak szorongás öntheti el a gyermeket, a játék kiteljesedése viszont szorongásos állapotban nem történhet meg.

Winnicott (1953/1999) így ír a játékról:

1. „A játék alapvetően kreatív.
2. A játék mindig izgalmas, mivelhogy a szubjektív, illetve objektív érzékelhető világ közötti ingatag határvonal létével foglalkozik.
3. A játék a kisgyermek és az anyafigura közötti potenciális térben zajlik. Ez a potenciális tér annak a változásnak a mentén jön létre, amikor az anyjával egybeolvadt csecsemő érezni kezdi anyja különállóságát.
4. A játszás ebben a potenciális térben annak a lehetőségnek nyomán fejlődik, hogy a csecsemőnek át kell élnie a tényleges szeparáció nélküli elválást anyjától, ami attól válik lehetségessé, hogy az anyával való összeolvadottság helyébe a szükségletekhez igazodó alkalmazkodás lép. Más szóval, a játszás kezdeményezése azzal az élettapasztalattal társul, hogy az anyában lehet bízni.” (Winnicott, 1953/1999, 136. o.)

A külső világ és a belső világ átélésének, „egyeztetésének” egyik módja tehát a mintha-játék képzeleti folyamatainak „üzembe állítása”. „A játék mindig izgalmas. És elsősorban nem azért izgalmas, mert az ösztönkésztetéseket magában foglalja, értsük ezt meg! A játékban az a fontos, hogy mindig a személyes lelki valóság és a »jelenvaló« tárgyak kontrolljának tapasztalata közötti kölcsönhatás

bizonytalanságán alapul, ezen a határon mozog. Ez a bizonytalanság a mágikus maga, a mágikus, ami az intimitásban gyökerezik, egy olyan kapcsolatban, amelyet megbízhatónak találunk.” (Winnicott, 1968, 47. o.)

MIT IS TANULHAT EGY KISGYERMEK A KÖRNYEZETÉTŐL?

Játék a családban

Sok vita folyik arról, hogy az intézményes nevelés mit tud biztosítani, milyen saját szerepe lehet a gyermekek nevelésében. Egy valamit biztosan tudunk: akármennyi szocializációs előnye van is a gyermekintézményeknek, a család elsődleges szerepe nem kérdőjeleződhet meg. *Az elsődleges szocializáció színtere a család.*

Láttuk, hogy az elsődleges gondozó, leggyakrabban az anya, az első intimitási helyzet hordozója: a gyermek az érzelmi melegséget, az érzelmi ráhangolódást elsősorban tőle tanulhatja. Az altruizmus, az együttműködés alapjait együtt rakják le. Ha a gyermek kisleány, akkor ezen az úton az anya marad a meghatározó.

Az apa és a nagyobb fiútestvérek – főleg fiúk számára – a gyorsaságot, a pontos-ságot, az ügyességet taníthatják meg. Lányoknak sokszor ez a nagymama konyhai precizitásán, a jó háztartásvezetés logisztikáján keresztül lehet modellértékű.

A nagyobb gyermekek húzóerőt jelentenek, viselkedési mintákat adnak, amelyek a modellkövető funkciók révén szinte automatikusan másolódnak.

Mire tanítanak a kisebb gyermekek? A kisebb gyerekek a szándékállapot „olvasásában” lehetnek a nagyobbak számára könnyebben megfejthetők, mint a kortársak. Gyakori megfigyelés, hogy társaik körében beilleszkedési zavarokkal küszködő gyermekek kisebbek társaságában jobban érzik magukat. A kicsik nyilvánvalóbb, könnyebben megfejthető viselkedési elemeket produkálnak, mellettük jobban bele lehet tanulni a másik szándékállapotának megfejtésébe. Ugyanez a helyzet sokkal nagyobb gyerekek társaságában is, ahol a kisebb gyereket a nagyobbak ölelik körül gondoskodásukkal, megértik kívánságait, jobban érzékelik szükségleteit, jobban elviselik a helyzethez nem illő viselkedésformáit. A nagyobbak erre azért alkalmatlanabbak, ugyanúgy, mint a felnőttek (Winnicott, i.m.n.; Sunderland, 2008), mert elébe mennek a konfliktusoknak. Ha a nagyok toleranciát mutatnak, akkor kevésbé „indulnak be” az erőfeszítések a meggyőzésre, a kiegyezésre, a konszenzusra, a kompromisszumok kialakítására. A nagyobb gyerekek viszont egy dologban pótolhatatlanok: kockázatvállalást, vakmerőséget, a félelem leküzdésének képességét a nagyobbak környezete segíti leginkább (Friedl, 2003).

Játék a társas helyzetekben

Játsszóházak gyermekközösségeiben és a napközbeni gyermekellátásban (családi napközi, bölcsőde, óvoda) vegyes életkorú gyermekcsoportokkal találkozhatunk, eszerint a játsszó kisgyermeket figyelve láthatunk dominánsan:

- gyakorlójátékokat,¹⁰
- építő-konstruáló játékokat, barkácsolást,¹¹
- szerepjátékokat,¹²
- szabályjátékokat,¹³
- bábozást, dramatizálást.¹⁴

Természetesen ez elvi-pedagógiai felosztás, mert a tevékenységi formák gyakran keverednek egy gyermek játékában is, a vegyes életkori csoportokban játsszó gyerekek játékában pedig különösen. Többségükben *komplex tevékenységeket* látunk, ahol a sokféle játékforma, játékfajta és játékszint magától értetődően keveredhet és integrálódhat. A társas helyzet természetes lehetőségeket kínál utánzáshoz, tanuláshoz.

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* (1996, 2004, 2009) tervezett és jóváhagyott dokumentumaiban nem volt kérdéses, hogy milyen szerepet tölt be a játék a gyermekek fejlődésében. A játék mind a mai napig a gyermeki tevékenységek legfontosabbika. Ez egyben a fejlődés és a fejlesztés legfontosabb meghatározója, pedagógiai-pszichológiai nézőpontból is. *A mindennapok játéktevékenységeiben kell megtalálnunk azokat a lehetőségeket, amelyek támogatják az érés, a fejlődés funkcióit,*

¹⁰ Más néven funkciójátékokat, amikor a gyermek kísérletezik egy vagy több tárggyal, hogy mire való, mire használható, milyen „funkciói” lehetnek: pl. gesztenyék csoportosítása, kockák nagyság szerinti rakosgatása, fűzés, ki-be rakosgatós játékok stb. A gyermek (5-7 hónapos kortól kb. 2 éves korig) ismétlések révén gyakorolja a képességeit, érzékszervi – tapintás, ízlelés, látás, hallás – és mozgásos tapasztalásokon keresztül tanulja meg az egyszerű tárgyak használatát.

¹¹ A gyakorlójátékból kifejlődő alkotó/konstruáló játékok egyszerűbb változata, amikor a gyermek minta vagy saját elgondolás alapján egyszerű elemekből (pl. építőkocka, kavicsok, gyöngyök stb.) alkot, épít. Bonyolultabb formájában kéziszerszámok segítségével, különböző anyagokból új tárgyakat, új alkotást készítenek (l. barkácsolás, kézműveskedés: pl. korona, fakard készítése.)

¹² A gyerekek 2 és fél éves korától kb. 4-5 éves koráig ez a játékforma domináns. A gyermek ilyenkor kitalált vagy valóságos élményeket játszik újra úgy, hogy felvesz egy szerepet „mintha” ő lenne az a valaki vagy valami.

¹³ Leghamarabb három-négy éves kortól a gyerekek kedvelni kezdik azokat a játékokat, amelyek előre meghatározott szabályok szerint folynak (pl. mozgásos játékok: bújócska, fogócska, labdajátékok; logikai és ügyességi játékok: kártyajátékok, társasjátékok, memóriajátékok).

¹⁴ A szerepjátékokból kifejlődve a gyerekek képesek lesznek arra, és örömmel tölti el őket, ha szándékosan felvehetnek és eljátszhatnak szerepeket bábok vagy saját testük segítségével. A történeteket ezekben az esetekben is vagy saját, vagy irodalmi élmények ihletik.

fel kell ismernünk az éretlenség természetét és non-direktív módszerekkel kell intervenció technikákat kialakítanunk. Az intervenció fogalma fogja egybe a megelőző, preventív támogatást, a funkciókat pótló, korrekciós jellegű fejlesztő módozatokat, továbbá tartós és súlyos károsodások esetén a fogyatékkal élő gyermekek nehézségeinek kompenzációját.

A társas helyzet természetes lehetőségeket kínál utánzásához, tanuláshoz. Vigotszkij (1978) szavait idézve: „A legközelebbi fejlődési zóna az a távolság, amely a független problémamegoldás által meghatározott aktuális fejlődési szint és azon lehetséges fejlődési szint között van, ahol a gyermek a problémákat felnőttek vagy ügyesebb kortársak segítségével tudja csak megoldani.” Az „emberi tanulás”, ahogyan ő látja, „speciális társas természetet feltételez, és egy olyan folyamatot, amely által a gyermek belenő a körülötte lévők intellektuális életébe”. (Id. mű, 88. o.) Ebben az értelemben *a társas közegben (kortársak és felnőttek között) fejlődő játék a megismerési folyamatok és a tanulás optimális pedagógiai környezetét teremti meg.*

Játékeszközök, játékszerek megjelenése intézményes vagy közösségi terekben

A játéktárgyak, játékszerek és eszközök rendszere akkor lehet teljes, ha jól szolgálja az összetett funkciókat. Először alkalmat ad a gyakorlójátékkal való próbálkozásokhoz, ekkor nagyméretű, majd léptéket vált, és ugyanaz a szerkezeti struktúra megjelenhet méretében kisebb, ám változatosabb összetételben, tematikus elemekkel ötvözötten. Ha például a nagyobb léptékű, sok elemből álló sorozatokra gondolunk, akkor a fiúknak-lányoknak egyaránt izgalmas házacska-baba építőtől (néhány elemből álló, nyitott falú, de a teret szobára, fürdőszobára, konyhára osztó, egy-két bepattintható, kis figurával rendelkező nagyelemű konstrukciós játékoktól) a differenciáltabb, egyre valóságűbb megjelenés, mondjuk a berendezhető babaház vagy várépítő felé haladunk. Az építés mindig is maradhat fő funkció, ugyanakkor átválthat fantázia- vagy szerepjátékba és/vagy háttérbe szorulhat a konstrukció.

Játékeszközökre szükség van. Azonban még valami nagyon fontos: legyenek minden méretben, minden léptékben amorf, konkrét jelentés nélküli vagy átlényegíthető elemek (fa, kő, termés, vázon, természetes anyagokból készült darabok), amelyek mindig, minden szinten pótolhatják a konkrét megjelenést, tehát *hordozói lehetnek egy-egy új jelentésnek.*

Sokszor látjuk, hogy régi, jó masszív kockakészletekhez jól illenek újabb várépítő fajték, tehát *az eszközök kongruensen illeszkednek egymáshoz.* Ha ehhez a felnőtt segítségével a gyermekek városépítés közben azonos léptékű papírdobozházakat, jármű imitációkat készítenek, akkor az anyagszerűséggel, a léptékkel azonosított, illesztett sorozat jön létre, amely összerendezett és esztétikus lesz. Legkézenfekvőbb példa az lehet, ami benne van egy babaházban, vagy ahhoz illeszthető. Méretében hozzá illő bútorok, ahhoz illő pici tárgyak, babák, ruhák. *Kongruens játékok rendszeréről* akkor beszélhetünk, ha nagyszámú készlet rendelkezik egymás-

hoz illeszkedő tulajdonságok egész sorával. Bizonyos anyagi, formai összeillést, és a színvonal harmonizációját is jelenti ez egyben.

Közösségi terekben akkor érezzük meg az *organikus arányokat*, amikor a gyermekjátszó vagy a csoportszoba szegleteit méregetjük, mondjuk, ha a konyhasarok hosszához keressük a megfelelő szélességet, átlagosan négy-öt gyerek akadálytalan mozgásának biztosítására. Fontos igény a környezet egyéb paramétereinek figyelembevétele. A játék környezeti háttere időben és térben is több mindent követel. Az egyes szinterek, a csoportszoba, a kert, a mozgásra alkalmas terek sajátos játék-készleteket feltételeznek, ahol szintén fontos a kongruencia.

A differenciált tevékenység szervezést, a játékot, a fejlesztést a téralakító funkciók is nagyban segítik. A sokféle szimultán történő tevékenységszervezés felvetette a még inkább *tágítható tér* igényét. Sok helyen látjuk, hogy kikerülnek a sok helyet foglaló beépített szekrények, és könnyű, mozgatható polcok kerülnek helyükbe, gyakran falra merőlegesen állítva, hogy tagolják a játékteret. A gyermekek számára rendelkezésre álló szerek (bármilyen, ami játékba vonható), játékeszközök, játéktárgyak játékok a nyitott polcokról hozzáférhetőbbek, és több a bármire felhasználható anyagféleség is.

Nem egy helyen látjuk, hogy a kézműves-tevékenységek külön helyiséget érdemelnek, hogy ne kelljen felszámolni az elrendezést, megbontani a csoportszoba berendezését, nem beszélve a takarítás, rendrakás könnyebbségéről.

A mozgásos játékok nagy családjai nemcsak kerti, rögzített játékok, hanem olyan eszközcsaládok, labdák, szivacsalagutak, akadálypálya elemek, csészék, kötélmászó, billegők, amelyek mindegyikének a szobában történő elhelyezése lehetetlen. Sok helyen ötletes átalakításokkal biztosítják az állandó hozzáférést, így állandóan bejárható térben szinte bármikor felhasználhatók (például átalakított öltözőhelyiségek, ahonnan az öltözés kerül át más térrészbe).

A fejlesztés és differenciálás igényének erősödésével komolyabban számolunk azazal, hogy az életkori sajátosságaiktól lemaradt, leszakadt kisgyermekek számára halatlannul fontos a mindennapos mozgásfejlesztés és annak a lehetősége, hogy ők maguk, önindította módon annyit és úgy mozogjanak, ahogy akarnak (Falvai, 1990; F. Földi, 1998). Remek játékgyűjtemények jelentek meg közösségi mozgásos játékok inspirációjaként. *Ameddig a mozgásfejlődés nem pótolja hiányait, addig a perceptuális és fogalmi érzékelési folyamatok sem halad előre megfelelően.* Abban az esetben, amikor fejlesztő játékokra gondolunk, a sort mindig a mozgásfejlesztő játékcsaládokkal kezdjük, és a lista végén jutunk el a verbális, gondolati keresőjátékok mentális, belső mozgásához: a késleltetéshez, a kerülőutas kereséshez, a hipotézisalkotáshoz, tervezéshez és döntéshez.

Játéktevékenységek, tanulás, fejlesztés

Nevezzük a kifejlett leképeződési formákat, az idegrendszer négy érési egységét az egyszerűség kedvéért *mozgásnak, képnek, szimbólumnak és köztes tudati funkcióknak* (tudatteória, tudatelmélet).

A mozgás természetét ismerjük a legjobban. A kép és a szimbólum megértése viszont azért rendkívül fontos, mert óvodáskorban éppen a kép- és szimbólumalkotásért felelős érési folyamatok zajlanak. A kép fogalma itt a legáltalánosabban értendő. A kép a legjobb kifejezés a látásmód, az érzékelés és az észlelés fejlődésére. Főként azért, mert abban az időszakban születik meg a belső képalkotás folyamata, amikor a kisgyermek már jelen nem lévő dolgokat, régmúlt eseményeket is lejátszik.¹⁵ Óvodáskorban erősödik meg mindez a fantáziajátékok és a mesei képzelet legfontosabb kettősében, hiszen mindkettő a valóság és a nem létező, a jelen nem lévő *kettős tudatára* épül, a *képzeleten keresztül hat az érzelmekre és a gondolkodásra*.

A *szimbolikusnak* nevezett szabályozás nemcsak beszéd-beszédgondolkodás, hanem kommunikáció és szabálytudat is egyben. A szabályjátékok, logikai játékok, a csoportosítás, az osztályozás funkcióin keresztül alapozzák leginkább a „babamatematikából” induló (Varga, 1979) matematikai gondolkodás fejlődését, például különböző elemekből történő különálló és egyben egymást részben átfedő halmazok képzetét (Szendrei és mtsai, 2007).

Rögtönzés, problémamegoldás, döntéshozatal sűrítik leginkább a gondolkodási funkciókat. A gondolkodás akkor *érett funkció*, ha több szempont mérlegelésével az összes lelki működés „vegkonyhájában” a jó választásokat, a másokhoz való igazodás lehetőségét eredményezi. Hat-hét éves korra *műveleti gondolkodássá* és *kongruens viselkedéssé* alakul, s ez egyben belépő az iskolába. Mivel folyamatosan formálódó komplex működésről van szó, nem is nevezzük érettségnek, hanem az óvoda-iskola átmenet filozófiája értelmében az iskolai életre való felkészülésként tartjuk számon. Gyengén tanuló gyermekek átfogó vizsgálatában Zsoldos (2003) kimutatta, hogy az iskolai sikertelenség hátterében megmutatkozó korai hiányok leginkább a matematikában, az olvasásban és a nyelvtan nehézségében mérhetők.

A szülők számára ajánlhatjuk a fejezet végén közölt játékgyűjtemények listáját, amelyek bármely életkorban, de kiemelten az iskolakezdést megelőző időszakban lehetnek a képességfejlesztést, készségfejlesztést szolgáló otthoni együttjátéksok forrásai.

A magyar kézműves és más hagyományok, a magyar kulturális kincs összességében minden játékerületet felölel, ebben elég lenne a moduláris felosztás értelmében a négy nagy csoportban gondolkodni: a *téri tájékozódás* (a háromdimenziós tér észlelése) modulban, a *fonológiai kódolás* (beszédprodukció és beszédfeldolgozás, beszédmegértés) modulban; a *szintaktikai elemzés* (jelentés feldolgozása, szövegértés) modulban, valamint a *tudatelmélet* (saját tudásról való tudás) modulban.

Félő azonban, hogy ez túlzott leegyszerűsítéssel járna, épp a reprezentációs összetevőket szimplifikálná, ezért egy olyan csoportosítással járulunk hozzá az áttekinthettséghez, amely több, mint az óvodai-pedagógiai szakirodalom hagyományos felosztá-

¹⁵ Az emlékezet fejlődéséről l. Király, a jelen kötetben.

sa, több, mint a modulok idegrendszeri négyese, de nem kezelhetetlenül sok. A felosztásban jól követhetők a reprezentációs túlsúlyok, a motoros és perceptuális szerveződés affolterei kapcsolatrendszere (szupramodális, szerális kapcsolatok működésének gyakoroltatása), az összetevők jellegének változtatási tendenciája, a transzferhatások¹⁶ kihasználásával (Friedl, 2002).

Saját munkámban a 7.6. keretes szövegben foglalt csoportosítást tartom irányadónak, az iskolakészültség elérése és az alsó tagozatos képességfejlesztés szempontjából az alábbi csoportokat igyekszem a fejlesztő munkámban választhatóvá tenni, mert mind a területáltalános (pl. a mindenre kiterjedő figyelem terjedelm-fejlődése általános energetikai vonatkozásokkal), mind a területspecifikus fejlődés szempontjából lényeges idegrendszeri területeket érintik (pl. téri irányok, jobbal megkülönböztetés, felismerés és alkalmazás baloldali temporális-parietális és okcipitális területeinek funkcionális összerendeződése).

7.6. Játékok, játéktevékenységek csoportosítása

A Páli Judit Projekt (2000) játékcsoportjai mérhető funkciókat írnak le, melyek mentén látható a gyermek önmagához képest történő fejlődési előrelépése. Ezek a legfontosabbak a reprezentációs újraírások tekintetében. A kisgyermek egyszerre nem fejlődhet minden területen. A fejlődésre, a tanulásra az agy elcsúszásokkal tud figyelmet, energiát fordítani.¹⁷

A gyermek választhat bármit az alábbi tevékenységekből, tevékenységcsoportokból, de természetesen fontos, hogy egyetlen játékcsoport se maradjon ki az együttjátászásokból, mert a választásai által megfigyelhetjük, hogy éppen mi foglalkoztatja, milyen szinten áll. Lehet erre példa az, hogy „tépés-ragasztásra” szívesen vállalkozik, nagyon ötletes montázst készít, de az ollóval vágástól idegenkedik. Mit olvashatunk ki ebből diagnosztikus támpontként? A képalkotás nem idegen, a nyomhagyás e formája kreatív is, a kéztőcsontok érettsége viszont még nem ad lehetőséget a pontos mozgáskoordináció tervező, szervező mozdulatsorához. Szerencsés esetben a kisgyermek olló iránti érdeklődése a mások által mintaként nyújtott alkalommal felébred, mert működésbe lép valami motivációs-utánzó mechanizmus. Ezt már ismerjük a tükörneuronok mozgatórendszeri jelenlétéről szóló leírásunkból (fentebb, a játék biológiai sajátosságainál szóltunk erről). Ezek az együttjátászások jó alkalmat adnak a modellnyújtás-modellkövetés fejlesztő hatásának kiaknázására (Páli, 1998). Részei az óvoda-iskola átmenet során kialakuló képességstruktúráknak. A pedagógiai innovációban ezek a struktúrák kompetenciaterületekként definiálódnak, például: matematikai, szövegértés-szövegalko-

¹⁶ Ez utóbbi ellenőrzi, hogy a megszerzett tudás, alkalmazás működik-e más helyzetekben is.

¹⁷ Ez a folyamat követhető Karmiloff és Karmiloff-Smith (2006), Einon (2002) és Gerhardt (2009) nemrégiben megjelent könyveiben.

tás, idegen nyelv, életpálya, info-kommunikációs technológia, szociális kompetencia stb. (Páli, 2006c). Mindezek alapjai egyértelműen az általunk célzott játék és korai tanulás területei.

Ajánlott játékformák, fontosabb játékcsoportok:

1. *Mozgásos játékok*: nagymotoros mozgások a téri tájékozódás előkészítői, amelyeket a nagyobb gyermekekkel való közös játékban utánnézéssel sajátítanak el a kisebbek: (Például: pörgés-forgás, kúszás-mászás, egyensúlyozás helyben és mozgásban; népi játék változatok: csörizés, mozgásos körjátékok vagy fogójátékok.)
2. *Babrikálás*: kiskézművesség alkotó játécai: finommotoros mozgások, a kézügyesség (a praxis) előkészítői. (Például: mintázás agyagból, fonás, szövés, szalmadíszek, nemzetközi jelentőséget, rangot kivívott origami.)
3. *Játék az ujjakkal*: finommotoros-grafomotoros tevékenységek előkészítői. (Például: mikromozgások, ujjbegyek összeillesztése, az ujjak függetlenített mozgásamegnevezése; ujjfonás, ujjszövés, gyöngyfűzés; grafikus eszközhasználat: marokkő, zsírkréta, puha ceruza, nagyecset stb.)
4. *Játék a képekkel*: az alaklátás mechanizmusai (a szenzomotoros koordinációhoz kapcsolódóan); formafelismerés, formaállandóság, alak-háttér megkülönböztetés, rész-egész megkülönböztetés. (Például: puzzle játékok, mozaikok, pozitív-negatív formák, árnyjátékok, magyar népi mandalák színezése, formázás, agyagozás.)
5. *Tájékozódó játékok a három dimenziós térben*: a térpercepció alapfolyamatai a formálathoz és a saját testkép észleléséhez kapcsolódóan; a téri irányok észlelése, a téri irányok alkalmazása a térpercepcióban és a téri orientációban saját testhez és tárgyakhoz, időbeli történésekhez, szimbólumokhoz igazodóan. (Például: alakoskodó játékok, beöltözések, farsang, kisébaba.)
6. *Figyelemjátékok*: a kitartást, egyszerű szabályokat, döntéseket igénylő játékok, amelyek előkészítik a monotónia túlért, a feladattartást. A figyelem funkciói a figyelem koncentrációját, a megosztás képességét, a szelektív figyelmet, az eltéríthetőséget, s ezzel együtt a visszatalálást, a figyelmi váltások, egyeztetések kialakulását is, a feladattudatot, kitartást tartalmazzák. (Például: egyszerű döntést igénylő társasjátékok, képes-lottók, dominók, de ide tartozhatnak azok a kézműves tevékenységek is, amelyek előzetes terv, minta stb. alapján készülnek.)
7. *Memóriajátékok* (emlékezeti funkciók): A memóriefunkciókban a rövid idejű, a középtávú és a hosszú távú emlékezeti funkciókat, valamint egy másik szempont szerint a vizuális, a verbális és az egyéb tiszta formákat különíthetjük el. E játéktípus azokat a feladatmemóriához és figyelemfunkciókhoz közelálló folyamatokat működteti, amelyek az összetett érzelmi és intermodális (sok ingert összekapcsoló) emléknymok segítségével dolgoznak és fejlődnek. (Például: játékos memóriapróbák, például: mi van a takaró alatt? Memóriakártyák, számsorok, szócsoportok visszamondós játéka, mondókák.)
8. *Gondolkodási stratégia játékok (1)*: a problémamegoldó gondolkodás folyamatai, a heurisztikus folyamatok és a belátásos tanulás kölcsönös összefüggései, szín- és

formapercepcióval, számfogalommal, mennyiség-állandóságaival, invarianciáival. (Például: rejtvények, becsapós játékok, ördöglakatok, összerakós problémakockák, furfangos záradak, ládikák, reteszek, kártyák.)

9. *Beszédjátékok*: ritmus, dal, mondóka, mese, láncmesék, népmesék. A babát ringató, höcögtető-döcögtető versikék, mondókák együttes élményéből indul a zeneiség egyik legfontosabb összetevőjének, a ritmusnak észlelő és alkalmazni tudó fejlődése. A tapsikoló kisbaba fontos utat jár be a ritmusgyakorlatok visszatapsolásáig. A mondókák zeneisége szinte fontosabb, mint szövegének tartalma. Talán ezen a fejlődési területen mutatkozik meg leginkább a kezdeti jobbféltekés dominancia, majd a beszéd produkciójának és feldolgozó folyamatainak fejlődésével a később kialakuló balféltekés vezérlésű laterális dominancia. Csak a jobbkezes és a beszédfolyamatokban jól fejlett balfélteke-domináns gyermekek esetében lehetünk biztosak a lateralitás kialakulásában. Minden más esetben (például balkezes, jobbszemes-balkezes vagy balkezes-jobbszemes, kétkezes, kialakulatlan kezességű stb. gyermekek esetében) a dominanciák megerősítése és a domináns agyfélteke megtámogatása érdekében a fejlesztésben hangsúlyos szerepet kapnak a ritmusjátékok és a beszédjátékok (Például ritmusjáték: a szembenálló gyermekek váltott kezű szinkron tapsjátéka; beszédjáték: az azonos fogalmi kategóriából a lehető legtöbb szó összegyűjtése.)
10. *Gondolkodási stratégia játékok (2)*: a fogalmi gondolkodás folyamatai. A problémamegoldással összefüggésben az elemi kategorizáció, az információkereső stratégiák fejlődésének folyamatai, a klasszikus felosztás szerint a konkrét műveleteket, a soralkotást, az osztályozást és a hierarchikus osztályozást segítik (Például: rendezgetés, sorba rendezés, osztályozás, csoportosítás, gondolati, verbális játékok, úgymint barkochba, kitalálós történetek, viccek, tréfás mesék, gúnyversek, kiszámolók, csúfolók.)
11. *Játékok a számok világában* (számfogalom, számszimbólum): külön szemléletet igényelnek a számfogalom köréhez tartozó mértékjátékok, amelyek a szám absztrakt és relatív jellegét érteti meg. (Például: számlálás, sorszámozás, fejben számolás játékok, mintáról másolás, tervezés térbeli konstrukció, építés vázlatrajz segítségével, ahol a számlálásnak irányadó szerepe van.)
12. *Játék az idővel* (az időszemlélet fejlődésének folyamatai): sajátosságait az előbbiektől gyökeresen eltérő folyamatjellegű tevékenységformákkal fejlesztjük. (Például: tevékenység sorrendek, időt jelző hagyományok, az évkör szokásai, játéka, időbecslő játékok, kirándulás, természetjárás. Külön kiemelhető a mese átváltozásainak és nagy időtávlatainak elképzelése.)
13. *Közösségi játékok* (a testséma, az énkép kialakulásának folyamatait célozzák, a másokhoz való igazodás funkcióit alapozzák: az énről való tudás a testkép kialakításában, a testséma mozgással integrált folyamataiban realizálódik. A testséma, testrészletek ismerete, irányokkal, jobb-bal ismerettel összekötöten, behunytt szemmel is azonosítható módon. (Például: dalok, táncok, körjátékok, bábjátékok, átváltozások, alakoskodások.)

14. *Mintba-játékok* (mások szándékállapotainak felismerését lehetővé tevő folyamatok): tudatteória. Alakoskodó, mozgást, hangadást, szerepeket némajátékkal megjelenítő játékok, amelyeket pl. hitek, mondák, mítoszok, varázslások, népszokások ihletnek.
15. *Mese-báb-dráma* (a beszéd, narratív emlékezet és kommunikációs készség kialakulásának folyamatai): a nem verbális/verbális és szociális percepciók folyamatait érintik legérzékenyebben. Sok lehetőség rejlik tárgyakat nem igénylő önismerteti játékokra. (Például bábjátékok, mesefeldolgozás, dramatizálás, kapcsolati játékok, körülírással, személyt meghatározó játékok, elkülönülő fiú-lány szerepek, népszokások, hagyományok, együttes élmények a közösségekben.)
16. *Kizáró játékok*: Azok a játékok, amelyekben az egyes ingermodalitások felerősödnek, illetve kimaradnak. Ilyenek lehetnek a verbálisan és szimbolikusan játszható kognitív vagy szocio-kognitív játékok, illetve minden bekötött szemmel történő játék, ahol a látás kizárt. Az én és a másik elkülönítésének folyamatában kialakuló váltakozásos játékok minden életkori szinten tág teret engednek a társas folyamatok motivációs lehetőségeinek, különleges ösztönző erejének. (Például: verbális találgató játékok, pantomim, szeparált fogalommagyarázat játékok: most mutasd meg, rajzold le, írd körül. Ennek könnyített formája óvodában, hogy az óvónéni mutogat, rajzot mutat, körülír valamit, amit a gyermekek a meglévő leszűkített körű információkból kitalálnak. Ilyen módon fejtik meg dalos, táncos játékok mozdulattal kifejezett tartalmait, a néptáncok prozódiait, miközben érzelmileg átélnek az együttes élmény katarziszát.)

Forrás: Páli Judit Projekt, Páli, 2006a, 2006b, 2006c

(További játékgyűjtemények a téma további tanulmányozásához és felhasználásához összeállított irodalomjegyzékben, Játékgyűjtemények címszó alatt.)

A játékhoz, játszáshoz való gyermeki jogok – közösségi játék

A kisgyermek alapvető joga, hogy *egyéni fejlődési ritmusa nem sérülhet külső kényszer hatására*. A lassan fejlődő gyermekek támogatását ma már többféle jogi eszköz segíti. Gondoljunk csak arra, hogy a szabálytudat hiánya vagy a kommunikációs képtelenség hány gyermek számára jelent beilleszkedési problémát vagy egyáltalán nem megoldható lelki terhet. Az együttjátszás képtelensége, a játékba lépés képtelensége, biztosak lehetünk benne, a legnagyobb kínok egyike. Amikor külső segítő nélkül egy nehezen nevelhető kisgyermek nem képes tolerálni a többiek reakcióit, rendszerint elszigetelődik, vagy kirekesztődik a közösségből.

A társas koordináció minden együttes játék egyik leglényegesebb eleme, legyen az mozgásos, képi vagy verbális-logikai, kapcsolati túlsúlyú vagy bármilyen vegyes szerkezetű „ötvözet”, hiszen a játék sokszínűségét, ezerarcúságát a végtelen kombinációs lehetősége és időbeli lefutásának előre ki nem számítható dinamikája adja.

A közösségi játék mind a mai napig egyik legmélyrehatóbb elemzési formája az *aktometria*, igazságtalanul feledkezik el róla a világ. Mérei Ferenc (1909–1986) paraméterei (1989) alapján, a tapasztalt viselkedési formákból objektíven számolható a *társas hatékonyság*, a szociális penetrancia mértéke (l. 7.1. táblázat).

7.1. táblázat

Mérei Ferenc aktometriájának társas szintjei

- | | |
|-------|---|
| I. | magányos semmittevés; |
| II. | magányos semmittevés csoportban; |
| III. | magányos játék; |
| IV. | mások szemlélése; |
| V. | őt szemlélik; |
| VI. | csoportos semmittevés; |
| VII. | külön-külön játszanak a gyermekek, de csoportban; |
| VIII. | csoportos szemlélés; |
| IX. | a csoport együttesen tevékenykedik, a megfigyelt gyermek külön; |
| X. | együttmozgás (egyforma cselekvést végeznek); |
| XI. | összeverődés egy tárgy körül; |
| XII. | kollaboráció (összedolgozás szerepek nélkül); |
| XIII. | szereposztásos tevékenység; |
| XIV. | szervezett tevékenység vezetővel és szerepekkel. |

Ennek figyelembevételkor könnyebb megítélni, hogy például egy négyéves kisgyerek a nagyok játékában milyen szerepet tölt be. Váltogatja-e a szinteket, mely megnyilvánulásait látjuk dominánsnak, mely forma látszik megerősödni.

Forrás: Mérei, 1989; Mérei és V. Binét, 1981

Az *együttmozgás*, amely a közösen végzett cselekvésben a szerepjáték első mozgásos formája, a társas fejlődés harmadik nagy szintje. A magányos formák, majd a csoporton belüli passzív részvétel után ez az igazi aktivitás kezdete. Ha újból felidézzük a reprezentációs újraírásról mondottakat, látszik, hogy a fejlődés lassú lépésekkel halad, és nincsenek kihagyható fázisok. *Az intervenciós munka lényege éppen az, hogy oda „vigyük vissza” a gyermekeket, a fejlődés azon fokára, ahol elakadt.* Pontosabban oda, ami még fejlődésének egészségesen szerveződött szintje. Vigotszkij (1967/2000) szemléletét elfogadva a fejlődés lehetősége abban rejlik, ha a gyermek a fejlődés legközelebbi zónáját kis segítséggel, a saját aktivitása által lépi meg.



A JÁTÉK HOLISZTIKUS SZEMLÉLETE

A holisztikus, egészséges álláspont szerint egységben kell látnunk azt a három kiindulópontban gyökerező, három szálon futó, mégis rendszerszemléletet alkotó fonatot, amely a gyermek saját 1. *biológiai* (testi-idegrendszeri, kognitív) fejlődését, 2. *családi-érzelmi beágyazottságát*, a szűkebb miliő pszichológiai állapotát, környezeti rendszerét, 3. a tágabb társadalmi beágyazódás *szociális vonatkozásait* egyaránt számításba veszi.

Az egészséges nézőpontnak egyik legerősebb érve lehet, hogy *a játék maga a tranzakciós modell megtestesítője* (kifejtését l. részletes Danis és Kalmár, az I. kötetben).

A gyermek saját fejlődésének aktív alakítója, mivel szervezi környezetét, így saját fejlődési feltételeinek kialakításában, kialakulásában aktív befolyásoló erőnek tekinthetjük. Ha e folyamatot a játék nyelvére fordítjuk és egy játékaktusra lebontva szemléljük, akkor érthető, hogy hiába akar a felnőtt bonyolultabb szintű játékot tanítani a gyermeknek, mint amit az integrálni képes, sikertelen marad. Akkor járunk el helyesen, ha a gyermek játékához inkább illeszkedünk, és nem azzal az attitűddel lépünk fel, hogy ötleteink majd nagyot lendítenek rajta. Ha a gyermek apró rezdüléseit figyelve, nem vesszük ki az irányítást a kezéből, akkor ő beépíti a mi részvételünket is. Hagyjuk, hogy ő építsen gondolat- és képzethálót a játék winnicotti értelemben vett potenciális terében.

Bruner ír erről megfontolandó szavakat. A gyermekek vélekedéseit a felnőtt világ ítéli meg, és Bruner figyelmeztet: a felnőtt megítélése függ azoktól a naiv elméletektől, amelyek a gyermekek gondolkodásáról való vélekedéseket befolyásolhatják. „Nincsenek abszolút igazságok, ezeket a valóságokat a gyermekek gondolkodásáról, nevelhetőségéről magunk hozzuk létre. Nem elég megmagyarázni azt, hogy a gyermekek mit csinálnak, inkább azzal kell foglalkoznunk, hogy mit gondolnak arról, hogy mit csinálnak, és milyen érveik vannak arra, hogy miért csinálják.” (Bruner, 1995, 55. o.). Pontosan erre utal Dienes (1973) a matematikai gondolkodás fejlődését szolgáló játékok kapcsán is.

Ha a gyermekeknek érveik vannak, ha van rálátásuk saját alkotásaikra – legyen az képzeleti vagy létrehozó játék –, akkor születik a szellemiség, a belső világ. Karl Popper (1998) a „három világ” gondolatát kínálja a megértéshez. Látható igazsága van a játékra vonatkozóan is, ha elfogadjuk megközelítését, akkor a játék túlmutat az első világon (ezek a fizikai állapotok): túlmutat a szervezet diszpozícióján és a harmadik világ eléréséhez viszi el a gyermekeket. Eszerint elméleteket alkotnak, megértik a könyvek által leírtakat, a nyelvet használják a tudás megszerzésének eszközeként, és olyan felfedezéseket tesznek, amelyek soha korábban nem voltak részei a természetnek és a társadalomnak.

„A harmadik világ állandó visszajelzésekkel hat ránk. A harmadik világ legaktívabb része saját munkánk, az a produktum, amellyel a harmadik világhoz hozzájárulunk. A visszajelzéseket nagymértékben felerősítheti a tudatos önkritika. Az élet, a törzsfejlődés és a lelki fejlődés kapcsán egészen hihetetlen ez az adok-kapok kölcsönhatás, tetteinknek és azok eredményeinek ez a kölcsönhatása, melynek révén állandóan meghaladjuk önmagunkat, tehetségünket és adottságunkat. Önmagunknak ez a meghaladása minden élet és fejlődés leginkább meglepő és legfontosabb tényezője, különösen az emberi fejlődés.” (Popper, id. mű, 154. o.)

Popper filozófiai és Grastyán neurobiológiai nézőpontja nagyon is közös, Popper az alkotás felé tekint, Grastyán az unalomtól és a drogoktól félve tereli gondolkodásunkat a játék konstruktív jellemzői felé, Popper minden kipróbálást a harmadik világ részének tart. Csak emlékeztetőül: Grastyán definíciója olyan általános volt, hogy minden játszó gyermek esetében a saját maga elé állított kérdést, a leküzdendő akadályt látja a játék lényegének: „kreált cél elérése elé saját maga állít akadályokat” (Grastyán, 1985, 57. o.).

Popper gondolatmenete a spontán tanulás tekintetében gyermekre, felnőttre egyaránt igaz lehet. Popper filozófiai szemléletében még inkább kiteljesedik ez a gondolat: „Amit én »második világ«-nak neveztem – az elme világa –, az ember szintjén egyre inkább az első és a harmadik világ közötti kapcsolattá válik. Minden első világbeli tettünket befolyásolja az, hogy hogyan értjük meg a második világban a harmadikat. Ezért nem lehetséges megérteni sem az emberi elmét, sem az emberi ént, a harmadik világ megértése nélkül. Ez az oka annak is, hogy sem a harmadik világot nem lehet a második világ pusztá kifejeződéseként értelmezni, sem a másodikat pusztán a harmadik tükröződéseként.” (Popper, 1998, 155. o.)

Talán nem nehéz azonosítani, hogy ez a kifejeződés-tükröződés, valamint ennek mentalizációs többletei adják a játék megfoghatatlan értékeit, továbbá mentálhigiénés nélkülözhetetlenségét.

KITEKINTÉS

A tranzakciós modell alapján a játék társas minőségeiben is igazolható, hogy a fejlődő gyermek a környezetének, így saját fejlődési feltételeinek aktív szervezője. Azt is láttuk (Danis és Kalmár, az I. kötetben), hogy a hatások-kölcsönhatások rendszer-szemlélete alapján a gyermeki hatások sem egyneműek, hanem a reaktív, evokatív, proaktív reakcióik mentén különíthetők el, és ami a lényeg, ezek a gyermek játékaiból, önreflexiók, tudati (mentalizációs) sajátosságaiból akár ki is „olvashatók”.

A játék egyedi jellemzői nem lesznek függetlenek a gyermekek energetikai sajátosságaitól (ezek a karakter állandó tulajdonságai) és állapotaiktól (amelyek a hangulat aktuális, változó jellemzői). Mindezek egyértelműen kapcsolatba hozhatóak a temperamentum (l. Ferenczi, az I. kötetben), valamint a kötődés sajátosságaival (l. Tóth, az I. kötetben). A kedvező környezeti hatások az állapotváltozókra hatva, valamint az érzelmi biztonság megteremtésével segítenek leginkább. A tárgykapcsolat és a kötődés – gondoljunk ismét Winnicott „elég jó anyá” szemléletére – akár széles körben érvényes lehet nemcsak az anyára, a szülőkre, a közvetlen napi környezetre, de a társadalomra nézve is. *Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetben élő gyermekek kitérési kísérleteinek egyike lehet a közösség és az együttes játék.*

Hihetjük, hogy a gyermeki világ fejlődésének egyik kulcsa ősidők óta a játék. Huizinga *Homo Ludens* c. műve részletesen tárgyalja valamennyi kulturális formát. A játék természetes formái helytől, időtől, kortól függetlenül *archetipikusan* megjelennek. Fontos lenne, hogy az individuálissá váló számítógépes játékok és a nagyobakra jellemző kapcsolati formák ne csúszzanak életkorban egyre lejjebb, elvéve a teret, időt a kisiskoláskori kompetenciafejlődés alapjaitól: a cselekvéstől, a képzeti és képzeleti tevékenységektől. Miért lenne nagy baj, ha a számítógépes világ csak a közösségi szabály és versenyjátékok, a bábjátékok, a hagyományos játékok után következne, ahogyan ez a kognitív fejlődés szakaszai miatt sem lenne indokolatlan.

Szakmai viták sora foglalkozik az *érzelmi intelligenciával*, az indulat, a düh, az agresszió kezelési módjaival, és abban egyetértés van, hogy a közös játék közös élményt jelent, a játszás pedig fontos az érzelmregulációban. A kisiskoláskorra – ha a gyermekeknek van lehetőségük az együttességre – a keretjátékok, bábjátékok, dramatikus játékok jellemzőek. Mérei Ferenc és Binét Ágnes (1981/2003) meggyőzően írnak erről már idézett könyvükben. Ha az individuális játékformák kerülnek előtérbe, a gyermekek elmagányosodnak és elszigetelődnek egymástól. *A felnőttek világa felel azért, hogy a közösségi, együttműködő játékformák ne vesszenek el a mindennapokból.*

A legfontosabb üzenet a gyakorlat számára: a gyermek játékát az egyik legfontosabb mentálhigiénés „fegyvernek” tekinthetjük. Huizinga filozófiájából ráismerhetünk biológiai, társas, kulturális szerepére, valamint arra, hogy szabályoz, rendet teremt a gyermeki lélek háztartásában. A filozófusok szavára is érdemes figyelni. Karl Popper úgy látja, hogy a fejlődés, a tanulás és a boldogulás nyújtotta örömezzet segít a személyiség kiteljesedésében: „A tanulás folyamata – azaz a szubjektív tudás növekedése – alapvetően mindig ugyanolyan. A képzeletbeli kritika folyamata ez. Ennek révén haladjuk meg térbeli és időbeli környezetünket azáltal, hogy igyekszünk élményeinken kívül eső körülményeket kigondolni: vagyis azáltal, hogy igyekszünk új helyzeteket – azaz teszthelyzeteket, kritikai helyzeteket – kitalálni, konstruálni, létrehozni, vagy megjósolni, illetve azáltal, hogy igyekszünk fellelni, lokalizálni és megkérdőjelezni előítéleteinket és beidegződött feltevéseinket” (Popper, 1998, 154. o.). Nem ez történik a kisgyermek játékában is, mielőtt elmúlik a gyermekkor?

A gyermektudományokkal és segítőszakmákkal foglalkozók alapfilozófiája rejtőzhet ebben a gondolatban, és talán bármely segítő szakma képviselőjeként dolgozunk is, egyetérthetünk a következőben: a játék valóban „mediál”, közvetít belső világunk részei között, kapcsolati világainkban, sőt a társadalom kulturális-politikai színterein is segítséggül hívhatjuk közvetítőként.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Einon, D. (2002). *A tanulás kezdetei*. Novum Könyvkiadó, Szeged.
- Einon, D. (i.m.n.). *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés. Hogyan neveljünk boldog, egészséges, magabiztos gyermeket*. Novum Könyvkiadó, Szeged.
- Friedl, J. (2002). *Az iskolai siker titka – a játék*. Deák és Társa Kiadó. Pápa.
- Friedl, J. (2003). *Félelemműző játékok*. Deák és Társa Kiadó. Pápa.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2006). *Amit a baba kérdezne – ha beszélni tudna*. Hajja és Fiai Könyvkiadó, Debrecen.
- Kulcsár, Zs. (1996). *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Páli, J. (2006b). Fejlesztő játékok, népi játékok szerepe az idegrendszer fejlődésében és a szocializációban. In: Rosta, K. (szerk.): *Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Sunderland, M. (2008). *Okosan nevelni tudni kell*. M-érték Kiadó, Budapest.

AJÁNLOTT JÁTÉKGYŰJTEMÉNYEK

- Benedek, L. (1992). *Játék és pszichoterápia*. Animula Kiadó. Budapest.
- Dalmáth, L., Frank, Cs. (2001). *Nagy játékkönyv*. Könyvkuckó, Budapest.
- F. Földi, R. (1998). Mozgásfejlesztés – mozgásterápia. In: F. Földi, R. (szerk.): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Volán-Humán Zrt., Budapest.
- F. Földi, R. (1998). *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Volán-Humán Zrt., Budapest.

- Falvay, K. (1990). *Ritmikus mozgás énekes játék*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Falvay, K. (1995). *Huszonhét magyar népi játék 6–14 éves lányoknak, fiúknak*. Junior, Budapest.
- Gerhardt, S. (2009). *A szükséges szeretet*. Oriold és Társai, Budapest.
- Goddard Blythe, S. (2009). *A kiegyensúlyozott gyermek*. Medicina, Budapest.
- Gósy, M. (1994). *Beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak, iskolásoknak*. Nikol Gmk., Budapest.
- Kaduson, H., Schaefer, Ch. (szerk.) (2009). *101 játékkerápiás technika*, Animula, Budapest.
- Karlócai, M. (1987). *Komámasszony, hol az olló?* A szerző kiadása. Budapest.
- Kriston Vízi, J. (szerk.) (1987). *Játékszerek és játszóterek*. Bánszky Pál Kiadó, Kecskemét.
- Lázár, K. (1997). *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Mérei, F., V. Binét, Á. (1980). *Ablak-Zsiráf*. Móra Kiadó, Budapest.
- Németh, Gy. (1994). *Ókori játékok könyve*. Pesti Szalon Könyvkiadó, Budapest.
- Obermair, G. (2002). *Játékok gyufaszálakkal*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Padisák, M. (1990). *Mindenki játékoskönyve*. Múzsák Kiadó, Budapest.
- Payne, K. (1999). *Gyermekeink játécai*. AKG Kiadó – Metódus-Tan Bt. Kiadó, Budapest.
- Pethő, M. (szerk.) (i.m.n.). *111 játék mindenkorra, minden korra*. Ec-Pec Alapítvány. Budapest.
- Szűts, L. (1999). *Szójátéktár*. Cicero. Budapest
- Takács, C. (1994). *Magyar népi játékok. I–II*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Zavaczki, G. (szerk.) (i.m.n.). *Játékszertár*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó, Debrecen.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Affolter, F. (1992). Az észlelési funkciók zavartalan és patológiás fejlődésének szempontjai.
In: Torda, Á. (szerk.). *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Anderson, M. (1998). *Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Balogh, T. (1991). *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U. (1985). Does the autistic child have „theory of mind”?
Cognition, 21, 37–46.
- Báthory, Z., Falus, I. (1997). *Pedagógiai Lexikon. (Játék címszavak)* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bettelheim, B. (2008). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest.
- Boldizsár, I. (vál.) (2008a). *Mesék anyákról*. Magvető, Budapest.
- Boldizsár, I. (vál.) (2008b). *Mesék apákról*. Magvető, Budapest.
- Bruner, J. S. (1995). Az „éretlenség” természete és kihasználása. In: Stöckert, K.-né. (szerk.). *Játépszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Bruner, J. (2005). *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bruner, J. S. (2001). A gondolkodás két formája. In: László, J., Thomka, B. (szerk.) *Narratív pszichológia*. (Narratívák 5.) Kijarat Kiadó, Budapest, 27–58.
- Bruner, J. S., Lucariello, J. (2001). A világ narratív újratereztése a monológban. In: László, J., Thomka B. (szerk.) *Narratív pszichológia*. (Narratívák 5.) Kijarat Kiadó, Budapest, 131–157.
- Bruner, J. S., Goodnow, J., Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. Chapman and Hall, London.
- Campbell, B. A., Marby, P.D., (1972). Ontogeny of behavioral arousal: A comparative study.
Journal on Comparative and Physiological Psychology, 81, 371–379.

- Clark, A. (1999). *A megismerés építőkövei*. Osiris, Budapest.
- Dennett, D. C. (1987). *The Intentional Stance*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Dienes, Z. (1973). *Építsük fel a matematikát*. Gondolat, Budapest.
- Einon, D. (2002). *A tanulás kezdetei*. Novum Könyvkiadó, Budapest.
- Einon, D. (i.m.n.). *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés*. Novum Könyvkiadó, Budapest.
- Endresz, H. (1992/1993). Magyar népmesék negatív nőalakjairól. *Magyar Pszichológiai szemle*, 32–33./3–4. 337–348.
- Falvay, K. (1990). *Ritmikus mozgás – énekes játék*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslelektana*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fonagy, P. (1998). A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében, *Thalassa*, 9./1, 5–43.
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, M., Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, 200–217.
- Fonagy, P., Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 217–233.
- Fonagy, P., Target, M. (2005). *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. MIT Press, Cambridge.
- F. Földi, R. (1998). Mozgásfejlesztés – mozgásterápia. In: F. Földi, R. (szerk.) *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Volán-Humán Zrt., Budapest.
- Friedl, J. (2002). *Az iskolai siker titka – a játék*. Deák és Társa Kiadó. Pápa.
- Friedl, J. (2003). *Félelemző játékok*. Deák és Társa Kiadó. Pápa
- Frith, U. (1989). *Autizmus. A rejtély nyomában*. Kapocs, az Autizmus Alapítvány Kiadója, Budapest.
- Grastyán, E. (1985). *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gergely, G., Watson, J. (1996). The social biofeedback model of parental affect-mirroring. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181–1212.
- Gergely, Gy., Csibra, G. (2007). *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Túl a modularitáson, a kognitív tudomány fejlődéseméleti megközelítése. In: Pléh, Cs. (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Kárpáti, A. (1995). *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kulcsár, Zs. (1996). *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- László, J. (2003). Amit a narratív pszichológia a posztmodernnek köszönhet, és ami megkülönbözteti attól. In: Kállai J., Kézdi, B. (szerk.) *Új távlatok a klinikai pszichológiában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 19–32.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of „theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Lurija, A. R. (1975) *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- MacLean, F. (1970). The triune brain emotion and scientific bias. In: Schmitt, F. (ed.). *The Neurosciences Second Study Program*. Rockefeller University Press, New York.
- Mérei, F., V. Binét, Á. (1981/2003). *Gyermeklelektan*. (5. kiadás). Gondolat, Budapest.
- Mérei, F. (1973). A játék értelme és öröme. In: Millar, S. *Játékszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 7–35.
- Mérei, F. (1989). Aktometria. In: Mérei, F. (szerk.) *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Millar, S. (1973). *Játékszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996, 2004, 2009). Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Panksepp, J. (1986). The psychobiology of prosocial behaviors: separation distress, play and altruism. In: Zahn-Waxler, C., Cummings, E.M., Iannotti, R. (eds.): *Altruism and Aggression*. Cambridge University Press, Cambridge, MA, 19–57.
- Páli, J., Forgách, B. (1998). *Diagnosztikus és korrekciós programcsomag*. Kukucs Stúdió, Göd.
- Páli, J. (2000). A folyamat játék, a végeredmény tanulás. In: Bíró, A.-né (szerk.): *Pszichológiától a pedagógiáig*. PressCoord-Alex-Typo, Budapest, 124–129.
- Páli, J. (2006a). A fejlesztés, differenciálás lehetőségei az óvoda-iskola átmenet időszakában. In: Páli, J. (szerk.): *Átmenetek*. Kukucs Stúdió – Novum Kiadó, Budapest.
- Páli, J. (2006b). Fejlesztő játékok, népi játékok szerepe az idegrendszer fejlődésében és a szocializációban. In: Rosta, K. (szerk.): *Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Páli, J. (2006c). *Szemléletváltás. Tanulmánykötet a matematika kompetencia területek mögé*. HEFOP, 3.1.3, Sulinova, Budapest.
- Péley, B. (2003). A játék szerepe a külső-belső valóság szerveződésében. In: Kállai, J., Kézdi, B. (szerk.): *Új távlatok a klinikai pszichológiában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Pléh, Cs. (1998). *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.
- Pléh, Cs. (2008). *A pszichológia örök témái*. Typotex, Budapest.
- Pohárnok, M. (2003). A borderline személyiségzavar kötődésmélete. In: Kállai, J., Kézdi, B. (szerk.): *Új távlatok a klinikai pszichológiában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1998). *Test és elme*. Notturmo, M. A. (szerk.). Typotex, Budapest.
- Propp, V. J. (2005). *A mese morfológiája*. Osiris, Budapest.
- Premack, D. G., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Sunderland, M. (2008). *Okosan nevelni tudni kell*. M-érték Kiadó, Budapest.
- Szendrei, J., Mohácsi, T., Gaul, E. (szerk.) (2007). *Legyen a matematika mindenkié. Varga Tamás 1919–1987*. Varga Tamás Tanítványainak Emlékalapítványa, Budapest.
- Tardos, A. (1972). A csecsemő mozgásfejlődése során megnyilvánuló tanulási folyamatok egyes sajátosságai. *MTA Pszichológiai Tanulmányok, XIII.* 281–287.
- Varga, T. (1979). Babamatematika. *Élet és Tudomány* 1979. XI/2, 1382–1387.
- Vass, Z. (2007). *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: Development of the Higher Psychological Processes*. Harvard University Press Cambridge, MA.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967/2000). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wimmer, H. G., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13, 103–128.
- Winnicott, D. W. (1968). *Playing: Its Theoretical Status in the Clinical Situation*, International Journal of Psycho-Analysis, 49–59.
- Winnicott, D. W. (2004). *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Péley, B. (szerk.). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (i.m.n.). *Az egyén fejlődése és a család*. Animula, Budapest.
- Winnicott, D. W. (1953/1999). *Játszás és valóság*. Animula, Budapest.
- Wundt, W. (1960). *Völkerpsychologie*, Bd. II. Leipzig, Abt. 1, 346.
- Zsoldos, M. (2003). *Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

8. fejezet

**ISMERKEDJ, BARÁTKOZZ ÉS ILLESZKEDJ BE!
– A TÁRSAS KAPCSOLATOK KORAI FEJLŐDÉSE**

Szabó Laura

ELTE PPK Pszichológiai Intézet

**A SZÜLŐ-GYEREK KAPCSOLAT HATÁSA A GYEREK TÁRSAS
VISELKEDÉSÉRE ÉS KORTÁRS KAPCSOLATAIRA**

A szülő-gyerek kötődés minőségének jelentősége

A szülő-gyerek interakció jellemzőinek jelentősége

A szülő-gyerek beszélgetések jelentősége a társas tudás és a nézőpontátvétel
képességének fejlődésében

A szülő nevelési stílusának hatása a társas kompetenciára

**A KORTÁRSKAPCSOLATOK JELENTŐSÉGE A TÁRSAS
KOMPETENCIA ALAKULÁSÁBAN**

A gyerek társas helyzetének jelentősége

A pszichológiai alkalmazkodási problémák kockázati tényezői

A temperamentum hatása a társas helyzetre kortárs közegben

Vezető szerep a kortárscsoportban

A barátság jelentősége a gyerek fejlődése szempontjából



A fejezet 5-6 éves korig tárgyalja a korai társas fejlődés főbb aspektusait. Bemutatjuk azokat a nem egyenrangú és egyenrangú társas folyamatokat, amelyekben a gyermek szüleivel és kortársaival folytatott interakciói során ebben az időszakban részt vesz. A kortárs interakciók kivételes lehetőséget nyújtanak arra, hogy a gyermek kialakíthasson bizonyos társas kompetenciákat, továbbá ezekben az interakciókban átdolgozhatja és módosíthatja korábban létrejött problémás viselkedésformáit. Leírjuk a problémás viselkedéstípusokat és különböző modelleket mutatunk be, hogyan járulnak hozzá hosszabb távon a gyermek viselkedése és társas kapcsolatai a társas beilleszkedéséhez. A fejezet kiemeli a fejlődő társas kompetencia jelentőségét a társas kapcsolatok és a társas interakciók alakításában.

BEVEZETŐ

Amint a gyerek megszületik, belép az őt közvetlenül körülvevő társas világba, s máris tanulni kezdi, hogyan teremtsen vele kapcsolatot, hogyan igazodjon el benne. Születésekor rendelkezik már a megfelelő az adottságokkal, amelyek képessé teszik arra, hogy kapcsolódjon társas környezetéhez (l. Hédervári-Heller és Németh, Gallai és Vetier, a jelen kötetben). Ezek nélkül az adottságok nélkül kétértelmű lenne életben maradása, hiszen önállóan, a társas környezet folyamatos gondoskodása nélkül nem tudná biztosítani még alapvető szükségletei kielégítését sem. Adottságai révén magára vonja a körülötte lévők figyelmét, felkelti bennük a hajlandóságot az ún. gondoskodó viselkedésre (l. még Ferenczi, valamint Tóth, az I. kötetben).

Ahogy fejlődik, gyarapszik társas kompetenciája: egyre inkább képes figyelni másokra, bővülnek társas készségei, egyre jobban tud másokkal együttműködni, és egyre több módot ismer arra, hogyan közeledjen a többiekhez és interakcióba lépjen velük.

Társas kompetencián azt értjük, hogy a gyermek képes helyesen értelmezni és befolyásolni is társas közege jelzéseit, történéseit, valamint olyan képességekkel és készségekkel rendelkezik, amelyek segítik a beilleszkedését ebbe a közegbe. A fejlett társas kompetencia képessé teszi a gyermeket arra, hogy a társas interakciókban elérje személyes céljait úgy, hogy közben tartósan pozitív kapcsolatot tart fenn másokkal. A definíció fontos eleme a hatékonyság (a számunkra lényeges célok elérése), és az is, hogy amit teszünk, ne sértse a többiek érdekeit. Mindehhez arra van szükség, hogy jól ismerjük az adott társas közeg normáit, elvárásait, és mindig a megfelelő eszközökkel érjük el személyes célunkat olyan helyzetekben, ahol a többieknek, illetve esetleg az egész csoportnak is lehetnek céljai. Lényeges tehát a személyes vágyak és a társas következmények – sokszor érzékeny – egyensúlyának megteremtése és megőrzése, természetesen azon a szinten, ami 5-6 éves korig elvárható.

Ebben a fejezetben áttekintjük 5-6 éves korig a gyerek társas beilleszkedését segítő és hátráltató tényezőket, valamint a korai, kortárs csoportban szerzett társas tapasztalatok jelentőségét a későbbi társas kapcsolatok alakulása szempontjából.

Figyelmünket elsősorban a kapcsolati tényezőkre összpontosítjuk, tárgyalva a szülő-gyerek kapcsolat és a kortárs kapcsolatok jelentőségét. A gyermekkori kortárs kapcsolatok több szinten is megjelennek. A tudományos kutatások főként két kap-

csolati síkra, a barátságokra és a kortárs csoportbeli társas viszonyulásokra összpontosultak. Érintünk továbbá néhány, a téma szempontjából lényeges tényezőt, például a temperamentum, a nevelők vagy a testvérek hatását a társas kapcsolatok minőségére.

A SZÜLŐ-GYEREK KAPCSOLAT HATÁSA A GYEREK TÁRSAS VISELKEDÉSÉRE ÉS KORTÁRSKAPCSOLATAIRA

Bár szülő és gyermeke kapcsolata kétoldalú – azaz kölcsönösen hatnak egymásra (l. Ferenczi, valamint Danis és Kalmár, az I. kötetben) –, mégis aszimmetrikus. A szülő már kialakult személyiségű felnőtt, amikor gyermeke megszületik, s ő teremtette azt a miliót, amelybe a gyermek érkezik. Van már valamilyen társadalmi-gazdasági pozíciója, kialakult baráti köre, érdeklődése, ízlése stb., s ezek a körülmények meghatározzák a gyermek korai fejlődésének kereteit (l. még erről a kérdésről Kende, a jelen kötet). Noha a gyermek születése átrendezi szülei életét, alapvetően nem képes azt megváltoztatni: sokkal több tényező marad stabil, mint ahány módosul. A szülő befolyása a kapcsolatra mindvégig nagyobb.

Hartup (1992) szerint a gyerek társas kompetenciájának fejlődésében a szülők hármas szerepet kapnak:

1. a szülő-gyerek interakció adja azt a közeget, amelyben a társas interakciókhoz szükséges kompetenciák kialakulhatnak és fejlődhetnek;
2. a szülő-gyerek kapcsolat biztonságos hátteret nyújt a gyerek számára, ahonnan szabadon felderítheti a társas világot, és az így szerzett tudásra alapozva megfelelő társas készségekre tehet szert;
3. a szülő-gyerek kapcsolatban kezd a gyerek a másokkal folytatott interakciókra és kapcsolatokra vonatkozóan elvárásokat és feltételezéseket kialakítani.

A szülő-gyerek kötődés minőségének jelentősége

A fentebb ismertetett 2. és a 3. pont a kötődélméletben is kiemelt szerephez jut (l. Tóth, az I. kötetben). A biztonságos kötődés alapfeltétele, hogy a szülő figyeljen a gyermek jelzéseire, megértse azokat, megfelelően reagáljon a gyermek állapotaire és igényeire, biztonságos hátteret nyújtson a fizikai és a társas környezetet felderítő, ún. explorációs tevékenységéhez.

Már a partnerség szakaszában, 2 és 3 éves kor között jól mérhetően jelentkeznek a kötődési minőség hatásai a gyermek társas kompetenciájában és a szülő-gyerek interakciók sajátosságaiban. Kutatási eredmények szerint, már ezt a szakaszt követlenül megelőzően is, például:

- Ha az anya érzékeny és válaszkész a gyermek életének első évében, és bátorítja őt a környezet szabad felderítésére, a gyerek a második évben világosabb, jobban érthető jelzésekkel kommunikál vele (Ainsworth és Bell, 1974).
- Biztonságos kötődés esetén a második évben az anya – gyermeke autonómiaigényére reagálva – növeli a kettejük közötti fizikai távolságot, s ezzel párhuzamosan többet beszél hozzá, segítve ezzel a gyermek autonómiájának és kognitív fejlődésének lehetőségeit (Clarke-Stewart és Hevey, 1981).
- A biztonságosan kötődő gyerekek jobb kognitív képességekkel rendelkeznek, motiváltabbak arra, hogy új helyzetekben is jól teljesítsenek, jobbak a nyelvi készségeik, gyakrabban fejeznek ki pozitív érzelmeket, és fontosabb számukra a kötődés fenntartása (Clarke-Stewart és Hevey, 1981).

A kötődéelmélet álláspontja szerint, ha a gyerek biztonságosan kötődik a szülőhöz, akkor az őt körülvevő – eleinte szűk, majd egyre táguló – társas világot kiismerhetőnek, barátságosnak, érdekesnek tartja, ezért pozitív feltételezéseit és elvárásait lesznek a társas történésekkel kapcsolatban. A szüleivel folytatott interakciókat kölcsönösség jellemzi¹, a gyerek saját magát értékesnek és hatékornak érzi. Nem csoda hát, hogy a biztonságos kötődésű gyerek kíváncsian, lelkesen, pozitív érzelmekkel ismerkedik a társas környezettel.

A *biztonságos kötődés* eredményeképp olyan belső munkamodell alakul ki, amely lehetővé teszi, hogy a gyerek biztonságban érezze magát új környezetben is, ezért azt magabiztosan derítse fel és bátran interakcióba lépjen a kortársaival is (Rubin és mtsai, 2006).

A *bizonytalan kötődésű* gyerek belső munkamodellje szerint a személyközi kapcsolatokban könnyen elutasíthatják őt, igényeit semmibe vehetik. Az a gyerek, akinek a szülei nem elérhetőek és nem válaszkészek, emiatt gyakran él át frusztrációt és dühöt. Mivel nem élvezheti a szülőtől kapott biztonságos háttérrel, kisebb lelkesedéssel deríti fel a környezetét és az újszerű, stresszes helyzetekben nyugtalan, félnék lesz. Ezek az élmények kellemetlenek számára, így aztán védekezésépp inkább kerüli az ilyen helyzeteket, illetve gátolja az olyan információk feldolgozását, amelyek a hasonló élményeket hozó helyzetekkel kapcsolatosak. Természetes, hogy mindennek következtében a társas ismeretei nem lesznek olyan gazdagok és árnyaltak, mint biztonságos kötődésű társaié. Kapcsolata a szülővel modellt jelent számára a társas kapcsolataihoz általában (Rubin és mtsai, 1998).

Külön vizsgálva a két bizonytalan kötődési típust, azt találjuk, hogy:

A *bizonytalan-elkerülő kötődésű* gyerek viselkedését befolyásolja a szülő jellemzően nem szenzitív magatartása. A gyermek gyakran ellenségesen, agresszívan viszonyul a társaihoz (inkább externalizációra hajlamos).

¹ Erről a sajátosságról a következő alponban írunk részletesebben.

A *bizonytalan-rezisztens kötődésű* gyerek – szintén a szülővel szerzett tapasztalatai nyomán – bátortalan, dependens, fél az elutasítástól, s azt úgy próbálja elkerülni, hogy társas helyzetekben inkább passzív marad, visszahúzódó, vagy a viselkedését szolgálja a felnőttekhez igazítja, alárendeli magát akár a kortárs kapcsolatokban is (inkább internalizációra hajlamos).² (Rubin és mtsai, 1998; l. bővebben Tóth, I. kötet)

A szülő-gyerek interakció jellemzőinek jelentősége

A társadalmunkra jellemző *nukleáris családokban* (ahol a család otthonában csak a szülők és a gyerekek élnek együtt) a legtöbb gyerek eleinte szinte kizárólag a szüleivel áll intenzív kapcsolatban.³ Emellett ma is léteznek más együttélési formák, ahol *több generáció* (nagyszülők, dédsülők) vagy egymással szoros rokonsági kötelékben álló családok élnek együtt egy házban vagy egymás, közvetlen szomszédságában. A kiterjedt családi környezetben bonyolultabb interakciós mintázatok érvényesülnek, a gyereket közvetlen környezetében sokféle hatás éri. Ezek a hatások sokféleségükben is meglehetősen összehangoltak, mert a társas környezet attól függően fogad el és támogat vagy utasít el és tilt különböző viselkedésformákat, hogy azok segítik vagy gátolják a gyermek társas beilleszkedését (Rubin és mtsai, 2006).

Super és Harkness (2002) *„fejlődési fülke” elmélete* (l. Nguyen, az I. kötetben) szerint a tágabb kulturális közegen belül a gyermek szűkebb társas környezete szervezi a gyermek fejlődési tapasztalatait, a következő három alrendszer folyamatos egymásra hatása révén:

1. fizikai és társas közeg (kik vannak jelen a gyermek életében, milyen lehetőségeket biztosít a fizikai tér a gyermek fejlődéséhez);
2. gyermeknevelési szokások (a gyerek táplálására, tanítására, szórakoztatására, védelmére stb. vonatkoznak);
3. a gyermekkel foglalkozó felnőttek pszichológiai jellemzői és azok a hiedelmek, elképzelések amelyek ezekben a felnőttekben (különösen a szülőkben) élnek a gyermek fejlődésével és a szülői szereppel kapcsolatban.

Mivel ez a szűkebb környezet többé-kevésbé összehangolt elképzelésekkel rendelkezik a gyermeknevelési szokásokkal és a gyermek ideális fejlődési jellemzőivel kapcsolatosan, közel azonos kulturális „üzeneteket” küld a gyermeknek, ezzel segítve a társadalmi beilleszkedést.

² Az externalizációról és internalizációról l. bővebben a fejezet későbbi részeiben.

³ A kulturális különbségekről, eltérő családszerkezetekről l. Nguyen, valamint Herczog, az I. kötetben.

A nukleáris családban a gyerek viselkedését igyekeznek a szülő – egyre pontosabban észlelt – elvárásaihoz igazítani. A szülővel folytatott interakciókban tesz szert a társas kompetenciákra, épp ezért lényeges kérdés, milyen minőségűek ezek az interakciók (l. még Ferenczi, az I. kötetben).

A szülő-gyerek interakciót elemző elméletek közül kiemelkedik Bell és Harper (1977) tranzakcionista szemléletű *kontrollelmélete*. A kutatók elképzelése szerint a szülő-gyerek diád mindkét tagja kialakít egy ún. elfogadási tartományt az egyes helyzetekben elfogadhatónak tartott viselkedésformákra, azok intenzitására és gyakoriságára nézve. Az elfogadási tartományt a diád szintjén is egyeztetik és stabilizálják. A kialakítás, egyeztetés és stabilizálás folyamata lehet tudatos is, de nem feltétlenül az.

Amint valamelyikük viselkedése bármelyik irányba kicsúszik ebből a tartományból, a másik fél megpróbálja visszaállítani az ideális állapotot. Ha például anya és gyermeke hallgatólagosan egyetértenek abban, hogy az anya elsősorban a gyerekkel törődik, amikor együtt vannak (tehát az együttlétek során a folyamatos anyai figyelem és törődés számít elfogadható viselkedésnek), valamilyen okból azonban egy adott helyzetben az anya másra figyel (a gyermek azt tapasztalja, hogy az elfogadhatónak tartott viselkedés mértéke számottevően csökken, mert anyja például elmélyülten beszélget egy barátnőjével), azonnal megpróbálja magára vonni anyja figyelmét, hogy ezzel helyreállítsa a megszokott állapotot. Akkor is tiltakozik azonban, ha azt tapasztalja, hogy anyja valamilyen okból egyszer csak túlságosan intenzíven figyel rá, s buzgó törődésével korlátozza őt abban, hogy elmerüljön megszokott elfoglaltságaiban. Az elfogadási tartomány természetesen módosul a gyermek fejlődésével (pl. a kisiskolás gyerek nem tart igényt annyi figyelemre, mint a 2-3 éves) vagy az élethelyzet változásával (pl. testvér születik és az anyának meg kell osztania figyelmét a gyermekei között).

Az elfogadási tartomány kialakításakor a diád tagjai saját igényeiken kívül figyelembe veszik a másik fél igényeit és sajátosságait is. Megfigyelték, hogy például a nagyon eleven gyerekek szülei jóval több hangoskodást eltűrnek, mint a többi szülő a környezetükben, és csak akkor szólnak rá a gyermekükre, ha az a saját szokásos szintjénél is hangosabb. Azok a gyerekek pedig, akiknek a szülei szeretik teljesen ellenőrzésük alatt tartani gyermekük viselkedését, több beleszólást engednek szüleiknek a dolgaikba, mint a kortársaik általában.

A kontrollelmélet feltételezi azt is, hogy a diád tagjai folyamatosan változnak maguk is, miközben partnerükre reagálnak, felismerve és többé-kevésbé elfogadva annak jellemzőit – ezért tranzakcionista ez az elmélet (l. még Danis és Kalmár, az I. kötetben).

A kontrollelmélet ismertetéséből eddig az ideális állapot bontakozott ki. Annak a gyereknek, aki a szülővel folytatott interakciókban sok figyelmet kap, szülője pontosan felméri és figyelembe veszi a jellemzőit, az állapotait, az igényeit és lehetőséget kap arra, hogy – azon a színvonalon, amelyet a fejlődése lehetővé tesz – aktívan befolyásolja az elfogadási tartomány jellemzőit. Ezáltal a gyermek kiváló

társas kompetenciákra tehet szert a szülő-gyerek interakciók során. Az ilyen szülő-gyerek interakcióra jellemző a kölcsönösség, az egymásra hangolódás és a bizalom.

Ha azonban a diád bármely tagja elsőprő fölényt szerez az elfogadási tartomány alakításában, már sokkal kisebb a gyerek esélye a kiváló társas kompetenciára. Ha például a szülő egyoldalúan uralja az interakciókat, a gyerek nem tanulja meg, hogyan kell érthetően kifejeznie az igényeit, hogyan kell egyezkedni, befolyásolni a másik fél viselkedését, engedményeket tenni vagy épp ellenkezőleg, ragaszkodni az elképzeléseihez.

Akkor sem elég jó gyakorlóterep a szülő-gyerek interakció a gyerek számára, ha a szülő mindent ráhagy, és ő szinte bármit megtehet, amit épp szeretne. Ekkor a gyerek szintén nem tanulja meg, milyen fontos felmérni és figyelembe venni a másik fél igényeit, nem szerez rutint a tárgyalás folyamatában sem, hiszen nem szorul rá az egyezkedésre vagy az érvelésre.

A kölcsönös válaszkészséggel, pozitív viszonyulással és harmóniával jellemezhető szülő-gyerek kapcsolat elősegíti a partnertől jövő befolyás elfogadását interakcióikban, így a gyerek lelkiismereti funkciói erősebben lesznek, és jobban hatnak rá a szülő szocializációs törekvései.

A *kölcsönös válaszkészség orientáció* fogalmát Kochanska és munkatársai (2005) vezették be. A szerzők szerint a kölcsönös válaszkészség orientáció két komponensre bontható:

- *kölcsönös válaszkészségre*, amelynek megjelenése a kapcsolatokban növeli a partnerbe vetett bizalmat, a biztonságérzetet, a hatékonyságérzetet, az empátiát és a viszonzosság feltételezésének mértékét;
- *pozitív érzelmi viszonyulásra* egymáshoz, ami azt jelenti, hogy a felek élvezik az együtt töltött időt, együttes tevékenységük pozitív érzelmekkel telített.

Longitudinális vizsgálataik eredményei szerint a kölcsönös válaszkészség orientáció hosszú távú (tehát idősebb korban is fennmaradó) pozitív hatásokkal jár: több empátiával, internalizált (belsővé tett) viselkedési elvek érvényesítésével kortársak között és – akkor is, ha a gyerek egyedül van – a vétkek elkerülésével és büntudattal nem helyénvaló viselkedés után. Az elmélet szerint az említett pozitív hatásokat a kölcsönös válaszkészség orientáció három tényező segítségével közvetíti:

- a) a gyermek élvezi az interakciót a szüleivel;
- b) szívesen tesz eleget szülei kívánságainak;
- c) nincs szükség arra, hogy szülei határozottan érvényesítsék a hatalmukat vele szemben.

A szülő-gyerek beszélgetések jelentősége a társas tudás és a nézőpontátvétel képességének fejlődésében

A gyerek motivált arra, hogy megértse azokat az érzelmeket, amelyek a különböző társas helyzetekben keletkeznek benne és másokban, hiszen ezek az érzelmek nagyon erősen hatnak rá.⁴ Nincs könnyű dolga, amikor megpróbálja kifürkészni az érzelmek okait és természetét, mert ezek gyakran belül keresendők, így láthatatlannak, ráadásul túlságosan bonyolult kapcsolatokat képeznek egymással. Sem a gyerek értelmi fejlettsége, sem társas tapasztalatainak gazdagsága nem indokolja még, hogy jól kiigazodjon ezen a terepen.

Az érzelmek okairól és kifejeződési formáiról alakuló tudását elsősorban a felnőttek, főként a szülői segítenek kiépíteni. A gyerekkel folytatott beszélgetéseikben megnevezik, jellemzik és magyarázzák azokat az érzelmeket, amelyek a gyermekben, bennük vagy másokban keletkeznek. Külön figyelmet szentelnek a kifejezési formák leírásának, hiszen egy-egy érzelem sokféleképp jelenhet meg, figyelembe véve a megjelenítés csatornáit (mimika, gesztusok, hangerő és hangszín, testtartás, cselekvések stb.) és azok kombinációit, illetve azt a nagy változatosságot, amely az egyes csatornákon belül az egyéni megjelenítési módokban tapasztalható. A beszélgetésekhez a könnyen kínálkozó témák szerteágazóak. Például a játszótéren szülő és gyerek közösen értelmezhetik a gyerek élményeit, esetleg konfliktusait a játszótársaival, a szülővel átélt kellemes vagy épp kellemetlen élményeket, a testvér érzelmét, rajzfilmfigurák vagy gyerekfilmek hőseinek élményeit stb. (Thompson, 2006).

Ahogy nő a gyerek nyelvi kompetenciája (l. Lukács és Kas, a jelen kötetben), úgy válik egyre árnyaltabbá az érzelmek jellemzése a felnőttek vele folytatott beszélgetéseiben, mert az érzelmekkel kapcsolatos tapasztalatok és tudás megosztásához egyre több szó, kifejezés és nyelvtani lehetőség áll rendelkezésére.

A nyelvi fejlődés azt is lehetővé teszi, hogy elvonatkoztatassanak az „itt és most” tapasztalt érzelmektől és szándékoktól, s a társas helyzetek és tapasztalatok sokkal szélesebb köre válik bevonhatóvá a beszélgetésekbe. Már nem csupán az épp akkor zajló, közösen átélt események értelmezését segítheti a szülő, hanem arra is lehetőség nyílik, hogy a gyerek megbeszélhesse vele azokat a tapasztalatait, amelyeket nélküle szerzett. A gyerek aznap történeteikről szóló beszámolója alapján közösen értelmezhetik más gyerekek érzelmeit is.

A felnőttekkel – elsősorban szüleivel – folytatott beszélgetések segítik a gyermeket abban, hogy egyre kidolgozottabb elképzelést alkosson a társas világ pszichológiai történéseiről, egyre jobban megértve saját maga és mások érzéseinek, érzelmeinek, vágyainak, indítékainak természetét, okait, összefüggéseit és társas következményeit. A szavak segítségével a gyerek kategorizálhatja a pszichológiai tapasztala-

⁴ Erről a hatásról és annak jelentőségéről a fejezetben később írunk bővebben, l. még Lakatos, a jelen kötetben.

tokat, és így az értelmi fejlettségének megfelelő szinten kialakíthatja a maga koherens, másokkal is megosztható és rugalmasan módosítható elképzeléseit a társas világról (Ontai és Thompson, 2002).

A kutatási eredmények szerint (Thompson, 2006) a 4-5 éves gyerekek a felnőttekkel zajló beszélgetésekben már megértik, hogy ugyanazt a történetet sokféleképp lehet felfogni, átélni, és ugyanaz a helyzet különböző emberekben eltérő érzelmeket kelthet. Ilyenkor alkalmuk nyílik arra, hogy a saját helyzetrepresentációjukat összevessék a felnőttével, sőt tudomást szerezzenek az adott kultúra értékeiről, normáiról, erkölcsi ítéleteiről, jellemző oksági következtetéseiről is.⁵ A beszélgetések következménye az, hogy a gyerek sok mindent megtud az érzelmekről és az érzelmeket összeköti a viselkedési normákkal, egyfajta *társas tudatosság* alakul ki benne.

Az ilyen beszélgetések – amikor a gyerek kérdez, összehasonlításokat végez, és közben sokat tanul – a kutatások szerint sokkal jobban segítik a gyerek lelkiismeretének kialakulását, mint a szülő világos és egyértelmű utalásai a viselkedési szabályokra vonatkozóan. Azok a gyerekek, akiknek a szülei gyakran megbeszélik velük a különböző társas helyzetekben megjelenő érzelmeket, pontosabban és árnyaltabban ragadják meg az érzelmek lényegét (Jenkins és mtsai, 2003). Mások érzelmeinek pontos azonosítása révén a gyermek kevésbé viselkedett agresszívan kortársaival szemben diadikus és csoporthelyzetben egyaránt (Denham és mtsai, 2002).

Ahhoz, hogy ezekre a beszélgetésekre szülő és gyermeke között gyakran sor kerüljön, szeretetteljes szülő-gyerek kapcsolatra van szükség. Nem meglepő kutatási eredmény, hogy a biztonságos kötődésű gyerekek érzelmi megértés fejlődése a leggyorsabb (Reese, 2002), hiszen ők élvezhetik leginkább a szeretettel, figyelemmel és bizalommal teli kapcsolatokat szüleikkel.

Viszonylag kevés vizsgálat zajlott azzal a céllal, hogy feltérképezze, mi minden számít még a kötődés minőségén kívül az érzelemmegértés fejlődésében (Thompson, 2006). Az eredmények szerint fontos a család érzelmi légköre és a szülők érzelm kifejezési képessége, a családi interakciók verbális gazdagsága is (l. még Lakatos, a jelen kötetben). Reese és Fivush (1993) különböző anyai interakciós stílusokat azonosítottak. Eredményeik szerint ezek közül az elaboratív stílusú⁶ anyák gyerekei emlékeznek legjobban később azokra az eseményekre, amelyeket az anyával megbeszéltek. Az elaboratív stílusú megbeszélés segíti a gyermeket a történetek értelmezésében, komplexebb és kidolgozottabb reprezentációt eredményez.⁷

A társas kompetencia fejlődése szempontjából alapvető jelentőségű a *nézőpontátvétel képességének* fejlődési folyamata. Ahhoz, hogy a gyerek hitelesen le tudja ké-

⁵ A tudatelméletéről l. még bővebben Király, valamint Páli, a jelen kötetben.

⁶ Az anya az események részletekben gazdag ábrázolása révén érzelmeket jelenít meg, motívumokat tulajdonít a szereplőknek, kérdéseket tesz fel a gyerekeknek az eseménnyel kapcsolatosan, elmesélteti a gyerekekkel a történeteket stb.

⁷ Az önéletrajzi emlékezet fejlődéséről l. Király, a jelen kötetben.

pezni és meg tudja érteni a társas interakciókban zajló folyamatokat, tudatában kell lennie annak, hogy az interakciós partnerek érzelmei, érdekei, céljai nem azonosak, és alaposan fel kell térképeznie ezeket a különbségeket. Ha a gyerek képes a partnerek nézőpontját átvenni, ezek figyelembevételével alakíthatja viselkedését, és úgy lehet hatékony saját céljai elérésében, hogy közben nem sérti partnerei érdekeit.

Selman (1980) írta le a nézőpontátvétel képességének fejlődési szakaszait. Négy fejlődési szakaszt ismertet és egy előzetes, ún. nulladik szakaszt, amelyre még nem jellemző a nézőpontátvétel. Ebben a fejezetben 5-6 éves korig követjük nyomon a gyermek társas fejlődését, így most csak azokat a szakaszokat említjük, amelyek ebben az életkorban jellemzőek: az előzetes szakaszt és az első fejlődési szakaszt.

- Az előzetes szakasz az ún. *differentiálatlan és egocentrikus szint*, amely születéstől 3-5 éves korig jellemző. Ekkor a gyerek még nem tudja megkülönböztetni saját nézőpontját másokétól, és nem veszi észre, hogy a másik fél nem feltétlenül értelmezi úgy az élményeit, mint ő maga. Az emberekről alkotott fogalma is differentiálatlan, nem képes szétválasztani mások fizikai és a pszichológiai jellemzőit. A kapcsolatokról alkotott fogalma egocentrikus – csak a saját oldaláról látja azokat –, nincs pontos elképzelése arról, mi is az a kapcsolat. A kortárs barátságait a térbeli közelség és a közös játék határozza meg, vagyis azokat a gyerekeket tekinti barátoknak, akiket könnyű elérnie, ezért gyakrabban játszanak együtt.
- A nézőpontátvétel első valódi fejlődési szakasza az ún. *differentiált és szubjektív szint*, amely általában az 5 és 9 éves kor közötti időszakra esik, tehát a fejezetünkben tárgyalt időszak végén veszi kezdetét. Ekkor a gyerek már tudja, hogy mások tőle eltérően szemlélhetik a helyzetet, és megpróbálja felmérni, megérteni mások nézőpontját, ám nem feltétlenül jut helyes eredményre. Az emberekről alkotott fogalma differenciálódik, már megkülönbözteti a fizikai és a pszichológiai jellemzőket. Felismeri a szándékos cselekvést. A kapcsolatokat egyirányúan látja, például a barátságában vagy ő teszi azt, amit a másik akar, vagy a másik teszi azt, amit ő akar.⁸

Számos vizsgálati eredmény tanúsága szerint, ez a fejlődési folyamat valamilyest felgyorsítható (Cutting és Dunn, 1999). A testvérekhez fűződő intenzív érzelmi kapcsolat például erősen érdekeltté teszi a gyereket abban, hogy a lehető legjobban megértse azok érzelmeit és szándékait, így a gyermek a közös tevékenységek-

⁸ A korai tudatelméleti kutatások (l. Király, a jelen kötetben) szerint is a gyerekek 4-5 éve korra érik el, hogy „olvasni tudják” mások vélekedéseit, érzelmi állapotait, szándékait. A modern kutatások szerint bizonyos értelemben vett nézőpontváltást azonban már 1,5 éves korban is megfigyelhetünk, ha olyan kísérleti paradigmával dolgozunk, ahol a feladat megoldásához nem szükséges a nyelvi kommunikáció és más egyéb funkciók fejlettsége (mint ahogy a „hamis vélekedés teszt”-ben; l. bővebben Király).

ben jobb teljesítményt nyújt ezen a téren. A magasabb színvonalú nézőpontátvétel még évekig nem feltétlenül vihető át más, kevésbé intenzív kapcsolatokra is.

A szülővel folytatott beszélgetések, amelyek során a szülő segít értelmezni mások indítékait, érzelmeit stb., szintén jó alapot teremtenek a gyorsabb fejlődéshez ezen a téren. Még akkor is, ha a gyerek önállóan nem tudja megérteni a többiekét, pusztán az a tény, hogy tud az eltérő értelmezések létezésének lehetőségéről, képlékenyebbé teszi a viselkedését társas helyzetekben.

A nézőpontátvétel képességének fejlődési ütemére jelentősen hat a szülők nevelési stílusa is, amellyel befolyásolják a gyerek tapasztalatszerzési szabadságát, szabályokhoz való viszonyát és még egy sor olyan tényezőt, amely kapcsolatban áll ezzel a képességgel.

A szülő nevelési stílusának hatása a társas kompetenciára

A szülői nevelői stílusok azok a jellemző nevelési módszerek, amelyekkel a szülők igyekeznek rávenni gyermekeiket bizonyos viselkedési szabályok betartására.

Baumrind (1971) klasszikus elméletében három szülői nevelési stílust azonosított egy több lépésből álló, gondosan tervezett vizsgálat adatai alapján: a *tekintélyelvű* (vagy autoritáriánus), az *engedélyes* (vagy permisszív) és az *irányító* (vagy autoritatív) stílust (l. 8.1. keretes szöveg).

8.1. Baumrind elmélete a szülői nevelési stílusokról

1. A *tekintélyelvű* szülő saját érdekeiknek megfelelően irányítja a gyerek viselkedését, mereven érvényesíti saját elképzeléseit, és nem szenzitív, nem válaszkész, azaz nem veszi figyelembe a gyermek igényeit. Sokszor érvényesíti hatalmát a gyerekkel szemben. Gyakran követel olyan fegyelmezett viselkedést vagy magas teljesítményt, amely még meghaladja a gyerek képességeit. Az engedelmisséget erénynek tekinti, és elvárja, hogy a gyerek ellenvetések és kérdések nélkül engedelmeskedjék utasításainak. Ennek megfelelően egyoldalú kommunikációt alkalmaz: nem magyarázza meg utasításait, és nem kérdezi a gyerek véleményét ezekkel kapcsolatban. Gyakran kielezi a konfliktusokat a gyerekkel folytatott interakciókban, és érezteti gyermekével, milyen kevés örömet és sok terhet, bosszúságot jelent számára a gyereknevelés. Türelmetlen, ingerült, bünteti az engedetlenséget és az ügyetlenséget. Nem játszik együtt a gyerekkel, nem érdeklődik a gyermek által kezdeményezett, neki kedves tevékenységek iránt.

Ha ilyen a szülő nevelési stílusa, a gyerek nem rendelkezik szinte semmilyen kontrollal saját környezete felett, nincs beleszólása az eseményekbe. Ha mérges lesz, akkor sem meri megpróbálni érvényesíteni akaratát a szülővel szemben. Passzív ellenségesség és bosszúvágy, féltékenység, aggodalmaskodás, hangulati ingadozások jellemzik, nincsenek saját céljai, nem tud mit kezdeni a stresszes helyzetekkel. Az ag-

resszív, barátságtalan viselkedés és a gyáva visszavonulás végletei között ingadozik. Könnyen megfélemlíthető.

2. Az *engedelkeny* szülő figyelembe veszi gyermeke igényeit, vágyait, igyekszik ezeket kielégíteni. Bensőséges, szeretetteljes kapcsolatot alakít ki a gyerekkel, nem bánja, ha az gátlások nélkül kifejezi indulatait. Lemond a viselkedési szabályok betartatásáról, gyakran nem is fogalmazza meg ezeket világosan a gyerek számára. Inkább elkerüli azokat a helyzeteket, amelyekben problémát okozhatna a gyermek gátlástalan viselkedése, meg sem próbálja őt fékezni. A fegyelmezés terén nem következetes, türelmetlenségét vagy dühét igyekszik eltitkolni a gyerek előtt.

A gyerek impulzív és agresszív, nem tud és nem is akar gátat szabni indulatainak. Könnyen dühbe gurul, de könnyen megbékül, általában kedves természetű. A felnőtteknek nem engedelmeskedik, szívesen uralkodna a társain. Nem bízik saját magában, alacsony teljesítménymotivációja, nincsenek olyan saját céljai, amelyek mellett kitartana, elbátortalanítják az akadályok.

Bár a tekintélyelvű és az engedelkeny nevelési stílus meglehetősen különbözik egymástól, abban megegyeznek, hogy *nem a gyermek aktuális képességeire, fejlettségére reagálnak, nem a korának megfelelő, érett viselkedést követelnek tőle*. A szülő mindkét nevelési stílus estén úgy látja, hogy gyermeke fegyelmezetlen, vágyvezérelt, impulzív lény, ám míg az engedelkeny szülő ezt természetesnek tartja, és nem kívánja korlátozni rakoncátlan megnyilvánulásait, addig a tekintélyelvű kemény módszerekkel próbálja kikényszeríteni a fegyelmezett viselkedést gyakran olyankor is, amikor az még meghaladja a gyerek korának megfelelő szintet.

3. Az *irányító* szülő következetesen képviseli az általa fontosnak ítélt viselkedési szabályokat, amelyeket világosan megfogalmaz és készséggel elmagyaráz. Érdeklí a gyerek véleménye ezekkel kapcsolatban, bátorítja megvitatásukat. Szembeszáll az engedetlenséggel, de nem érvényesíti erőfölényét, az érvelés és a meggyőzés eszközeit alkalmazza. Kimutatja bosszúságát és elégedetlenségét a gyerek engedetlensége láttán. Örömet lel a gyerekkel végzett közös tevékenységben, érdekli a gyerek számára fontos foglalatosság. Válaszkész, bensőséges, és támogatja a gyermek konstruktív törekvéseit, kezdeményezéseit. Gyermekeitől a korának megfelelő, érett viselkedést vár.

A gyerek energikus, barátságos, bízik magában, jó önkontrollal rendelkezik, nem riad vissza a kihívásoktól, kíváncsi természetű, szívesen működik együtt a felnőttekkel, vannak önálló céljai, teljesítménymotivációja magas. Kortársaival jó kapcsolatban van.

4. Maccoby és Martin (1983) azonosítottak egy negyedik nevelési stílust is, a *közönös* stílust. A közönös szülő arra törekszik, hogy a lehető legkevesebb időt és energiát kelljen gyermekére áldoznia. A gyerekkel távolságtartó, saját igényeit tartja szem előtt. Ha a gyermek már nagyobb, akkor nem foglalkozik azzal, mivel tölti az idejét,

merre jár, kikkel barátkozik. Ez a nevelési stílus többnyire olyan szülők körében fordul elő, akiket saját élethelyzetük változása vagy pszichés állapotuk, betegségük, esetleg szenvedélybetegségük köt le.

A gyermekekre nézve ez a nevelési stílus *különösen kedvezőtlen következményekkel jár*. Kiskorban a kötődés sérüléséhez vezet, később az önbecsülésük lesz nagyon alacsony, agresszívakká és engedetlenekké válnak.

Forrás: Baumrind, 1971

Baumrind serdülőkorig követte az óvodáskoruktól vizsgált gyerekek társas kompetenciájának alakulását. Eredményei szerint az irányító nevelési stílus fölénye mindvégig töretlen volt a gyermek társas kompetenciája szempontjából, különösen a fiúknál. Náluk a tekintélyelvű nevelés bizonyult a legártalmasabbnak: mind a kognitív, mind a társas kompetencia terén elmaradtak társaiktól. Kortársaikkal barátságtalanul viselkedtek, nem jutottak vezető szerephez, nem voltak kezdeményezők a kortárs csoportban, alacsony volt az önbizalmuk.

Számos kutatás eredménye szerint a szülők nevelési stílusa befolyásolja a gyermek agresszivitásának, illetve proszociális viselkedésének mértékét, valamint azt is, mennyire fogadják el őt kortársai (Kaufmann és mtsai, 2000). Az irányító stílus bizonyítottan magasabb színvonalú társas kompetencia kialakulásához vezet, mert segíti az internalizált, belsővé tett viselkedési elvárások kialakítását, és a gyerek nem csupán jól-rosszul felmért külső elvárásokra támaszkodik saját viselkedése formálásakor.

Hoffman (1975) elképzelése szerint az irányító stílus egyik változata, az ún. *áldozatközpontú fegyelmezés* azért képes csökkenteni az agresszivitást és növelni a proszociális viselkedés mértékét, mert elősegíti a nézőpontátvétel képességének fejlődését. Az áldozatközpontú fegyelmezés során a szülő arra bátorítja gyermekét, hogy az áldozat szemével nézze saját bántó viselkedését, s felmérje annak következményeit áldozatára nézve. Ez a fegyelmezési mód erősíti a gyermek készségét arra, hogy a konfliktusokat egyezkedéssel próbálja rendezni, és helyesen állapítsa meg az egyes megoldások társas kapcsolati következményeit. Az a gyermek, aki nem agresszív, és készségesen hajlandó proszociális cselekedetekre, népszerűségnek örvend társai körében.

Újabb kutatások (Shaffer és mtsai, 2009) szintén kiemelik a szülői bánásmód minőségének szerepét a gyerek társas kompetenciájának alakulása szempontjából. A meghitt, közelséget és támogatást biztosító szülői bánásmódot tekintik hatékonynak e folyamatban. Eredményeik szerint a gyerek szülővel szerzett korai tapasztalatai (ennek jellemzéséhez használták a szülői bánásmód minőségét) befolyásolják későbbi kortárs kapcsolatainak és barátságainak minőségét, társas elfogadottságát és népszerűségét kortársai között.

A KORTÁRS KAPCSOLATOK JELENTŐSÉGE A TÁRSAS KOMPETENCIA ALAKULÁSÁBAN

Hartup (1992) szerint a társas kompetencia fejlődésében a szülők mellett főként a *kortársaknak* jut kiemelkedő szerep. Az egykorú gyerekek tapasztalatai nagyon hasonlóak, akárcsak tudásuk és értelmi fejlettségük, ezért a kortárs közeg kiváló terepet jelent a gyerekek arra, hogy a vele egyenrangúakkal szabadon, bátran ütköztesse nézeteit. Hartup kiemeli, hogy a szülő-gyerek kapcsolattól eltérően az erős kötődési kapocs a kortárskapcsolatokban nem szab gátat a nézetkülönbségek nyilvánításának. A gyerekek nem kell attól félnie, hogy ha szembeszáll társa véleményével, vagy ellenáll a kívánságainak, védtelenné, kiszolgáltatottá válik, hiszen még sok hasonló társ veszi körül, akikkel bármikor kapcsolatba léphet – a szülők ezzel szemben felcserélhetetlenek.

A társas kompetencia fejlődése szempontjából szintén lényeges *testvérkapcsolatok* hasonlítanak is a szülő-gyerek és a kortárskapcsolatokra, meg különböznek is tőlük. A testvér nem egykorú a gyerekekkel – azaz hangsúlyosak lehetnek közöttük a tudásbeli és egyéb, fontos különbségek –, és nem felcserélhető, tehát nehezebb elvonatkoztatni a kapcsolati feszültségektől. Ugyanakkor a testvér kompetenciái és kötődési jelentősége nem azonos a szülőkével sem, hiszen ő is gyerek még.

Számos kutatási eredményből kiderült (Rubin és mtsai, 2006), hogy ha egy gyerekeknek vannak *pozitív kortárskapcsolatai*, akkor jobb társas készségeket, konfliktusmegoldó képességet, együttműködő viselkedést, kevesebb bomlasztó viselkedést és általában pozitívabb énfogalmat jósolhatunk neki a későbbiekben. Ezzel szemben a *társas elutasítottság* számos kedvezőtlen következménnyel jár: rosszabb társas beilleszkedéssel és több agresszív cselekedettel.

A társas kompetencia definíciója alapján megkülönböztethetjük az *adaptív és a nem adaptív társas észlelést* (segíti az alkalmazkodást, ha az adott helyzetben a gyerek reálisan méri fel társai érzelmeit és szándékait, míg ezek hibás leképezése hátráltatja vagy egyenesen lehetetlenné teszi az interakciók fenntartását), valamint a társas közeg szemében *elfogadható és az elfogadhatatlan célelést*. Elfogadható eszköznek számít például a társak meggyőzése vagy kompromisszumok kialakítása, míg többnyire elfogadhatatlan, ha a gyerek visszaél erőfölényével, kényszeríti társait az engedelmességre, vagy indulatkitöréseivel megfélemlíti társait. Az egyes társas közegek természetesen eltérhetnek abból a szempontból, hogy milyen viselkedést tartanak elfogadhatónak a cél elérése érdekében. Bailey és munkatársai (2009) a több generáción át fennmaradó, a gyermekeknél externalizáló viselkedéshez vezető szülői viselkedésminták hátterében kiemelten fontosnak találták az olyan felnőtt környezetet, amelyben megszokottnak számít a tettelegesség, a kiabálás és a társak megfélemlítése.

Az agresszív gyerekek például sokszor nagyon hatékonyan megszerzik társaiktól azokat a tárgyakat vagy „szolgáltatásokat”, amelyekre vágnak, ám közben olyan eszközöket alkalmaznak, amelyeket az adott társas közegben – a többi gyerek és a



felnőttek véleménye szerint – nem számítanak a kompetens viselkedésformák közé. Gyakori az is, hogy az agresszív gyerekek pontosan tudják, hogyan kellene viselkedniük az adott helyzetben – azaz rendelkeznek a megfelelő társas tudással, ismerik a társas környezet viselkedési normáit, így képesek megítélni, hogy a környezet szerint milyen viselkedés számít kívánatosnak –, ám arra már nem képesek, hogy fékezzék a társas természetű aggodalmaikat, szorongásaikat, így azért lesznek sikertelenek az interakcióikban, mert a viselkedésüket társas tudásuk helyett ezek a szorongások irányítják.

Három-öt éves korban már elsősorban a kortárskapcsolatokban szerzett saját tapasztalatai segítik a gyereket abban, hogy egyre kompetensebb legyen elképzelései megosztásában, az adott helyzetben mind jobban fel tudja mérni mások érzéseit, céljait, érdekeit, kiismerje a lehetséges szerepeket és cselekvési módokat, képes legyen az épp legmegfelelőbbet választani. Tapasztalatait főként a csoportban kapott visszajelzések, a pozitív és negatív megerősítések gazdagítják.

A pozitív, illetve negatív megerősítés fontos formája a csoporttagok vagy a csoport egésze által kifejezett *elfogadás* vagy *elutasítás*. Az elfogadás jele, ha a többiek bekapcsolódnak az általa kezdeményezett interakciókba, szívesen játszanak vele, kedvelik, a barátjuknak választják. Az elfogadás jeleinek hiánya vagy az elutasítás arra figyelmezteti a gyereket, hogy viselkedése nem illeszkedik a többiek elvárásaihoz. Bár nem kellemes dolog szembesülni az ilyen visszajelzésekkel, mégis segíthetnek a nem megfelelő viselkedés megváltoztatásában, a sikeres beilleszkedésben (Rubin és mtsai, 2006).

A gyerek társas helyzetének jelentősége

Évtizedek óta számos kutatás igyekszik fényt deríteni arra a kérdésre, hogy mitől függ egy gyerek társas pozíciója (Rubin és mtsai, 1998). Mivel magyarázható, hogy egyes gyerekek népszerűek, központi szerepet kapnak a gyerekcsoportokban, míg mások átlagos helyzetűek, megint másokat mellőznek a többiek (azaz nem sok figyelmet fordítanak szándékaikra, tetteikre, közléseikre), és vannak olyanok, akiket a társaik egyenesen elutasítanak vagy kiközösítenek?

A válaszokat megalapozó vizsgálatokban a *gyerek csoportbeli pozíciójáról* részben megfigyelésekkel, részben a gyerektársak vagy a nevelők véleménye alapján szereztek információkat. Az ilyen vizsgálatokban, amikor a gyerekek véleményét igyekeznek megtudni, a vizsgálati módszereket az életkoruknak megfelelően alakítják. Egyik lehetőség az, hogy a táblára felteszik a csoporthoz tartozók fényképét, és a gyerekeket egyenként, külön-külön kérdezik a társaikról.

Példák a kérdésekre:

- Kik azok a gyerekek ebben a csoportban, akik csúfneveket találnak ki, vagy nevetségessé tesznek másokat?
- Kik azok, akik lökdösnek, megütnek vagy rugdosnak másokat?
- Kik azok, akikkel nem szeretsz együttjátszani?

Egy másik módszer szerint a gyerekek az adott kérdés alapján szortírozzák a társaik fényképét (szintén személyes vizsgálati helyzetben). Például arra a kérdésre válaszolva, hogy mennyire szeret a társaival együttjátszani, a fényképeket egyenként három doboz valamelyikébe dobja be. A dobozokon szemléletesen jelzik a kategóriát (a kategóriák: nagyon, néha, nem nagyon).

A megfigyelések, a gyerekek és a nevelők értékelésének eredményeinél megvizsgálják az egybehangzóságot is. A legtöbb vizsgálatban a háromféle eredmény egybehangzónak bizonyult (Rubin és mtsai, 1998).

Az óvodáskorúakkal végzett vizsgálatokban a gyerekeket nem kérdezik arról, mennyire jelentkeznak a visszahúzódnak jelei társaiknál, mivel ebben az életkorban ők még nem érzékenyek ezekre. Ennél a viselkedési kategóriánál a kutatók számára a megfigyeléses adatok mellett a nevelők véleménye jelenti a támpontot.

A 80-as éveket megelőzően a szakirodalom igyekezett a gyerek csoportbeli pozícióját egyértelműen a viselkedési profiljával, azaz a rá leginkább jellemző viselkedésmódokkal indokolni, így túlegyszerűsített elképzeléseket fogalmaztak meg (Rubin és mtsai, 1998):

- A népszerű gyerekek mindig segítőkészek és kiegyensúlyozottak.
- A csoport által elutasított gyerekek mind agresszívak.
- A mellőzött gyerekek mind visszahúzódnak.

A 80-as, 90-es évek megélénkült és differenciáltabb kutatási eredményei nyomán Rubin és munkatársai (1998) a következő általános következtetéseket fogalmazták meg:

A csoportbeli helyzet háttérében megfigyelhetők bizonyos viselkedési jegyek, amelyek jól elhelyezhetők a pozitivitás-negativitás kontinuumon:

- az elutasított vagy kiközösített gyerekek magas pontszámot érnek el a negatív viselkedések, alacsony pontszámot a pozitív viselkedések terén;
- a népszerű (a társaik körében közkedvelt) gyerekekre az előbbivel épp ellentétes értékek jellemzők;
- az átlagos helyzetű gyerekek mindkét viselkedési területen közepes értékeket kapnak, a mellőzött gyerekek pedig alacsony értékeket;
- az ún. ellentmondásos helyzetű gyerekek mind a pozitív, mind a negatív viselkedésformák terén magas pontszámot érnek el.

Lássuk, melyek is ezek a pozitív illetve negatív viselkedésformák:

Az *elutasított* vagy *kiközösített* helyzettel összekapcsolódó negatív viselkedésformák az agresszió, a játékmenet megszakítása és az ellenségeség (pl. verbális fenyegetés). Csupa olyan viselkedés tehát, amely megnehezíti a csoportban a gyerekek közötti interakciót, egyéni szinten pedig a csoporthoz kapcsolódást, mert sokszor szinte lehetetlenné teszi a csoport többi tagja vagy akár a csoport egésze számára a célelérést. Elutasítottságról akkor beszélünk, ha a csoport tagjai egyenként – azaz nem egymással összehangoltan – negatívan viszonyulnak a gyerekekhez, kifejezik a viselkedésével kapcsolatos nemtetszésüket. Ha az elutasítás a csoport mint egész szintjén, egységesen is megjelenik – azaz a tagok egyetértenek abban, hogy nem játszanak szívesen ezzel vagy azzal a társukkal, nem támogatják törekvéseit, elutasítják kezdeményezéseit stb. –, már kiközösítésről beszélhetünk.

Bár az elutasítottság oka legtöbbször a gyerek agresszív viselkedése, az agresszivitás azonban nem az egyetlen kirekesztettséggel összefüggő tényező, hiszen az elutasított gyerekek csupán 40-50%-a agresszív viselkedésű. Amennyiben ugyanis a gyerek az agresszivitást bizonyos pozitív viselkedésformákkal ellensúlyozva tanúsítja, a játszótársak nem rekesztik ki. Pozitív viselkedésformának számít például, ha a gyerek kompetensnek bizonyul a társas támogató háló kialakításában, azaz talál magának olyan játszótársakat, akik hajlandóak követni az ő elképzeléseit, támogatni az ő törekvéseit, és ezekkel a társakkal meg tudja őrizni a jó kapcsolatot.

Az elutasított gyerekek viselkedése tehát egyáltalán nem egyforma. Az is elutasítottsághoz vezet, ha a gyerek a többiek szerint éretlen, „kisbabásak” a reakciói. Az elutasítottak 10-20%-a túlságosan visszahúzódó, félénk vagy egyenesen félős. A visszahúzódás kisgyerekkorban általában még nem vezet kirekesztéshez,

az óvodástársak még nem ítélik kirívónak az ilyesmit. Csak később, főként a gyerekkor vége felé zárják ki maguk közül a túlságosan visszahúzódókat.⁹

A népszerű gyerekekre jellemző pozitív viselkedésmódok közé tartozik a segítőkészség, a társas érzékenység és a közepes szintű önérvényesítés. Az önérvényesítés azt jelenti, hogy a gyerek képes elérni a számára fontos célokat, érvényt szerezni az elképzeléseinek, közben tiszteletben tartja a többiek céljait is. A felsorolt viselkedésmódok egyéni és csoportszinten egyaránt segítik az interakciókat másokkal, és lehetővé teszik, hogy mindenki elérhesse céljait. A csoport tagjai – érthető módon – általában megbecsülik ezeket a viselkedésmódokat.

Részletesebben elemezve az említett eltéréseket a kutatási eredmények alapján egyértelmű, hogy a csoportban közkedvelt gyerekek megfelelő készségekkel rendelkeznek az interakciók kezdeményezéséhez és fenntartásához. Amikor például belépnek egy társas helyzetbe, kevésbé népszerű társaiknál sokkal inkább figyelembe veszik a már folyó játék kereteit és igazodnak a korábban, a többiek által már kialakított helyzethez. Nem jellemző rájuk, hogy belépéskor minden figyelmet magukra akarnának vonni, azaz nem beszélnek kizárólag a saját vágyaikról, céljaikról, nem próbálják megzavarni a már folyó játékot. Ilyenkor – tekintet nélkül arra, hogy a játékban számukra ismerős vagy ismeretlen gyerekek vesznek-e részt – érthetően beszélnek, felveszik a játék menetét, azaz beilleszkednek és a játszótársak viselkedésére megfelelő válaszokat adnak, kommunikációs kompetenciájuk révén pedig fenntartják az interakciót. A megfigyelők, a gyerektársak és a nevelők egybehangzó véleménye szerint együttműködők, barátságosak, segítőkészek és aktívan kommunikálnak. Nyilvánvalóak vezetési készségeik, konstruktív játékokat játszanak. Bár képesek az önérvényesítésre, azaz érvényt tudnak szerezni elképzeléseiknek, vágyaiknak és céljaiknak, átlagos társas helyzetű társaiknál többször nem alkalmaznak önérvényesítő viselkedést.

A csoportban sokszor akadnak ún. *mellőzött* gyerekek, akik – átlagos helyzetű társaikhoz viszonyítva – kevésbé társas természetűek vagy agresszívak, kevésbé hajlamosak arra, hogy megakasszák a közös játékot, vagy negatívan viselkedjenek a társaikkal. Nemcsak kevésbé agresszívak, de szándékosan megpróbálják elkerülni az agresszív helyzeteket. Ezzel együtt, a mellőzött gyerekek társas visszahúzó-dási hajlandósága nem szélsőséges, hiszen az eredmények szerint, amikor extrém mértékről van szó, a gyereket már nemcsak mellőzik, hanem el is utasítják a társai. A mellőzött státusz instabil, könnyen változik pozitív vagy negatív irányba. A vizsgálati eredményekből kitűnik, hogy azok a viselkedésbeli eltérések, amelyek megkülönböztetik őket az átlagos helyzetű társaktól, általában csekély mértékűek, így nem nehéz változtatni rajtuk.

⁹ Erről a kérdésről a fejezetben később részletesebben is írunk.

Az *ellentmondásos helyzetű* gyerekek az elfogadás-elutasítás dimenzió mindkét végpontján magas értékeket kapnak a csoporttársaktól. Számos olyan vonással rendelkeznek, mint a közkedveltek, de olyanokkal is, mint az elutasítottak. Például agresszívak, megakasztják a játékot, társas helyzetekben könnyen visszahúzódnak, könnyen dühbe gurulnak, és megsértik a csoportban uralkodó szabályokat, nagyon aktívak, ugyanakkor együttműködők, segítőkészek, jók a vezetési képességeik, és bizonyos esetekben jó társas érzékenység jellemzi őket.

Hart és munkatársai (2000) azt kutatták, hogyan értelmezik a kisgyerekek és nevelőik az egyes társas visszahúzódnás típusokat. Három társas visszahúzódnás típust különböztettek meg:

- *magányos-passzív* – tárgyak csendes explorálása, egyedül játszás, tárgyorientált konstruáló játék;
- *magányos-aktív* – ismétlődő szenzomotoros cselekvések, magányos dramatizálás olyankor, amikor a gyerek épp csoportban van, ez tipikusan játszótéri játéknál figyelhető meg;
- *tartózkodó* – nem játszik, szinte állandóan másokat figyel anélkül, hogy bekapcsolódna, vagy akár láthatóan kapcsolódni akarna hozzájuk.

A magányos-aktív visszahúzódnást a gyerekek abnormálisnak és rendbontónak tartják. A kutatások kimutatták e visszahúzódnás-típus kapcsolatát az éretlenséggel, az impulzivitással, a társas elutasítottsággal, az alkalmazkodást rontó információfeldolgozási mintákkal és az externalizáló tünetekkel (Hart és mtsai, 2000).¹⁰

Kisgyerekkorban a magányos-passzív és a tartózkodó visszahúzódnási típus még nem eredményez elutasítottságot, ám fokozatosan egyre inkább előrejelzi a társas szorongást. A társak szemében azonban az életkor előrehaladtával egyre kiugróbb jellemzővé válnak, társas normáktól eltérő viselkedésnek, a társas inkompetencia jelének tekintik, és elutasítással válaszolnak ezekre a típusokra.

A pszichológiai alkalmazkodási problémák kockázati tényezői

Az 50-es, 60-as években fogalmazódott meg az a tudományos elképzelés, hogy az iskoláskorra kialakuló pszichológiai alkalmazkodási zavarokért a gyerek korai viselkedési hajlamai vagy a kisgyerekkorban szerzett kortárskapcsolati tapasztalatai felelősek. Ebből a feltételezésből különböző kutatási hagyományok keletkeztek, azzal a céllal, hogy alaposabban megvizsgálhassák az egyes változók kockázati tényezőkként értelmezett konstellációit. Longitudinális vizsgálatokkal igye-

¹⁰ Erről a kérdésről a fejezetben később részletesebben is írunk.

keztek kideríteni, hogy a gyerekre jellemző viselkedésformák és a kortárskapcsolati tapasztalatok közül melyek azok, amelyek legjobban előrejelzik a későbbi társas problémákat.

Korai elképzelések

Az egyik empirikus hagyomány abból a feltételezésből indult ki, hogy a későbbi alkalmazkodási problémákat elsősorban *a gyerek viselkedési hajlamai határozzák meg* (Thompson, 2006). Ez a kutatási vonal főként az agresszív viselkedés és a társas visszahúzódas jelentőségét vizsgálta a későbbi problémák kialakulásában. Egyik kiindulópontjuk az a feltételezés volt, hogy amennyiben a gyerek társas helyzetekben az agresszió másokkal összeütközést gerjesztő formáit alkalmazza, ez könnyen állandósul, a gyerekre hosszabb távon jellemző viselkedési irányultsággá válik, és előbb-utóbb alkalmazkodási nehézségekhez vezet. Számos régebbi és újabb kutatás (Thompson, 2006) vezetett arra az eredményre, hogy – lányoknál és fiúknál egyaránt – már az első néhány évben megjelenő agresszív viselkedés is jól előre jelezte a későbbi alkalmazkodási nehézségeket, főként az ún. *externalizáló problémákat*.¹¹

A *társas visszahúzódasról* is feltételezték, hogy alkalmazkodási nehézségeket jelez. Régebbi vizsgálatok eredményei szerint a visszahúzódas időben nem stabil viselkedési jellemző (azaz idővel változik a gyerekre jellemző mértéke), és ez alapján nem jelezhetők megbízhatóan előre a későbbi problémák. Újabb longitudinális vizsgálatok hozadéka, hogy vannak olyan társas visszahúzódas-típusok, amelyek stabilitása eléri a közepes mértéket, és van bizonyos előrejelző szerepük is (ilyenek pl. az ún. szorongó-lehangolt és a szorongó-magányos típus).

A másik fő kutatási tradíció arra a feltételezésre épült, hogy elsősorban a gyerekek kedvezőtlen korai kortárskapcsolati tapasztalatai (pl. ha elutasítják, kiközösítik, vagy alig fogadják el kortársai) felelősek a későbbi externalizáló és internalizáló problémákért. Ez az irány sérülékeny folyamatnak tekinti a gyerek társas fejlődését, amelyet meghatároznak a kortárs csoportbeli tapasztalatai. Számos 50-es évekbeli kutatási eredmény támasztotta alá ezt a feltételezést kimutatva, hogy a korai negatív kortárs tapasztalatok hatása több kapcsolati síkon is megjelenik a későbbi-

¹¹ Az *externalizáló viselkedési problémák* kategóriájába tartozik az elsősorban kifelé, a társas környezet felé irányuló agresszív, romboló hatású, hiperaktív viselkedés. *Internalizáló problémákról* beszélünk akkor, ha a gyerek depresszív, gátlásos, félénk, szorongó, azaz tünetei nem a külvilág felé, hanem befelé irányulnak. Noha az elnevezés és a leírás egymást kizáró szélsőségekre utal, a valóságban ennél összetettebb jelenséggel állunk szemben. Az *internalizáló problémák nemcsak a gyerekeknek okozhatnak nehézségeket* (azaz nem csupán befelé irányulnak), hanem a szülőknek, testvéreknek, kortársaknak és nevelőknek is, mert sokszor nagyon nehezen kezelhető problémák elé állítják őket. Az externalizáló problémák pedig – noha elsősorban a társas környezetre irányulnak – *éreztetik a hatásukat a gyerek belső élményeiben is*, amikor kénytelen értelmezni vagy elviselni a viselkedése következményeit.

ekben, például a barátságok hiányában vagy a barátságok jellemzőiben, illetve abban, hogy a gyereket a kortárscsoportban áldozatszerepbe kényszerítik (Thompson, 2006 alapján).

A fentebb ismertetett két fő kutatási irány követői többnyire csupán az egyik feltételezés helyességét igyekeztek bizonyítani, vagy azt próbálták megállapítani, hogy a két tényező – a viselkedési jellemzők és a társas tapasztalatok – közül melyik a domináns a későbbi alkalmazkodási nehézségek előrejelzésében. Az eredmények azonban nem igazolták egyértelműen egyik tényező elsődleges szerepét sem.

Későbbi modellek

A 80-as évek végére nyilvánvalóvá váltak a két kutatási irány korlátai, ezért a kutatók összetettebb előrejelzési modellek kidolgozására törekedtek, amelyek már számos lehetséges kockázati tényezőt figyelembe vettek, beleértve ezek kölcsönhatásait is. Kiinduló feltevésük az volt, hogy a gyermek bizonyos viselkedésformái és a kedvezőtlen kortárskapcsolati tapasztalatok együttesen okozzák a később jelentkező alkalmazkodási nehézségeket.

Az *incidentális* modell szerint a gyerek korai jellemzői (köztük viselkedési hajlamai) azok az elsődleges okok, amelyek később alkalmazkodási nehézségekhez vezetnek. A később jelentkező rendellenességek kezdeti formái, a gyerek viselkedési jellemzői, vagy a kettő együttesen már előre jelzik a későbbi alkalmazkodási problémákat. Ugyanezekkel a tényezőkkel magyarázható, hogy a gyerek kapcsolatai szegényesek vagy rosszul működnek. A modell szerint tehát a kapcsolati problémák csupán jelzik, nem pedig okozzák a később létrejövő kortárskapcsolati nehézségeket.

Az előbbi modellel szemben az *oksági modell* előfeltevése az volt, hogy a gyerek viselkedési hajlamai és kedvezőtlen kortárskapcsolati tapasztalatai felelősek a későbbi alkalmazkodási problémákért.

Az *additív modell* (1. 8.2. keretes szöveg) kiinduló feltevése szerint – többé-kevésbé függetlenül a gyerek viselkedésétől – azok a tapasztalatok, amelyeket a kortárscsoportban szerez, növelhetik vagy csökkenthetik az alkalmazkodási problémák kialakulásának esélyét. A kétféle tényező hatása tehát együttesen, összeadódva érvényesül, és teszi előre jelezhetővé a az alkalmazkodási nehézségeket (Parker és Asher, 1987).

8.2. A kortárscsoportban szerzett tapasztalatok és az alkalmazkodási problémák

Két példa az additív modell gondolatmenetére

1. példa – *Agresszív viselkedés esetén:*

Azok a gyerekek, akik – akár öröklött tényezők, akár tanult viselkedési minták, akár e két tényező kölcsönhatása miatt – gyakran szembehelyezkednek kortársaikkal (ezt nevezik *konfrontatív agresszióknak*), a személyközi kapcsolataikban megjelenő esemé-

nyekre kialakítanak egy bizonyos válaszstílust. Ezt a válaszstílust aztán tágabb társas helyzetekre is kiterjesztik (pl. olyan helyzetekre, amelyek az azonnali vágyteljesítés elhalasztását kívánják, vagy elvárják, hogy alkalmazkodjon bizonyos viselkedési tilalmakhoz, szabályokhoz). Idővel a folyamat eredménye az lesz, hogy alkalmazkodási nehézségei egyre szélesebb körben jelentkeznek, és egyre súlyosabbá válnak, például externalizáló problémák jelennek meg.

Ezenkívül, mivel a gyerek agresszív viselkedési beállítottságú, elidegeníti magától kortársait, és kirekesztett helyzetűvé válik csoportjában. Ez újabb kapcsolati kockázati tényező megjelenését jelenti, hiszen ekkor olyan kapcsolati közegben tölti az idejét, amely hátrányos következményekkel jár társas fejlődésére nézve: a többiek rosszul bánnak vele, kizárják a közös tevékenységből, nem kap támogatást vagy elismerést a csoporttól stb.

Későbbi alkalmazkodási képességeire nézve ezek a tényezők *összegződve* jelentenek hátrányt. A felsorolt stresszkeltő tényezők az agresszív viselkedéstől elkülönülve járulnak hozzá az alkalmazkodási problémák kialakulásához.

2. példa – *Visszahúzóódás esetén:*

A visszahúzóódo gyerekek – függetlenül attól, hogy viselkedési hajlamukért temperamentumuk, szocializációjuk vagy a két tényező kölcsönhatása felelős-e – társas helyzetekben inkább az egyedüllétet keresik, igyekeznek elkerülni az érintkezést másokkal, esetleg csak ritkán lépnek kapcsolatba társaikkal. A többiek ezt a viselkedést a társak iránti érdeklődés vagy a társas válaszkészség hiányaként értelmezik, s ennek eredményeként nem szeretik ezeket a gyerekeket, elutasítják, kizárják őket maguk közül. Következő lépésben növekszik az esélye annak, hogy a visszahúzóódo gyereknél a kiközösítettség miatt internalizáló problémák jelennek meg, mivel a kirekesztett helyzethez társuló stresszkeltő tényezők hatására distresszt él át és szorong.

Forrás: Ladd, 2006

Ladd (2006) átgondoltan felépített, longitudinális, sokféle kockázati tényező jelentőségét feltérképező vizsgálatokkal próbálta kideríteni, hogy három, korábban alaposabban nem tesztelt, lehetséges magyarázó modell közül – amelyek az elutasítottság, a gyerek viselkedési tendenciái és az alkalmazkodási nehézségek viszonyát ölelték fel – melyik az, amelynek alapján a legjobban előre jelezhető a kortárskapcsolatok és a kortársak körében tanúsított viselkedésmódok relatív fontossága a gyerekkori pszichológiai alkalmazkodási problémák kialakulásában.

A vizsgálatok eredményei szerint *az additív modell bizonyult helytállónak*. E modell szerint az alkalmazkodási problémákhoz *összetett kiváltó mechanizmusok és súlyosbító tényezők szükségesek*, amelyek egy időben hatva, független erőkként, egymást kiegészítve létrehozzák, majd tovább alakítják az alkalmazkodási nehézségeket.

A kortársak elutasító, kirekesztő viselkedése hozzájárul a gyerek alkalmazkodási nehézségeihez, még hozzá *résben függetlenül a viselkedési irányultságától*. Ha a gyerek agresszíven vagy visszahúzódóan viselkedik a kortárs csoportban, és a társai elutasítják őt ezért, kialakul az alkalmazkodási probléma korai formája, amely aztán bizonyos fejlődési útvonalat jár be. Amennyiben tehát bármelyik kockázati tényező (a gyerek viselkedési irányultsága vagy a társak negatív reakciói) jelen van, valószínűsíthető az alkalmazkodási probléma, ám drasztikusan nő ez a valószínűség, ha mindkettő megjelenik.

Miként az a korábbi eredmények alapján várható volt, az agresszív viselkedés jobban előre vetítette a későbbi externalizáló problémákat, mint a kortárs csoportban tapasztalt elutasítás. A visszahúzódás csak 9-10 éves kortól számít normasértő viselkedésnek, ekkor a gyerekek már éretlennek, nem megfelelőnek tartják ezt a megküzdési módot, és rosszállással válaszolnak rá. Ebben az életkorban a társas visszahúzódás és a kirekesztettség már jelentős kockázati tényezővé válik az internalizáló problémák későbbi megjelenésére nézve.

Ezekből az eredményekből kiviláglik, milyen nagy jelentőségű, hogyan reagál a társas közeg a gyerek viselkedésére. *Tekintve, hogy óvodáskorban a felnőttek – szülők és nevelők – számottevően befolyásolhatják a csoport viszonyulását az egyes tagokhoz, fel kell figyelniük a felelősségükre a gyerekek beilleszkedési esélyeinek alakulásában*. Ha például a gyerek olyan környezetből érkezik, ahol az óvodában kívánatosnak vagy elfogadhatónak tartott viselkedési elvárásoktól eltérő normák vannak érvényben, a nevelők segítségével lehetnek abban, hogy megtanulja az óvodában érvényes szabályokat, és helyesen mérje fel társai elvárásait és viselkedésére adott reakcióit, azaz türelemmel és következetes visszajelzésekkel segíthetik az új környezetében érvényes társas tudás megszerzésében.

A temperamentum hatása a társas helyzetre kortárs közegben

A temperamentum (l. részletesen Ferenczi, az I. kötetben) jellegzetes egyéni különbségeket jelent az érzelmek kifejezésének intenzitásában és idői tartamában. A személyiség alapszerveződése, megfigyelhető már csecsemőkorban is. Az életkorral, ahogy a személyes képességek, készségek, motivációk és a megismerési folyamatok egyre kialakultabbak, a temperamentum is mind kidolgozottabbá válik. A temperamentum viszonylag állandó jellemző, amely segít megjósolni, hogyan reagál a gyerek a környezetére, és hogyan boldogul az adott környezetben. A temperamentum szorosan kapcsolódik a megküzdési stratégiák fejlődéséhez. A kezdeti, temperamentumjellemzőkből fakadó különbségek megerősítést nyernek, így a különbségek egyre hangsúlyosabbá válnak.

Az egyik gyerek például erős distresszt él át idegen személy jelenlétében, a másik gyereknek ez nem kellemetlen élmény. A distressz hatására egyikük az elkerülő viselkedést választja, és mivel az eredményesnek bizonyul a kellemetlen állapot csillapításában, mert csökken a nyugtalansága, ez a stratégia megerősítést kap. A másik gyerek interakcióban marad az idegennel, sőt élvezetesnek tartja azt, így a jövőben vélhetően keresi majd az alkalmat arra, hogy kapcsolatba lépjen idegenekkel.

Bár az elgondolások szerint a temperamentum befolyásolja a személyiségjellemzők fejlődését és megnyilvánulásait, Rothbart és Bates (2006) szerint a temperamentum a gyermek fejlődő személyiségének csupán egyik komponense, amelynek hatása az önérvényesítési és önszabályozási folyamatokra összpontosul.

Számos kutatás célja az volt, hogy összefüggéseket keressen a temperamentum és a beilleszkedési nehézségek okai (pl. az externalizáló viselkedés) között. A temperamentumot és a viselkedési problémákat – a kutatási eredmények szerint (Berdan, 2008) – különböző konstruktumoknak tekinthetjük, azaz *pusztán a temperamentumból még nem következik, hogy a gyerek okvetlenül bizonyos beilleszkedési nehézségekkel küzd majd*. Érdemes tehát vizsgálni a temperamentum és a viselkedési problémák kölcsönhatását.

A temperamentum jellemzőit számos kutatásban vizsgálták, ezek közül most két jelentős elképzelés (Thomas és Chess, valamint Rothbart vizsgálatai eredményei alapján kialakított elképzelések) bizonyos elemeit emeljük ki, amelyek témánk szempontjából fontos implikációkat hordoznak.¹²

A temperamentumjellemzőket vizsgálva Thomas és Chess (1977) klasszikusnak számító *longitudinális vizsgálatuk*, a NYLS¹³ eredményeiben kiemelik az emocionalitás szerepét. Az emocionalitás mértéke azt jelzi, mennyire könnyű felkelteni a gyerek pozitív, illetve negatív érzelmeit. Lényegesnek tartják azt is, képes-e a gyerek szabályozni a már kiváltott érzelmeit, illetve azok kifejezését. A szerzők úgy tartják, a temperamentum tartósan befolyásolja a társas beilleszkedést, a kortárskapcsolatok minőségét is. A könnyű temperamentum igen jó, a nehéz és a gátolt (más elnevezéssel lassan felmelegedő) temperamentum kevésbé jó esélyeket kínál a társas beilleszkedéshez.

- A *könnyű temperamentumú* gyerek nyitottak az új társas tapasztalatokra, helyzetekre, kedveli a társaságot, szívesen vesz részt a társas interakciókban.
- A *nehéz temperamentumú* gyerek nagyon aktív és könnyen izgalomba jön. Jellemző rá a negatív emocionalitás (azaz könnyen kerül negatív érzelmi állapotba), és nehezen tudja lecsillapítani érzelmeit, vagy ellenőrzése alá vonni azok kifejezését. Így aztán gyakran és intenzíven juttatja kifejezésre a negatív érzelmeit.

¹² Részletesen I. Ferenczi, az I. kötetben.

¹³ New York Longitudinal Study.

- *A gátolt vagy lassan felmelegedő temperamentumú* gyerek új társas helyzetbe vagy közegbe kerülve ijedt, félős, éberen figyel minden történésre, veszélyt sejt minden váratlan fordulatban. A nehéz temperamentumú gyerekekhez hasonlóan a gátolt gyerekek érzelmei is könnyen felkelthetők, és nehezen kézben tarthatók.

A nehéz és a gátolt temperamentum említett jellemzői alapot adnak arra, hogy társas közegben a gyerek – viselkedése miatt – elutasítást éljen át. A nehéz temperamentumú gyerek agresszív viselkedésével, a gátolt gyerek visszahúzódásával teszi valószínűvé az elutasítottságot.

A kutatási eredmények szerint a gyerek emocionalitása, ehhez társuló érzelmi szabályozása és szociabilitása együttesen befolyásolja, mennyire fogadják el kortársai (Dodge és mtai, 2003). A kortárscsoport kedveli azokat a tagokat, akik érzelmileg intenzíven jelen vannak az együttes élményekben, játékokban, és közben képesek kézben tartani érzelmeik kifejezését és viselkedésüket.

Társas kompetenciát jelez, ha a gyerek szociábilis, és képes kontrollálni érzelmi megnyilvánulásait. Ha szociabilitása nem párosul jó érzelmi viselkedéskontrollal, jellemző rá az agresszív, romboló viselkedés, azaz szívesen vesz részt a közös játékokban, de tombolni kezd, ha negatív érzelmi állapotba kerül.

A szociabilitás hiánya jó viselkedésszabályozással együtt sok magányos, ám konstruktív játékhoz, élvezettel végzett, aktív explorációhoz vezet. Az ilyen gyerek egyáltalán nem érzi magát rosszul magányos játéka közben, és nem szorong akkor sem, ha társas helyzetbe kell belépnie. Ezzel szemben a szociabilitás hiánya rossz érzelmi viselkedéskontrollal párosulva a gyereket szorongóvá, félőssé teszi társas helyzetekben. Ha egyedül játszik, akkor is inkább visszafogott, a játéka nem konstruktív.

Az érzelmi viselkedésszabályozás rossz színvonala tehát akkor is valószínűsíti a társas elutasítottságot, ha a gyerek egyébként szívesen vesz részt a csoportos játékban, történetekben (azaz szociábilis).

Rothbart elmélete szerint a temperamentum három tag tényezőből épül fel:

- *érzelmi kitörés/extraverzió* (a gyerek magas aktivitásszintű, intenzív örömkereső, az újdonságokra megközelítéssel reagál, impulzív, nem jellemző rá a szégyenlősség);
- *negatív affektivitás* (a gyerekre jellemző a szomorúság, nyűgösség, frusztráció, félelem, és nehezen megnyugtatható);
- *erőfeszítést feltételező szabályozás* (jellemző rá a gátló kontroll, a figyelem-összpontosítás, a perzeptuális érzékenység, a kevésbé intenzív örömkeresés).

A három tényezőt a temperamentum és a viselkedés kapcsolatának jobb megértése céljából együttesen és külön-külön is sokat vizsgálták. Ezekben a kutatásokban főként az érzelmi kitörés/extraverzióra és a negatív affektivitásra összpontosítottak (Berdan, 2008). Úgy gondolták, hogy a negatív affektivitás az érzelmi szabályozás

hiányát jelzi, így externalizáló viselkedési problémákat okozhat. Az a gyerek, aki-re jellemző a negatív affektivitás, könnyen frusztrálható, felfingerelhető, így hamar dühbe gurul és agresszív lesz. Ezzel szemben az a gyerek, akire jellemző az erőfeszítést feltételező szabályozás, kézben tartja viselkedését, és gátolja a domináns, impulzív válaszokat, így a figyelmi kontroll és egyéb megküzdési stratégiák segítségével folyamatosan figyelemmel kíséri, és a helyzet követelményeinek megfelelően módosítja viselkedését. A vizsgálati eredmények szerint az erőfeszítést feltételező szabályozás óvodáskorban pozitív kapcsolatban áll a társas kompetenciával, míg az externalizáló problémákkal negatív kapcsolatban áll.

Az érzelmi kitörés/extraverzió és az externalizáció kapcsolatát kevésbé kutatták ugyan, ám az eredményekből világos, hogy az extraverzió kockázati tényezőt jelent az externalizáló problémák, főként a hiperaktivitás és az agresszió kialakulásában. Míg a közepes érzelmi kitörés/extraverzióval jellemezhető gyerekek társaságkedvelők és érdeklődők a környezet iránt, a magas pontszámot elérők nagyon aktívak, állandóan a környezet felderítésével foglalkoznak, figyelmen kívül hagyva a viselkedési szabályokat. A rájuk jellemző élénk kíváncsiság frusztrációhoz vezet, ha úgy találják, hogy akadályozzák őket céljaik elérésében. Ha például nagyon vágyanak valamilyen tárgy megszerzésére, agresszív stratégiák alkalmazásával távolítják el azokat az akadályokat, amelyek elválasztják őket a tárgytól. Ha csalódottak, nem tudnak úrrá lenni a feszültségeiken, és indulataikat agresszív módon vezetik le.

Bár számos kutatási eredmény megerősítette az érzelmi kitörés/extraverzió és az externalizáció közötti kapcsolatot, sok ebben a faktorban magas pontszámot elért gyerek mégis nagyon jól beilleszkedik a társas közegbe. A kutatók elképzelése szerint feltételezhetően a gyerek temperamentuma és társas környezete közötti interakció az oka annak, hogy ez a temperamentumtípus nem jelent okvetlenül akadályt a beilleszkedésben (Berdan, 2008).

Az elképzelés érvényességét vizsgálva 3-5 évesek körében főként a családban megjelenő stressz mértékére és a szülők nevelési stílusára figyeltek, mivel ebben a korban a gyerek viselkedésének alakításában még elsöprő jelentőségű a családi környezet dominanciája. A gyerek fejlődésével azonban a kortársak hatása egyre fontosabbá válik. Amikor például a túlságosan aktív gyerek óvodába kerül, és sok időt tölt vele egyidősekkel, a társai segítségére lehetnek abban, hogy felmérje, melyek viselkedésében azok az elemek, amelyeket mások megfelelőnek, illetve nehezen elfogadhatónak találnak.

A temperamentum és a társas kapcsolatok viszonyáról tehát összegezve elmondható, hogy a diszpozicionálisan megalapozott egyéni jellemzők (az érzelmek felkelthetősége, kifejezésük intenzitása és az érzelemszabályozás) felelősek lehetnek a kapcsolati jellemzőkért, a kortárskapcsolatok minőségéért. A nehéz temperamentumú gyerek jellemzői és a társas elutasítottság közötti kapcsolatot tanulmányozva megállapítást nyert, hogy 3-5 éves korban a magas érzelmi kitörés/extraverzió érték agresszív viselkedéshez vezet, ez pedig társas elutasítottságot eredményez. Védőfaktort jelent a nehéz temperamentumú gyerek számára a későbbi viselkedési problémákkal szemben, ha a kortárs csoportban el-

fogadásra talál. Az elutasítottság ezzel szemben negatívan hat, növeli az agresszív viselkedés valószínűségét.

Lényeges kérdés ugyanakkor, hogy a gyerek észleli-e egyáltalán (vagy mennyire pontosan észleli), hogy a társai elutasítják őt. A kutatási eredmények szerint az elutasított gyerekek csoportja nem homogén az észlelés pontossága szempontjából (Berdan, 2008). Míg a visszahúzódo-elutasított gyerekek meglehetősen pontossággal észlelik csoportbeli helyzetüket, az agresszív-elutasítottak kevésbé vannak tisztában azzal, hogy a többiek nem fogadják el őket.

Ez utóbbi eredményt illetően kétféle magyarázattal próbálkoztak a kutatók.

1. *Védekezési mechanizmusok*: az agresszív-elutasított gyerek úgy kerüli el az elutasítottsággal járó rossz érzést, hogy nem vesz tudomást társai negatív visszajelzéseiről. Óvodáskorban még egyébként sem jellemző a gyerekekre, hogy pontosan felméri társas helyzetüket, csak 7-8 éves kor körül nő meg számottevő mértékben az ún. éntudatosság.¹⁴ Az óvodáskorú gyerek még könnyen eltúlozza társas elfogadottsága mértékét azért, hogy ezzel kivédje azokat a kellemetlen érzéseket, amelyek az elutasítottsággal járnak. Azzal, hogy nem méri fel a negatív visszajelzéseket, a 3-5 éves elutasított gyerek lehetetlenné teszi, hogy a társai segítségére legyenek viselkedése alakításában, így nem hasznosítja a csoport visszajelzéseinek korrekciós szerepét (Zakriski és Coie, 1996).
2. Alternatív magyarázatként az is felmerült, hogy az agresszív-elutasított gyerek *hibásan dolgoz fel bizonyos társas információkat* (Cillessen és Belmore, 1999). Ez a sajátosságuk különösen akkor jelentkezik, amikor a velük szemben kinyilvánított ellenségesség okait kellene kikövetkeztetniük (ez az *ellenségesség-attribúció*).

Vizsgálatainkban Berdan és munkatársai (2008) összekapcsolták az érzelmi kitörés/extraverzió temperamentumfaktort, valamint az elutasítottság-észlelést. Eredményeik szerint azoknál a gyerekeknél, akik az óvodába lépést megelőzően magas pontszámot kaptak az érzelmi kitörés/extraverzió faktorban, az óvodában valóban jelentkeztek externalizáló problémák: mind a csoporttársak, mind az óvónők véleménye szerint jellemző volt rájuk a túlmozgásos és az agresszív viselkedés. Ha tehát a gyerek óvodáskora előtt nagyon aktív, és erős megközelítési tendencia jellemzi (azaz, ha valami érdekli, azt mindenáron meg akarja tapasztalni közelről is), az óvodában is fékezhetetlenül követi vágyait. Amikor valaki akadályozni próbálja a célérésben, frusztrálódik, dühbe gurul és agresszív lesz. A csoporttársak nem kedvelik az agresszívan viselkedőket, nem szívesen játszanak velük. Brendanék eredményei szerint ezek a gyerekek nem mérték fel helyesen elutasítottságuk mértékét a csoport-

¹⁴ Az éntudatosság azt a képességet jelenti, hogy a gyerek pontosan követi belső, lelki történéseit, a viselkedését és a társas környezetet vele kapcsolatos reakcióit.

ban. Különösen igaz volt ez a lányokra. A kutatók magyarázata szerint azért van ez így, mert a lányoktól elvárjuk a társas kompetenciát és a jó társas beilleszkedést, ezért ők különösen nehezen viselik a rossz társas helyzetet. Védekezésül a nehezen elfogadható valósággal szemben, nem észlelik pontosan társas helyzetüket.

A társas helyzet és mögöttes okainak pontos észlelése fontos, hosszú távú következményekkel jár a gyerek beilleszkedése szempontjából. Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy amennyiben a gyerek saját magát hibáztatja elutasíthatóságért a csoportban, és az okokat agresszív viselkedésében keresi, idővel kevésbé agresszívvá válik. Ezzel szemben azok a gyerekek, akik mások viselkedését, hozzáállását tekintik agresszivitásuk okának, nem képesek változtatni viselkedésükön, így társas helyzetükön sem.

Vezető szerep a kortárscsoportban

A gyerek helyzetét a kortárscsoportban az elfogadottság-elutasíthatóság dimenzió mellett jellemezhetjük a vezetés-alárendelődés dimenzió mentén is. Az óvodai csoportokban akad néhány gyerek, aki általában irányítja a többieket, vezeti a csoportos játékot, parancsol társainak, meggyőzi őket elképzelései fontosságáról, vagy éppen rendszeresen szívességeket kér és kap tőlük. Ők azok, akik aktívan befolyásolják a csoport történéseit, a többiek viselkedését, és elvárják, hogy azok alárendelődjenek akaratauknak, együttműködjenek velük céljaik megvalósításában.

Sokat kutatták azokat a jellemzőket, amelyek alkalmassá teszik a gyereket a vezető szerepre. Általában úgy találták, hogy a vezetők kicsit idősebbek társaiknál, jó társas és kognitív készségekkel rendelkeznek, továbbá érzékenyek társaik szükségleteire, érdeklődésére (Shin és mtsai, 2004). A vizsgálatok – a proszociális viselkedés és dominanciát biztosító viselkedésmódok alapján – gyakran a pozitív-negatív dimenzió mentén igyekeztek megragadni a vezető jellemzőit.

A kutatások, amelyek a társas dominancia jelentőségét vizsgálták a vezető szerep szempontjából, azokat a viselkedésmódokat vizsgálták, amelyekkel a vezető kikényszeríti az engedelmséget (Hensel, 1991). Idetartozott az agresszív viselkedés, a fenyegetés, az engedetlen társak zaklatása stb. Ezek a gyerekek harcoltak hatalmukért, céljaik eléréséért, nem riadtak vissza a tettegességtől és egyéb durva eszközöktől sem.

Újabb kutatások szerint (Williams és Schaller, 1993) az óvodáskorúak három fő stratégiát alkalmaznak dominanciájuk biztosítására: a *verbális önérvényesítést*, a *fizikai önérvényesítést*, valamint *tematikus játékokat játszatnak* a többiekkel. A verbális önérvényesítés például azt jelenti, hogy a gyerek hangosan, határozottan osztja parancsait, meggyőzi a többieket arról, hogy érdemes követni utasításait. Idetartozik mások gúnyolása, csúfolása, fenyegetése is. A fizikai önérvényesítés az erőfölényre épít, tettegesség árán is érvényt szerez a gyerek elképzeléseinek. A játék témájának uralása eleve garantálja a vezető hosszú távú befolyását a többiekre.

A proszociális befolyásolást kutató, a vezetés pozitív aspektusára összpontosító vizsgálatok eredményei szerint (Shin és mtsai, 2004) a vezető barátságosabb, ügyesebb, diplomatikusabb stratégiákat alkalmaz, mint mások, ezért a többiek elfogadják a játékkal kapcsolatos elképzeléseit. Ebben a megközelítésben a vezető nem csupán irányít, hanem sokszor, ha a helyzet úgy kívánja, maga is követ másokat.

Az újabb kutatások igyekeznek elszakadni attól a hagyománytól, amely a pozitív-negatív dimenzió mentén írta le a vezetőt.

Shin és munkatársai (2004) megfigyeléses vizsgálatukban úgy találták, hogy 3-5 éves korban a gyerekek valóban szívesebben követnek valamivel idősebb vezetőt. A vezetők legfontosabb sajátossága az *erős társas tudatosság* volt. Ez azt jelenti, hogy ezek a gyerekek érzékenyen észlelik a társas helyzet és a többiek jellemzőit, valamint az ezekben bekövetkező változásokat. Jók a nyelvi készségeik, így világosan, érthetően kommunikálnak. Játékosak, kreatívak, jó társas és kognitív képességekkel rendelkeznek. Fölényüket a felsorolt jellemzőkben erős verbális önértékelésükhez kihasználják a többiek irányításában. Sokszor és ügyesen magukra irányítják a csoporttársak figyelmét, ezzel is megalapozva vezető szerepüket. A többiek elismerik fölényüket, mert tetszenek nekik ezek a tulajdonságok, és elfogadják az utasításaikat.

Ebben a vizsgálatban nemcsak a társak felé irányuló viselkedést figyelték meg, kíváncsiak voltak azokra az interakciókra is, amelyek a felnőttekkel zajlottak. Úgy találták, hogy a vezetők nemcsak társaikhoz, hanem a felnőttekhez is szelektíven viszonyulnak: egyeseket kitüntetnek figyelmükkel, másokat nem, egyeseket bevonnak az általuk kezdeményezett és irányított közös tevékenységbe, másokat nem, vagy esetleg szándékosan ki is rekesztik őket stb.

Az óvodáskorú vezetők változó, a helyzethez igazított mértékben dominanciát biztosító és proszociális viselkedésformákat egyaránt használtak. Eredményeik szerint tehát – ellentétben a korábbi szemlélettel – ezek nem elkülönülő viselkedési aspektusok. Az is világossá vált a megfigyeléseik során, hogy a gyerek életkorával egyre erősebb a társas tudatossága, és ez egyre több proszociális viselkedést eredményez.

A barátság jelentősége a gyerek fejlődése szempontjából

A barátság gyerekkori jelentőségével kapcsolatosan számos lényeges kérdést vetettek fel a kutatók:

Jobb fejlődési eredményekre következtethetünk-e, ha a gyerekeknek vannak barátai, összevetve azokkal a gyerekekkel, akiknek nincsenek? Ha igen, vajon miért? Különbözik-e a jó társas kompetenciájú gyerekek barátsága azokétól, akiket alacsonyabb társas kompetencia jellemez? Vajon a baráti kapcsolatok épp annyira fontosak a megfelelő fejlődéshez, mint a szülő-gyerek kapcsolat?



A barátságok olyan szocializációs lehetőségeket rejtenek, amelyeket nehéz pótolni, vagy máshol fellelni, például a konfliktuskezelés vagy az együttműködés, az élményekben való megosztozás terén. Vajon mennyire lényeges, hogy ezek a lehetőségek épp a barátságokban jelenjenek meg? Fellelhetők-e ezek a lehetőségek más kapcsolatokban is?

A gyerekek már egészen kicsi korban is megnevezik a barátaikat, azaz egyes társakat barátnak tartanak, vagy azt mondják, hogy szeretik őket. A szüleik és nevelőik is ugyanezeket a gyerekeket nevezik meg a gyerek barátaiként, tehát a barátkozásnak külső szemlélő számára is nyilvánvaló jelei vannak. A barátokkal például több időt töltenek, mint a többi társukkal. Kisgyerekkorban a barátságot elsősorban az együtt töltött idő mennyisége jelzi, és az, hogy mennyire kedvelik egymást.

A gyerekek jól értik, hogy a kölcsönösség és az egyenlőség elengedhetetlen feltételek a barátsághoz. Kisgyerekkorban végig jelen van a kapcsolatban a kölcsönösség a barátok egymást kiegészítő jellemzői mellett. A kisgyerekek ezeket a feltételeket konkrétan, a nagyobbak elvontabban értelmezik.

A barátság kialakulásához elengedhetetlen az egyetértés. Ha a gyerekek úgy érzik, általában egyetértenek egymással, barátkozni kezdenek. A barátságokban aztán megjelenik az egyetértés mellett a nézetkülönbség is, lehetőséget teremtve a közös álláspont kialakítására. A közös álláspont elérésében is fontos szerepet játszik a kölcsönösség.

Gyerekkorban a barátság szerepe elsősorban az, hogy biztosítsa a kortárs kapcsolatokat. Tágabb értelemben a baráti kapcsolatok teremtik meg azt a közeget,

amelyben a gyerek jó társas készségeket alakíthat ki, információkat szerezhethet a társas világról és a világról általában, kognitív és érzelmi erőforrásul szolgálnak, és segítik más természetű kapcsolatok létrehozását is.

Nagyon fontos, hogy a gyerekek barátságokat alakítsanak ki, fenntartsák azokat, és újabb barátságokat is kössenek. A kutatási eredmények szerint (Thompson, 2006) azonban *a barátságok inkább fejlődési lehetőségeket jelentenek, s nem a megfelelő fejlődés elengedhetetlen feltételei.*

Mit is jelent a barátság például 2 éves korig, majd 2-4 éves korban?

Megfigyeléses vizsgálatok egyértelműen igazolták, hogy ebben a korban is vannak olyan gyerekek, akiknek a többiek keresik a társaságát és olyanok is, akiket elkerülnek (Hartup, 1992). Kisgyerekkorban a gyerekek viszonylag szűk baráti kapcsolati hálózathoz tartoznak, az egyoldalú – viszonzatlan – kapcsolatok száma ennél nagyobb. Ez azt jelenti, hogy a gyerek igyekszik valakivel baráti kapcsolatba kerülni, ám a társa észre sem veszi ezt, vagy nem válaszol pozitívan a próbálkozásaira. Ugyanakkor, feltehetően vannak olyan társai, akiknek a közeledését ő nem veszi figyelembe. Az egyoldalú, viszonzatlan kapcsolatok nagyobb gyerekeknél frusztrációt okoznak, ám ebben a korban ez még csak ritkán van így. A gyerek ekkor még kevésbé méri fel reálisan a társas interakciók történéseit.

A többiek azokkal a gyerekekkel lépnek szívesen kapcsolatba, akik aktívabban kezdeményeznek kapcsolatokat, és mások kezdeményező lépéseire hasonlóképp válaszolnak. Azokat a gyerekeket kerülik el inkább a többiek, akik annak függvényében vesznek részt az interakciókban, hogy ők maguk kezdeményezték-e azokat.

Maguk a gyerekek és a felnőttek is a megfigyelhető viselkedés alapján nevezik a gyerekek kapcsolatát barátságnak. A barátság megfigyelhető jelei változnak az évek során.

A 2 év alatti gyerekek barátsága főként a játékok gyakori cseréjében merül ki, a nagyobb (4-6 éves) gyerekek már több időt töltenek egymást kiegészítő és egymásra reagáló viselkedést igénylő játékokkal barátaik társaságában. A gyerekek fejlődése során tehát nem változik ugyan az interakciók alapja (kölcönösség), de az már igen, hogy ez a kölcsönösség milyen interakciókban jelenik meg. A tárgyak cseréjéről a hangsúly egyre inkább átkerül arra, hogyan képesek reagálni egymás viselkedésére elvontabb szinten.

Négyéves korig azok a gyerekek, akik nem kedvelik egymást, többnyire nem lépnek interakcióba sem, így nem jellemző, hogy közöttük konfliktusok alakulnának ki, vagy csetepatéba bonyolódna egymással. A konfliktusok ekkor még a baráti kapcsolatokban jelennek meg. Megfigyeléses vizsgálatok eredményei szerint ebben a korban egyaránt találunk viaskodásokkal teli barátságokat, és olyanokat, amelyekre nem jellemzők az egymással vívott küzdelmek.

Gyerekkorban a barátság funkciói az alábbiak (Hartup, 1992):

- ezekben a kapcsolatokban sajátítják el a gyerekek az alapvető társas készségeket (kommunikációs, együttműködési és olyan készségeket, amelyek szükségesek a csoportba lépéshez);
- információkat gyűjtenek ezekben a kapcsolatokban saját magukról, a többiekről és a világról;
- a barátság érzelmi és kognitív erőforrás, örömet szerez, és segít alkalmazkodni a stresszhez;
- megalapozzák a későbbi kapcsolatokat, modellül szolgálnak a nagyobb gyerekek barátságaiban már központi szerepet játszó intimitáshoz és a kölcsönös kapcsolatszabályozáshoz.

Ezek a funkciók az egyenlőségelvű kapcsolat eredményei: a barátságok szimmetrikusak, hiszen a gyerekek azonos fejlődési szinten vannak.

A korrelációs vizsgálatok eredményei szerint jobb társas kompetenciával jellemezhetők azok a gyerekek, akiknek vannak barátai. Ezekből a vizsgálatokból az is kiderül, hogy a problémás gyerekek nehézségekkel küszködnek barátságaikban. A longitudinális vizsgálatok eredményeivel ellenőrzött oksági modellek szerint a barátságokban szerzett tapasztalatok jól előrejelzik a fejlődési eredményeket, vagyis ezek a tapasztalatok komoly szerepet játszanak a fejlődési eredmények létrejöttében, igaz, csak a gyerek személyes jellemzőivel és egyéb tapasztalataival együttesen (Thompson, 2006).

ZÁRSZÓ

A fejezetben áttekintett elméleti és empirikus ismeretek aláhúzzák a társas kompetencia jelentőségét abban, hogy a gyermek beilleszkedjen kortársai közé, és megkapja a kortárs támogatást. Erre szüksége van ahhoz, hogy társas készségei tovább fejlődjenek, és megfelelhessen az őt folyamatosan érő társas kihívásoknak. A társas kompetencia fejlődését követhetjük a szülő-gyerek kapcsolat korai alakulásától az óvodáskor végéig, amikor az iskolába lépés szempontjából különösen fontossá válnak a gyerek beilleszkedési esélyei az új társas környezetbe, itt ugyanis már tanulmányi teljesítménye is fontossá válik.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Kasik, L. (2008). A szociális érdekérvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 108 (2), 149–193.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged
- Zsolnai, A. (szerk.) (2003). *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat, Budapest, 95–119.
- Zsolnai, A., Kasik, L., Lesznyák, M. (2008). Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése – Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58 (6–7), 91–109.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107 (3), 233–270.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and development of competence. In: Connolly, K., Bruner, J. (Eds.). *The growth of competence*. Academic Press, London.
- Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S., Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: Monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1214–1226.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1, 1–103.
- Bell, R. Q., Harper, L. V. (1977). *Child Effects on Adults*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Berdan, L. E., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44, 957–968.
- Cillessen, A. H. N., Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650–676.
- Clarke-Steward, K. A., Hevey, C. M. (1981). Longitudinal relations in repeated observations of mother-child interactions from 1 to 2 ½ years. *Developmental Psychology*, 17, 127–145.
- Cutting A. L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70 (4), 853–865.
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.

- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F., Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73–81.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their significance. In: McGurk, H. (ed.). *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ., 175–205.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roepel Review*, 14 (1), 1–6.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (1), 937–943.
- Jenkins, J., Turrell, S., Kogushi, Y., Lollis, S., Ross, H. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74, 905–920.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (2), 231–245.
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: early mother-child mutually responsive orientation and children's moral, emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 19–34.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77, 822 – 846.
- Maccoby, E., Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (ed.): *Handbook of Child Psychology*. Wiley, New York, 1–101.
- Ontai, L. L., Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3- to 5-years of age. *Social Development*, 11, 433–450.
- Parker, J. G., Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*, 11, 124–142.
- Reese, E., Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596–606.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Temperament. In: Damon, W., Lerner, R. M. (Series eds.), Eisenberg, N. (Vol. ed.): *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed.). Wiley, Hoboken, NJ, 99–166.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon, W., Eisenberg, N. (eds.) *Handbook of Child Psychology*. John Wiley and Sons, Chichester, 619–700.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon, W., Eisenberg, N. (eds.): *Handbook of Child Psychology*. John Wiley and Sons, Chichester, 573–644.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analysis*. Academic Press, New York.
- Shaffer, A., Burt, K. B., Jelena Obradović, J., Herbers, J. E., Masten, A. S. (2009). Intergenerational continuity in parenting quality: The mediating role of social competence. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1227–1240.

- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (3), 301–316.
- Super, C. M., Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45 (4), 270–274.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Bruner/Mazel, New York.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In: Damon, W., Eisenberg, N. (eds.): *Handbook of Child Psychology*. John Wiley and Sons, Chichester, 26–99.
- Williams, D. E., Schaller, K. A. (1993). 'Peer persuasion: A study of children's dominance strategies'. *Early Child Development and Care*, 88, 31–41.
- Zakriski, A. L., Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048–1070.

9. fejezet

**MONDD MEG: SZERINTED KI VAGY? – AZ ÉNKÉP ÉS AZ
IDENTITÁS FEJLŐDÉSE KORAGYERMEKKORBAN**

Kende Anna

Károli Gáspár Református Egyetem

AZ IDENTITÁS FOGALMA

IDENTITÁS ÉS FEJLŐDÉS

Az identitás alakulását befolyásoló hatások

AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI

AZ IDENTITÁS FENYEGETETTSÉGE, LEHETSÉGES PROBLÉMÁK

AZ IDENTITÁS ALAKULÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN

JAVASLATOK AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEIRŐL

A MAGYARORSZÁGI ROMÁK ÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ,

MARGINALIZÁLT CSOPORTOK KISGYEREKEI SZÁMÁRA



Az identitás fogalma azt teszi megragadhatóvá, hogy miképpen éli meg egy személy saját helyét a társadalomban. Az identitás alakulásának pszichológiai elméletei zömében a családon belüli helyzetet elemzik, míg a szociológia, a szociálpszichológia elsősorban azt vizsgálja, hogy milyen jelentősége van a társadalmi csoport-hovatartozásnak az identitás kialakításában. Fejezetünk ezt a kettősséget jeleníti meg, amikor az identitás fogalmát és az identitás fejlődését mutatja be, majd az identitásalakulás lehetséges problémáit tárgyalja. Az identitást számos olyan tényező fenyegetheti, amely összefügg a társadalmi megbélyegzettséggel, kirekesztéssel, általánosságban egy olyan csoporttagsággal, amelyet a társadalom kedvezőtlennek ítél. A fejezet második fele a koragyermekkorai identitásalakulást veszélyeztető tényezőket tárgyalja, különös tekintettel a kisebbségi etnikai csoport-hovatartozás következményeire.

BEVEZETŐ

A tudományosan alátámasztott, illetve szakmailag megalapozott nézetek a gyereknevelésről, a gyerekkel való kommunikációról, szokásokról, értékekről időnként ütköznek egy-egy család nevelési szokásaival, illetve hiedelemrendszerével. Egy többségi intézmény képviselőjeként hajlamosak vagyunk megpróbálni a szaktudásunkra hivatkozva mindenképpen saját álláspontunk helyességéről meggyőzni a másikat. Ehelyett fontos lenne időnként átgondolnunk azt is, hogy a hivatalos álláspontba vetett hitünk milyen kulturális gyakorlatból fakad, és a másik kulturális gyakorlata nem lesz-e éppen olyan érthető és indokolt, ha belátom annak gyökereit.

Ahol eltérő szokások szerint élő emberek élnek egymás mellett, a többségi intézmények képviselőinek időnként le kell tudni vetniük a professzionalizmus köntösét, és a másikhoz a *megismerés igényével* kell tudni odafordulniuk. Erre mindenképpen szükség van a békés együtt- vagy egymás mellett éléshez, de szükség van azért is, mert a koragyermekkorai identitás alakulása rendkívül érzékeny módon tükrözi, hogy egy gyerek az elismerés légkörében nevelkedik-e, vagy sem. Az elismerés biztosításához a többségitől eltérő kulturális normákat, értékeket, szokásokat, nyelvhasználatot, egy személy csoport-hovatartozásainak egyenértékűségét a társadalom – például az egészségügyi és oktatási/nevelési intézmények képviselői által, a média által közvetített képen keresztül – nem kérdőjelezheti meg.

Az identitás alakulásának 0–5 éves kor közötti, koragyermekkorai szakasza a későbbi identitás(ok), illetve énkép kialakulásának előtörténetét jelenti. Ebben az időszakban még nem beszélhetünk kialakult társadalmi identitásról, így ezek zavaráról sem. A témával azért kell mégis foglalkoznunk, mert a gyermeket ebben az életkorban számos olyan hatás éri, amelyek jelentősen befolyásolják a felnőttkori társadalmi identitást, sőt az őt körülvevő világ már születése előtt lefekteti egy gyermek identitásának alapjait.

Az identitás alakulása nem egyszerűen a személy és közvetlen társas környezetnek kölcsönhatásában alakul ki, hanem ezt a folyamatot a társadalom, a kultúra és a tudomány elképzelései egyaránt alakítják. Ez a szélesebb kontextus határozza meg elsődlegesen azt is, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozó személy identitását a másság, illetve sokféleség elfogadása és ünneplése, vagyis a *multikulturalizmus* keretében pozitívan, énerősítően alakítja-e ki, vagy a másság hátránnyá, az identitás pedig fenyegetetté válik. Amikor a fejlődéslélektan éntelődéséről szóló el-

méleteit vesszük sorra, nem teszünk mást, mint a különböző életkorokban jellemző kulturális gyakorlatokat vizsgáljuk meg, és azok hatásait elemezzük a gyermek fejlődésére.

A kérdés összetettsége miatt fejezetünk mindössze azokat az általános elképzeléseket mutatja be, amelyek segítségével teljesebb képet kaphatunk a koragyermek-kori identitás alakulásáról, különös tekintettel a hazai társadalmi feltételek között nevelkedő gyermekekre.

AZ IDENTITÁS FOGALMA

Az identitás fogalmának klasszikus pszichológiai értelmezése arra utal, hogy a személy önmagát mindentől elkülönülőként észleli, illetve megéri és elfogadja társadalmi szerepeit, társadalmi státuszát. A legszűkebb értelemben vett definícióban is megjelenik az a *kettősség*, amelyet a személyes és szociális identitás fogalmai mentén érthetünk meg leginkább. Míg az előbbi elsősorban az én *folytonosságának*, *autentikusságának* és *integritásának* érzésére utal, és szoktuk szelfként, énképként vagy énfogalomként is emlegetni, az utóbbin a *társas*, *társadalmi környezetünkben betöltött szerepek*, *státus* és *csoporttagságok* elfogadását és ezek értékelését értjük.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy e kettőt nem lehet, és nincs is értelme elválasztani egymástól. Hiszen az énfolytonosság, illetve annak az érzése, hogy egyedi, mindenki mástól megkülönböztetett, mégis a közösséghez tartozó személy vagyok, előfeltételezi, hogy magamat a családom, illetve társas környezetem történetében is el tudom helyezni, továbbá hitelesen tudom közvetíteni a csoporthoz tartozás tudatát.

Saját magam elfogadása tehát nem lehetséges, ha a társadalomban betöltött pozíció és csoporttagságok nem szolgálják a pozitív azonosságérzetet. Következésképpen megkülönböztethetjük és azonosíthatjuk az *identitás személyes és szociális aspektusait*, ahogy tették ezt az identitás elméletének nagy klasszikusai is (szimbolikus interakcionisták, mint például George H. Mead, Charles H. Cooley, vagy a pszichoanalitikusok, mint például Sigmund Freud vagy Erik Erikson), de nem függetleníthetjük őket egymástól. Az identitás alakulásának megértésekor a szó legszorosabb értelmében *szociálpszichológiát* (társadalomlélektant) kell művelnünk, avagy pszichoszociális megközelítésben kell gondolkodnunk, és *egyszerre mérlegelni az én személyes és társas oldalát*.

Azért fontos már ennél az életkori csoportnál is foglalkoznunk ezzel a témával, mert – különösen kisebbségi helyzetben lévő társadalmi csoportok esetén, marginalizált, veszélyeztetett családoknál, illetve a kisgyermek valamilyen egyéni fogyatékosága, sérülékenysége, veszélyeztetettsége miatt – *érzékeny egyensúly adja meg a felnőttkori identitás alapját*. Ahhoz, hogy megértsük, hol húzódik ez a határ, és a különféle helyzetek hogyan értelmezhetők egy preventív szemléletben, a társadalmi valóságra és a kulturális szemléletre érzékeny pszichológiai megközelítést

kell alkalmaznunk, amely figyelembe veszi és értelmezi egy gyerek családon belüli és egy család társadalmon belüli helyzetének dialektikáját, ellentmondásokon és kölcsönhatásokon alapuló folyamatát.

Az identitás – saját társas, társadalmi helyzetem ismerete, elfogadása, sőt ennek pozitív megélése – a születés pillanatától fejlődésnek indul, és nem zárul le a serdülő- vagy fiatal felnőttkorral sem. Megértéséhez mindamellet nem elegendő a gyermeket vizsgálnunk, hanem a társas, társadalmi kontextus, a kultúra szerepét is meg kell értenünk, amelynek keretében a gyermekkori identitás alakul. Az identitás társas aspektusa elválaszthatatlan az életünk során játszott szerepektől. Ezek a szerepek azonban nem azonos súllyal vesznek részt identitásunk formálódásában. Bizonyos szerepek minden körülmények között előtérben maradnak, jelentősek számunkra (ilyen például *nemünk*), más szerepeink csupán bizonyos helyzetekben válnak jelentőssé, és járulnak hozzá identitásunk kialakításához (ilyen például egy *foglalkozási szerep*). Identitásunk ebből következően *többszörös és változékony*, de ehhez a többszörösséghez az én rugalmasan tud alkalmazkodni, így az egymást átfedő vagy egymásnak ellentmondó szerepek együttes felvállalása többnyire nem okoz konfliktust a személy számára (László, 1999).

A *pszichoanalitikus elméletek* nem annyira az identitással, mint inkább az identifikáció vagyis az azonosulás folyamatával foglalkoztak. A koragyermekkori identitás megértéséhez is elsősorban az azonosulás folyamatait, lehetőségeit kell ismerünk. A kisgyermek általában olyan szeretne lenni, mint szülei – vagy a pszichoanalitikus elméletek szerint mint az azonos nemű szülő –, de vajon minden gyerek számára zökkenőmentesen végbemehet-e a szülővel való azonosulás folyamata, és vajon mi a környezet szerepe a szülővel való azonosulásban. Kötetünk zárófejezetében erre keressük a választ.

Mivel a gyermek története nem a születésével kezdődik, vizsgálódásunk sem korlátozódhat csak arra az időszakra, amikortól a gyermek a családba kerül. Bár a születési előjogok elfogadását a demokratikus társadalmak meghaladták, és a társadalmi igazságosság célkitűzése az egyenlő elismerés politikája lett – amely minden ember számára az emberi méltóság biztosítását tűzi ki célul –, nem gondolhatjuk, hogy ez a társadalom bármely rétegénél hiánytalanul megvalósulna (Taylor, 1997). Így nemcsak a korábbi nemesi családokban alakult eltérő módon az identitás és a fejlődés attól függően, hogy a gyermek elsőszülött volt-e, fiú-e vagy lány, hanem mindmáig, a társadalom minden rétegében eltérő szerepet kapnak a születési sorrend szerint első-, másod- és többedik szülöttek, ahogy a lányok és a fiúk is, a szülőkre külső megjelenésben hasonló vagy tőlük megjelenésre különböző gyerekek, a jó és kevésbé jó képességűek, a tervezett, várt vagy nem várt gyerekek, ahogy a családon kívüli környezet is eltérően viszonyul jómódú és szegény, iskolázott és iskolázatlan, roma és nem roma családhoz.

A gyermek nemcsak a név, de a család történetének, traumáinak hordozója is lesz, ami akár különös pszichológiai teherként vetheti árnyékát teljes élettörténetére. Virág Teréz a második generációs holokauszt túlélők esetében találta meg és

írta le annak az árát, hogy a holokauszt traumát a túlélők nem dolgozták fel, nem beszélhettek róla, a témát a környezet elutasító visszajelzései tabuvá tették (Virág, 1996). Ezek mind arra utalnak, hogy az identitás nem a gyerek megszületésével, és nem csak egy közvetlen gyerek-környezet interakcióban alakul, hanem azt a szélesebb társadalom és történelem is alakítja.

Az identitás kialakulását Erik Erikson (1991, eredeti megjelenés: 1950), a fogalom lélektani használatának meghonosítója, a *serdülőkorra* teszi. A serdülőkori identitáskeresés időszakában a személy egyensúlyt keres társadalmi szerepei és személyes önazonossága között. A fejlődést Erikson is egymásra épülő szakaszok keretében írja le, amikor is *az egyes szakaszok kiemelt feladatai az előző szakaszokban jelentkező krízisállapot sikeres lezárulását feltételezik*. A környezetbe vetett bizalom, az önállóság érzése, a kezdeményezés és az iparkodás, más szóval a kisebbségi érzés leküzdése a fejlődés azon feladatai, amelyek eljuttatják a gyermeket a serdülőkori identitáskeresés időszakába. A freudi pszichoanalitikus elméletekre építő Erikson újítása azonban éppen az, hogy a fejlődést *a személyes élettörténet és a társadalmi hatások kettőseben* írta le. Szerinte e két aspektus egymástól nem különíthető el, az élethosszig tartó fejlődés során a személyes életút összefonódik azzal a társas, kulturális környezettel, amely a személy életében szerepet játszik.

A szociális identitás fogalmának meghonosítása a szociálpszichológiában Henri Tajfel¹ (1998) nevéhez fűződik, aki a szociális identitás háttérben négy, társadalom-lélektani szükségszerűségként tételezett kulcsmozzanatot nevez meg.

1. Az első a *kategorizáció*, vagyis az a folyamat, amely a társas interakció, a hétköznapi együttélés során segít bennünket abban, hogy a fizikai és társas környezetünkől érkező ingereket redukálva, rendszerezve észleljük, és segítségükkel hatékonyabban tájékozódjunk a világban. A kategorizáció során nem csak a másikat, de *saját magunkat is* bizonyos csoportokhoz tartozónak észleljük.
2. Tajfel második fogalma a *társadalmi azonosságérzet*, amelynek alapján a szociális identitás feltételeként a személy egy érzelmileg is minősített társadalmi csoport tagjának tekinti magát. A hangsúly tehát itt nem a pusztán kategorizáción van, hanem azon, hogy csak azok a csoportok jelenthetik az ép szociális identitás alapját, amelyeket *pozitívan* minősítünk. Amennyiben ez a pozitív minősítés nem lehetséges, a személy késztetést fog érezni arra, hogy elhagyja a csoportot, és egy másik csoporthoz csatlakozzék. Ez a jelenség magyarázza az *asszimiláció* jelenségét, hiszen azok a társadalmi csoportok vágnak az asszimilációra, amelyeknél az eredeti csoporttagság nem jár pozitív érzéssel. A csoportelhagyás azonban nem mindenki számára merül fel lehetőségként, hiszen a veleszületett vagy veleszületettnek tekintett csoportok elhagyása lényegesen nehezebb, mint a választott csoportoké.

¹ Henri, eredeti nevén Hersz Mordche Tajfel (1919–1982), Lengyelországban, Włocławekben született, kutatásait Nagy-Britanniában, előbb az oxfordi, majd 1957-től a bristoli egyetemen végezte.

3. A harmadik fogalom, a *társas összehasonlítás* nyújtja azokat a támpontokat, amelyek segítségével saját teljesítményünket és mások teljesítményét, illetve véleményét értelmezni tudjuk, amelyek segítenek igazodni a hozzánk közel állókhoz, és segítenek megkülönböztetni magunkat másoktól.

Festinger (1998) szerint a társas összehasonlítás többnyire a közelség jegyében történik, vagyis az amatőr kocogó nem az atlétához, hanem a szomszédjához hasonlítja magát, az alacsony társadalmi réteghez tartozó személy nem az elitet, hanem a nála kicsit jobbmódban élőket figyeli.

Így születik meg a *relatív depriváció* fogalma is, amely arra utal, hogy nem a tényleges depriváltság, hanem a másik hozzánk viszonyított relatív előnye eredményezi a megfosztottság érzését, és akadályozza a pozitív énézés kialakulását, ami adott esetben a változtatásra, a helyzet elhagyására sarkallhat. A relatív depriváció, illetve a közelség jegyében születő társadalmi összehasonlítás fogalma azért is jelentős, mivel rámutat, hogy a társadalmi feszültségek jellegzetesen nem azok között a csoportok között húzódnak meg, amelyek valamilyen tényleges érdekellentét miatt egymással szemben állnak, hanem azok között, amelyek gazdasági, demográfiai vagy szociológiai értelemben egymáshoz közel vannak.

Az oktatás területéről hozott példával szemléltetve: amíg a pedagógusi szakma egy magas presztízsű foglalkozás volt, addig az alacsony társadalmi státusú – például falusi szegény – gyerekeket tanító pedagógus és tanítványai között húzóód nagy társadalmi távolság a tanító tiszteletét és általános megbecsültségét váltotta ki. Mára azonban a pedagógus szakma társadalmi presztízsének leértékelődésével a tanító és a hátrányos helyzetű családok közötti társadalmi távolság lecsökkent, a feszültségek pedig ezzel együtt megnövekedtek.

Tajfel negyedik fogalma, a *csoport-megkülönböztetés* igénye, amely ötvözi az előző három fogalmat, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a kategória, a csoport, a csoporthoz tartozás mindaddig jelentés nélküli marad, ameddig nincs legalább egy olyan csoport a közelünkben, amelytől eltérőnek tekinthetjük csoporttagságunkat.

Tajfel elméletéből könnyen levezethető, hogy a szociális identitás nagyban függ attól, hogy a számunkra jelentős csoporttagságaink milyen társadalmi presztízzsel rendelkeznek. Ha tehát meg akarjuk érteni azokat a folyamatokat, amelyek még a serdülőkor előtt befolyásolni tudják az identitás alakulását, akkor elsősorban azokra a környezeti tényezőkre kell helyeznünk a hangsúlyt, amelyek a későbbi identitás kialakulásának feltételeit jelentik, hiszen maga az identitás bizonyos állandó törvényszerűségek mentén, a társas együttélés szükségszerű folyamatai által determinálva alakul ki.

A környezet kulturális szerveződése a gyermek fejlődésének talán legkevésbé vitatható aspektusa. A gyermeket körülvevő környezet a világ minden táján egyre jobban eltávolodik a „természetes” környezettől. Ez az eltávolodás abban is nyilvánul, hogy az ember nemcsak része kulturális környezetének, de meg is pró-

bálja érteni, hatni is kíván rá. Vagyis egyszerre próbál meg eltávolodni tőle és részesevé lenni. Ha arra az egyszerű környezeti elemre gondolunk, amelyet az emberek otthonuknak hívnak, akkor is láthatjuk, hogy az otthon a világ különböző tájain és a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó emberek számára mást és mást jelent, de azt is, hogy az otthon meghatározza a szűkebb és tágabb értelemben vett társas környezetünket is. Kivel lakunk egy házban, egy szobában, milyen közös és külön helységek vannak otthonunkban, mennyire lakunk közel a szomszédainkhoz, és milyen viszonyt ápolunk velük? A kulturális – jelen esetben épített – környezetünk tehát nemcsak tükrözi, de létre is hozza a fejlődés környezeti kereteit. A környezet alakít bennünket, de mi is igyekszünk alakítani környezetünket (Valsiner, 2000). A fejlődéslelektan feladata annak az interakciónak a vizsgálata, amely a gyermek és kulturálisan meghatározott környezete között végbemegy.

IDENTITÁS ÉS FEJLŐDÉS

Az identitás koragyermekkorai forrásának kutatása az elmúlt évszázad során elsősorban pszichológiai kérdésként merült fel. Az ezzel kapcsolatos elméletek zöme az identitás gyökereit a családi környezetben, a családon belüli kommunikációban, kapcsolati dinamikában értelmezi, és ritkán helyezi el szélesebb kulturális vagy társadalmi perspektívában.

Az identitás fejlődésének, illetve a gyermeki fejlődésben beöltött szerepének megértéséhez érdemes egy pillantást vetnünk a pszichológiai fejlődés elméleteire. Jean Piaget (Piaget és Inhelder, 2004; eredeti megjelenés: 1966), aki a gyermekek intellektuális fejlődésének *szakaszelméletét* írta le (l. még Danis és mtsai, valamint Király, a jelen kötetben), leginkább abból a szempontból tért el a korábbi filozófiai és pszichológiai elméletektől, hogy azok a fejlődést vagy biológiai érésként írták le, vagy kizárólag a környezet hatásainak tulajdonították. Piaget ezzel szemben a fejlődést olyan folyamatként tünteti fel, amelyben a gyermek *a környezettel állandó kölcsönhatásban van*, egyrészt alkalmazkodik hozzá (*akkomodáció*), másrészt igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is (*asszimiláció*). A fejlődést szakaszosan képzelte el, és megfigyelései alapján definiálta a fejlődés szakaszelméletének kereteit is, ami a legszigorúbban a következő feltételeket jelenti:

- az egyes szakaszok minőségileg elkülönülnek egymástól;
- az egyes szakaszok szervezett egészt alkotnak;
- a szakaszok sorrendje kötött;
- a szakaszok hierarchikusan épülnek egymásra;
- a szakaszok univerzálisak – minden kultúrában megjelennek.

Ez a megközelítés a *pszichológiai univerzalizmus* gondolatára épül, arra, hogy „normális” esetben minden gyerek fejlődése azonos módon zajlik, legfeljebb idő-

beli eltolódások képzelhetők el benne. Mindez nemcsak az intellektuális fejlődésre vonatkozik, mert a szakaszokban való gondolkodást a fejlődés számos más területére érvényesíthetjük, például a morális fejlődésre, a nemi identitás alakulására is (Kohlberg, 1969)

Szakaszelméletben gondolkodik az énfejlődésről Robert Kegan (1982) is. Kegan nem állandó tanulási folyamatként tekint a fejlődésre hanem mint olyasvalamire, amelynek során az egyén – a korábbi egyensúlyt feladva – új egyensúly létrehozására törekszik, ennek kapcsán pedig az én alakulásának egy magasabb fejlettségi szintje jön létre. A fejlődés hat szakaszában a reflexek által meghatározott nulladik szintet mellőzve, az első szint impulzív énjétől az individualitás feletti éniig jut el a személy. Az egyes szakaszokban a gyermek különböző (az életkori sajátosságoknak megfelelő, kulturálisan létrehozott) intézményekkel kerül kapcsolatba, és minden életszakasz sajátos pedagógiai környezetet feltételez.

A szakaszban való gondolkodásnak mint elméleti keretnek alapvetően *két gyenge pontja van*: kritika nélkül fogadja el a már említett pszichológiai univerzalizmust, amelynek háttérében az áll, hogy a pszichológiai eredményekről feltételezzük, hogy azok általánosíthatók történelmi időtől, kultúrától és társadalomtól függetlenül. Ez a gondolatmenet nem tartja elképzelhetőnek, hogy a fejlődésnek *alternatív útjai lehetségesek*, tehát azt, hogy más fejlődési szakaszokon át is el lehet jutni azonos fejlettségi szintre. Továbbá ebben a modellben minden eltérést alacsonyabb fejlettségi szintként, de legalábbis a normálistól eltérőnek kell értelmezni. Ebben az elméleti keretben például a nyugati kultúrában felnövekvő lányok morális ítéletei alacsonyabbrendűnek tűnnek (Gilligan, 2008), mivel abban a mentségek elfogadása, a körülmények mérlegelése még abban az életkorban is szerephez jut, amikor a fiúk erkölcsi ítéletei ezeket már nem tartalmazzák. Ez azonban sokkal valószínűbb, hogy a lányok és nők társadalmi szerepeivel függ össze, semmint a gyengébb színvonalú morális ítéletekkel. Léteznek ugyanakkor a kulturális gyakorlatnak más formái is, amelyekben a környezeti ingerek úgy szerveződnek, hogy bizonyos szakaszok kialakulását nem teszik lehetővé, de másféle fejlődést igen. Az említett értelmezés alapján ezeket a „normálistól” eltérőnek, „fejletlenebbnek” fogják megítélni.

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a szakaszelméletek voltaképpen nem fejlődéselméletek abban az értelemben, hogy nem írják le, hogyan megy végbe a fejlődés, pusztán azt rögzítik, mi a hasonlóság az adott fejlődési szinten levő gyerekek között, és miben különböznek azoktól a gyerekektől, akik az előttük, illetve a mögöttük lévő fejlődési szintet érték el. Ezt azért fontos figyelembe vennünk, mert így a szakaszelméletek csak bizonyos korlátozott körülmények között válhatnak a pedagógia kiindulópontjává. Ezekből az elméletekből – attól még, ha elismerjük az egyik szint fejlettebb voltát a másik felett – nem ismerjük meg, hogyan lehetne elősegíteni a fejlődés folyamatát, az átlépést egyik szakaszból a másikba.

A szakaszelméleteket az elmúlt évtizedekben számos kritika érte, és a fejlődés folyamatairól sok tekintetben nem az egykor Piaget által leírt szakaszokban gondolkodunk. Továbbá az is világossá vált, hogy a gyermek és környezet közötti kap-

csolat sokkal összetettebb, és a fejlődési szakaszok kevésbé egységesek. Mindezek ellenére éppen ezt a szemléletet látjuk viszont abban, ahogy Magyarországon a gyermekintézmények tagolódnak, ahogy a gyermekintézmények kialakítják gyerekképüket és ezt a felfogást tartja magáénak a pedagógia is. Az „életkorának megfelelő”, az „életkori átlagtól elmaradott”, illetve az „életkori átlagot meghaladó” kifejezések a pedagógiai gyakorlatot, a gyógypedagógiai jellegű fejlesztést és a nevelési tanácsadást egyaránt meghatározó fogalmak. Ez annyit jelent, hogy *a szakaszelméletek modellje a modern fejlődéslélektan kritikája ellenére domináns szemlélet a gyerekkorról való hétköznapi és szakmai gondolkodásban*. Utal továbbá arra is, hogy a szakmai megközelítésmódok továbbra sem kérdőjelezik meg a fejlődés sajátosságainak univerzális, egyetemes jellegét, az eltéréseket pedig alá-fölérendeltségi viszonyban értelmezzük.

A fejlődés minden területén fontos ez, de az identitás szempontjából különösen nagy a jelentősége, hiszen ebben a szemléletben az „átlagos” fejlődéstől való eltérést (pl. más logika mentén oldja meg a feladatot; az ujjain számol, nem fejben; nem úgy fogja a ceruzát, ahogy kortársai; nem rajzolja szabályosra a kört; előbb a sapkát veszi fel, és csak utána a cipőjét stb.), amennyiben azt folyamatosan visszajelzik, a gyermek csökkentértékűséggént fog megélni, hiszen az elérhető értelmezési keretekben a környezet ezeket csakis az átlagtól való különbözőségként (leggyakrabban elmaradésként) tudja értelmezni.

A társadalmi és kulturális hatások figyelmen kívül hagyása, illetve a pszichológiai univerzalizmus – a felismert és dokumentált kritikák ellenére – továbbra is általános jellemvonása a legújabb fejlődés-lélektani kutatásoknak. Ez komoly problémát jelent, ha különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek fejlődéséről beszélünk, de akkor is, ha egyes gyerekek fejlődésével kapcsolatban szeretnénk érvényes állításokat megfogalmazni. A kutatások rendre nem élnek a mintaválasztás társadalomtudományok által megfogalmazott követelményeivel, ami biztosítaná az eredmények egy bizonyos populációra² történő általánosíthatóságát. Ennek következtében rendre a városi környezetben felnőtt gyerekekből a kistelepülésen élő gyerekekre, középosztálybeli gyerekekből az alacsonyabb vagy magasabb társadalmi osztályhoz tartozó gyerekekre, a kétszülős családban felnövő gyerekekből az egy-szülős családban felnövekvő gyerekekre, az elsőszülöttek vizsgálatából másodszülött vagy többedik gyerekekre empirikus vizsgálatok nélkül vonatkoztatják eredményeiket. A pszichológia más társadalomtudományokkal ellentétben nemigen foglalkozik az általánosíthatóság problémájával (Pléh, 2003).

A korszerű fejlődéselméletek úgy tekintenek az identitás alakulására, illetve a pszichológiai fejlődésre, mint egy *ko-konstrukcióra*, amelyben a pszichológiai funkciók személyes fejlődését egyszerre irányítja a gyermek és a gyermek társas környe-

² Populáción a vizsgálni kívánt csoportot értjük, amely lehet a magyar társadalom egésze, vagy egy életkori csoport a társadalmon belül, de egy kisebb egység is, mint egy iskola tanulói.

zete (l. részletesen Danis és Kalmár, az I. kötetben). Az identitás megértése kapcsán, de a fejlődés bármely aspektusát érintően is, a mai kor feladata, hogy *a családon belüli helyzetet kulturális és szociológiai kontextusba helyezzük, egyfajta kulturális fejlődés-lélektani nézőpontot alkalmazzunk* (l. Nguyen, az I. kötetben). Ennek a megközelítésnek szakítania kell azzal a hagyományos és domináns – a gyakorlatban még hangsúlyosabban létező – fejlődéslelektannal, amely a gyereket csupán életkori kategóriák szerint szemléli. Ehhez jó példát szolgáltathatnak az intézmények számára maguk a családok, amelyek a gyereket nem életkori kategóriákban és az attól való esetleg lemaradás vagy túlszárnyalás szerint, hanem a már elért, illetve még elsajátítandó képességek, az önállóság foka és az érzelmi, szociális kompetenciái szerint kezelik (Valsiner, 2000). Vagyis a szülő nem a gyerek életkora, hanem általános képességei alapján fogja elvárni tőle, hogy kösse be önállóan a cipőfűzőjét, míg egy óvoda vagy egy szakember ugyanezt az életkora alapján teszi meg. Az identitás koragyermekkorai alakulását tehát egy kulturális változatosságra érzékeny szemléletben elsősorban a hagyományos, univerzális pszichológiai elméletek kritikáján keresztül érthetjük meg.

Az identitás alakulását befolyásoló hatások

Időrendben haladva az identitás alakulásának első, meghatározó időszaka a *családi előtörténet*. A családi történet nem önmagában jelentős, hanem azáltal, hogy ez teszi a gyermeket egy csoport részévé, ez biztosítja tagságát egy számára fontos, az identitása egyik pillérét alkotó csoportban, továbbá a családi előtörténet olyan lelki terhek, traumák hordozója is lehet, amely szintén kikerülhetetlen hatást gyakorol a gyermek pszichés fejlődésére (Virág, 1996). A családtörténet sötét foltjai, a ki nem mondott igazságok generációról generációra öröklődő fantomként alakítják a fejlődés folyamatát, és bűvópatakként törnek a felszínre, legyen szó akár olyan kollektív traumákról, mint a holokauszt, vagy családi események szégyenfoltjairól, mint egy házasságon kívüli kapcsolatból született gyerek (Erdélyi, 2004). Ez annyit jelent, hogy egy család sem indul teljesen tiszta lappal, nem születik újjá generációról generációra, hanem részese a felmenők történetének, sokszor ismétli önmagát a kapcsolati mintákban, a nemi szerepfelosztásban, a társadalomban betöltött szerepeiben, ami adott esetben komoly nehézségeket is okozhat. Így egy család problémáinak gyökerei időnként messzebb nyúlhatnak, mint azt a felszínes megfigyelés alapján megállapíthatnánk.

A várandósság, a szülés, a szoptatás és az elválasztás, illetve a szobatisztaságra nevelés az első egy-két életév fontos, kulturálisan változatos eseményei, amelyeknek a pszichológia, különösen a pszichoanalízis, szimbolikus jelentőséget is tulajdonít.

³ L. a párhuzamot a vertikális stresszorok fogalmával, Danis és Kalmár, az I. kötetben.

Mindez egyértelműen abból fakad, hogy e a kulturálisan meghatározott gyakorlat révén adjuk át a gyermeknek a társadalomban betöltött helyével kapcsolatos elképzeléseinket (pl. szoptatás helyett tápszeradás, ami lehetővé teszi, hogy az anya személye azonnal helyettesíthető legyen más gondozóval, vagy éppen az igény szerinti szoptatás éjjel-nappal, ami az anya állandó rendelkezésre állását feltételezi). Ugyancsak a gyakorlatnak ezen formái révén fogalmazódnak meg a gyermek fejlődésével, alakuló személyiségével kapcsolatos elvárásaink, de ezek hordozzák magukban a társadalom tisztasággal és szennnyel kapcsolatos elképzeléseit is, amelyek a társadalmi rend fenntartásában nagy szerepet játszanak (Douglas, 2003). Mit gondolunk például arról, ha egy nő az utcán szoptatja vagy éppen teszi tisztába a gyereket? A vélekedésünket mennyiben fogja befolyásolni a gyermek életkora (újszülött-e vagy egy szaladgáló kétéves)? Az anya vélt társadalmi státusza? A kulturális gyakorlatnak ezek a megnyilvánulásai nyilvánvalóan többről szólnak, mint biológiai szükségletekről és lehetőségekről: a társadalom visszajelzései ezek mentén jelölik ki a gyerek helyét a társadalomban, határozzák meg, hogy az őt körülvevő személyek – családtagok, egészségügyi és oktatási-nevelési intézmények képviselői – hogyan reagálnak rá, hogyan értelmezik viselkedését, szükségleteit. Ezek a visszajelzések szintén szerepet játszanak abban, ahogyan a gyerek saját identitását felépíti.

A kisgyermek megfelelő gondozásával, nevelésével kapcsolatos nézetek jelentik talán a legfontosabb ütközőpontjait kultúrák, illetve generációk találkozásának. Vajon miből fakadhatnak, és vajon öröktől fogva léteztek ezek a gondozást, nevelést övező ellentétek? Feltehetően nem mindig és nem minden kultúrában jelent, illetve jelentett a gyermek gondozása akkora problémát, mint napjainkban, amikor tárgyalásakor valósággal darázsfaszekbe nyúlunk. Ennek egyszerűen az az oka, hogy a gyermekkor jelentése csupán a polgári család megszületésével vált azonossá a mai értelemben vett gyerekkorral (l. Nguyen, valamint Herczog, az I. kötetben). Az ekkor megszületett „új anya” életcéljának tartja a gyermeknevelést, a gyereket nem adja ki dajkának, nem bugyolálja szoros pólyába, elvei vannak a gyereknevelésről, tudományos előírásokat követ, biztosítja számára az optimális fejlődést (Badinter, 1999). Az új anya számára már elérhető tudományos elvek a gyermekneveléssel kapcsolatban, hiszen a pedagógia, a neveléstudomány, de az első óvodák, a kisiskolák, a kolégiumok is együtt terjedtek el a polgári családdal. Ekkor jelenik meg a nevelésben a szigor elvárása is, vagyis nem szabad dédelgetni, hanem szigorral kell nevelni a gyereket. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a normálisnak, tudományosan igazoltnak tekintett elképzelésektől eltérőt a társadalom megbélyegezze, elutasítsa.

E történeti keretet azért kell figyelembe vennünk, hogy lássuk, egyetlen gyermekkorral kapcsolatos tudományos elmélet sem értelmezhető anélkül, hogy megértenénk, milyen normatív gondolkodási keretek szabják meg azokat a célokat, amelyeket a gyermeki fejlődés kapcsán kitűzünk, és abban is segíthetnek, hogy saját tudományosan megalapozott, szakmailag helytállónak tartott nézeteink társadalmi meghatározottságát is megértsük.

AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI

Az identitás alakulása szoros összefüggésben áll azzal, hogyan fejlődik, változik, alakul a gyermek viszonya társas környezetéhez. Henri Wallon már a gyermek első életévére vonatkoztatva leírta azt a megfigyelését, hogy egy másik személy jelenléte a gyermekből feszültséget vált ki. A fejlődést úgy írta le, mint ami a differenciálatlan együttestől jut el a tényleges kapcsolódásig (Mérei, 1997). Az én kialakulását Margaret Mahler (1987) pszichoanalitikus elmélete az individuáció-differenciáció folyamataként értelmezi, vagyis az élet első 5-36 hónapja során a gyermek megtanulja önmagát elkülöníteni anyjától. Bár a kezdeti szimbiózis tényét, illetve azt, hogy az újszülött nem képes differenciálásra, a modern csecsemőkutatások részben cáfolták, azt azonban, hogy az én fogalmának kialakításához szükség van a másik jelenlétére, a másik tükröző tekintetére, az elméletek és a kutatások széles köre bizonyítja (Gergely és Watson, 1998).

Mérei Ferenc (1998) Wallon nyomán a gyermek kortársaihoz fűződő kapcsolát elemzi. Mérei elsősorban a kiscsoportban megmutatkozó szociabilitás jellegét vizsgálta: az általa kidolgozott aktometriai módszer a gyermekek társas viselkedésének 14 különböző szintjét határozta meg, amelyek közül a különböző életkorokban a társakhoz való viszonyulásban más-más válhat dominánssá⁴ (l. még Páli, a jelen kötetben).

A gyermek első öt éve a pszichológiai szakirodalomban még elsősorban a felnőttetekhez fűződő viszonyról, illetve a kortársakkal való felületes kapcsolatokról szól. Ugyanakkor már az óvodai életkorban is nyilvánvalóvá válik, hogy a gyermekek közötti egyéni különbségek meghatározzák a csoporton belül kialakuló szerepeket, amelyek sajátos dinamikájuknak köszönhetően nem tekinthetők egy személy állandó jellemvonásainak, hanem mindig egy adott csoportban nyernek értelmet. Ezt támasztotta alá Mérei ún. „együttes élmény” vizsgálata, amelyet óvodás és alsó tagozatos iskolás gyerekek körében végzett. Ez a tanulmány nemcsak azt bizonyította be, hogy a csoport olyan többlettel rendelkezik, amely egy idősebb, domináns vezetővel szemben is erőssé teheti, hanem azt is, hogy *a társas viselkedés jellegzetességei a csoport változásával megváltozhatnak* (a társas kapcsolatok alakulásáról l. bővebben Szabó, a jelen kötetben). A peremhelyzetű személy az újonnan a csoport élére helyezett vezető legfőbb szövetségesévé válhat, vagy az addig átlagos társas viselkedést nyújtó gyerek, vezető hiányában vezető szerepet tölthet be. Ez mutatja, hogy bár a társas hatékonyságnak vannak olyan „kemény” összetevői, mint az élet-

⁴ Ezek a következők: 1. magányos semmittevés, 2. magányos semmittevés a csoportban, 3. magányos játék, 4. mások szemlélése, 5. őt szemlélik, 6. csoportos semmittevés, 7. külön-külön játszanak, de csoportban, 8. csoportos szemlélés, 9. a csoport együttesen tevékenykedik, ő külön, 10. együttmozgás, 11. összeverődés egy tárgy körül, 12. kollaboráció, 13. szereposztás tevékenység, 14. szervezett csoporttevékenység vezetővel, szerepekkel.

kor vagy a testi fejlettség, továbbá lesznek olyan pszichológiai összetevői, mint az érnéhatékonyság, asszertivitás vagy a dominanciaigény, de a megvalósulás feltételeit *a környezet dinamikus befolyásolhatja*. A társas viselkedés magasabb szintjét elősegítheti és akadályozhatja is a környezet, a gyerekek létszáma, az együtt tevékenykedő gyerekek életkora, illetve a felnőttek elvárásai.

Robert L. Selman az 1980-as években, egy szakaszos fejlődési modellben próbálta ugyanazt a jelenséget megragadni, amelyről Mérei aktometriája szól. „A felnővekvő egyén olyan folyamat során alakítja ki identitását, amelyben megtanulja, hogy egyidejűleg szemlélje saját magát és vegye figyelembe mások nézőpontját, s végül eljusson annak a társadalomnak az aspektusáig, amelyben él.” (Szekeşszárdi, 2000) A fejlődés kulcsa, hogy a gyermek mennyire képes mások nézőpontjának megértésére, átvételére és mindezek során milyen mértékben képes önmagára reflektálni. Az énfelődés fontosabb szakaszai így mind a 6. életév utánra tolnak.

A nemi identitás, az etnikai csoporthoz tartozásról szóló tudás – bár nem fejlődik ki végérvényesen, nem stabilizálódik egyértelműen, és nem pontosan tükrözi a nemről, etnicitásról szóló felnőttkori tudást – mindenképpen szerepet játszik a koragyermekkori fejlődésben. Mindamellet a kategorizáció megjelenése önmagában nem vetíti előre az identitás alakulását. Egyes elméletek amellet állnak ki, hogy a gyerekek először a kategorizálás képességét tanulják meg, utána a kategóriához tartozó viselkedést, tartalmakat, sztereotípiákat sajátítják el, míg mások a folyamatot éppen ellenkezőleg képzelik el, és azt feltételezik, hogy először a kategóriához illeszkedő viselkedést, majd az ezt meghatározó kategóriacímét tanulják meg a gyerekek. A felnőttkori ép identitás szempontjából ennek a kérdésnek nincs különösebb jelentősége, ahogy annak sem, hogy milyen mértékű a nemi vagy származási kategória biológiai meghatározottsága. Annak viszont van jelentősége, hogy mit tekint a gyermek a kategorizáció alapjának, és az adott kategóriát milyen tartalmakkal tölti meg. Ebben a két tényezőben a környezet szerepe tagadhatatlan.

A nemi identitás kognitív elmélete azt állítja, hogy a gyermek először a *nemi kategorizációt* tanulja meg, de ez a kategorizáció még nem stabil. Csupán 7-9 éves korára érti meg a gyermek, hogy egy személy neme az élete során nem változtatható meg, és a nemi hovatarozás alapját nem olyan felszínes jellemzők határozzák meg, mint a ruházat vagy a hajhosszúság, hanem a biológiai nem (elsődleges, másodlagos nemi jegyek). Ugyanakkor kultúraközi vizsgálatokból tudjuk, hogy a nem állandóságának felismerése sokkal előbb is történhet, amennyiben a gyerekek számára már korai életkorban nyilvánvalóvá válnak a biológiai különbségek (mert például a testi különbözőséget nem övezik kulturális tabuk), vagy mert a férfiak és nők ruházkodása és hajviselete nem tér el annyira egymástól, hogy a gyerekek erre alapozhatnák a nemi megkülönböztetést. Ugyanakkor úgy tűnik, a társadalom nemekkel kapcsolatos sztereotípiáit már a kategória stabilizálódása előtt alkalmazza a gyermek, sőt a nemi szerepelvárásoknak való meg nem felelést akár a felnőtteknél szigorúbban „büntetik” abban az életkorban, amikor a szabálytudat fejlődése

megindul, és a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárásokat is ebbe a sémába illesztik. Vagyis az atipikus viselkedést szabályszegésnek titulálják, vagy nem hajlandók tudomást venni a létezésükről (Bem, 2008).

Egy három-négy éves gyerek a különböző rasszokhoz vagy etnikai csoportokhoz tartozó emberek közötti fizikai különbségeket már észlelni tudja. Ahhoz azonban, hogy e kategóriákhoz bizonyos tartalmakat, sztereotípiákat kapcsoljon, a külvilág ítéleteire van szüksége. Miközben az etnikai kategóriák megtanulása már viszonylag fiatal életkorban megtörténik, a problémát nem ez, hanem a kategóriához rendelt tartalom, és a kategória megváltoztathatatlanságáról szóló tudás okozza.

Az alábbi 9.1. táblázat összefoglalja néhány meghatározó fejlődéseméleti fogalmait az énejlődéssel kapcsolatban. Közös bennük, hogy az élet első egy-két éve az Én és a Másik elkülönülésének megértéséről szól, majd ezt követik azok a konkrét tapasztalatok, amelyek már elhelyezik a gyereket a társadalomban, bár ők ennek jelentését, jelentőségét még nem értik: az értelmezés és értékelés a hatéves kor utáni időszak sajátossága lesz.

9.1. táblázat				
Az identitásfejlődés néhány klasszikus elmélete				
Életkor (év)	Erikson (2002, eredeti: 1950)	Piaget (2004, eredeti: 1966)	Mahler (1987)	Harter (1999)
kb. 0–2	Bizalom kialakulása a bizalmatlansággal szemben	Szenzomotoros: cselekvéses feladatmegoldás	Normál autizmus (első hetek), normál szimbiózis (5 hónapos korig), szeparáció-individuáció: az anyához való közelség és elkülönülés krízise	A valós és elképzelt én megkülönböztetésének hiánya, szülői visszajelzések anticiválása
kb. 2–6	Autonómia – kétségbeesés (2–3 év), kezdeményezés – büntudat (3–5 év)	Művelet előtti: nagyfokú énközpontúság	Konszolidáció szakasza, megszilárdulás, stabil énhatárok	Társakkal való összehasonlítás megjelenése, fekete-fehér gondolkodásmód
kb. 6–9	Teljesítmény – kisebbségi érzés (6–11 év)	Konkrét műveleti: kombinatorikus gondolkodás		Pozitív és negatív önértékelés megjelenése, társas összehasonlítás

Ezek alapján milyen konkrét állítást fogalmazhatunk meg az identitás kialakulásának koragyermekkorai előképéről? A választ a különböző elméletek mindegyike a maga módján megadja, amennyiben képesek vagyunk ezeket az elgondolásokat nem valamilyen univerzális, egyetemes biológiailag meghatározott tényként, hanem kulturális gyerekképként értelmezni. A kötődő nevelésnek nevezett megközelítés keretein belül az együttalvás újra felfedezett öröme, a szoptatás és hátton hordozás egyre hosszabb ideig, éveken át fenntartott kultusza (Sears és mtsai, 2002) – ha e nézetekkel a szülők azonosulnak, és e nézetek nem veszélyeztetik társadalmi pozíciójukat és emberi kapcsolataikat – éppannyira válhat a későbbi ép identitás megalapozójává, mint a hosszú éveken át uralkodó spocki felfogás, amely a gyermek napirend iránti igényét szem előtt tartó gondozói attitűdben öltött testet, vagy éppen a tradíciók és népi bölcsességek által meghatározott nevelési elvek. Az identitás nézőpontjából a kérdés tehát nem az, hogy ténylegesen, objektíven és tudományosan melyik gondozási stílus tekinthető jobbnak, hanem az, hogy *melyik autentikusságát tudja a szülő biztosítani gyermeke számára*. Ennek az autentikusságnak a kulcsa pedig mindenképpen a tágran értelmezett kultúrában keresendő, mindazokban a hiedelmekben, szokásokban, lehetőségekben, amelyek a szülő identitását határozzák meg.

A gyerek fejlődésével, viselkedésével kapcsolatos szülői és társadalmi elvárások egyik legszembetűnőbb, kulturálisan meghatározott aspektusa az önállóságra nevelés, vagyis az *individualizmus* értékének átadása, szemben a másikért érzett felelősségérzet, az együttműködés elsajátításával, vagyis a *kollektívizmussal* (l. bővebben Nguyen, az I. kötetben). E kétféle kulturálisan meghatározott érték erőteljesen befolyásolja a környezet gyerekkel kapcsolatos visszajelzéseit, miközben egyik sem tekinthető a másiknál adaptívabb, „normálisabb” viselkedési formának. Egy inkább individualista kultúrában a gyerek elsősorban az önálló teljesítményére, függetlenségére kap pozitív visszajelzéseket, egy inkább kollektivistá kultúrában a környezet a másikkal való együttműködést jutalmazza. E kétféle szocializációs keret nagyon erőteljesen meghatározza az identitás fejlődését is. Az erős individualizmus a közösségi orientációt és a társas támogatást veszélyezteti, míg az erős kollektívizmus ára akár az egyéni fejlődés háttérbe szorulása is lehet. A nehézség elsősorban abból fakad, hogy ezek az értékek szembekerülhetnek egymással a társadalom különböző szereplői között, vagy akár az intézmények és a családok között is, ami komoly érdekkellentétet teremthet a nevelés szempontjából.

A neveléstudomány feladata tehát nem az, hogy előírja a megfelelő gondozói attitűdöt, meghatározza a gyereknevelés alapelveit, hanem az, hogy felfedezze és leírja adott nevelési elvek következményeit adott kulturális és társadalmi kontextusban, és elősegítse ezek ellentmondásaiból fakadó nehézségek kiküszöbölését. Ebben az értelmezési keretben könnyebben megragadhatók azok a kihívások is, amelyekkel a különböző társadalmi réteghez tartozó családok néznek szembe a gyereknevelés során. Az eltérő kihívások pedig nem csupán a hétköznapi eltérő nehézségeit takarják, hanem azokat az elképzeléseket, előírásokat, nevelési elveket, de még

a gyermeknevelésre vonatkozó nyelvezetet is, amelyek meghatározzák a gyerekek napi tevékenységeit, a szülők hozzáállását a neveléshez, valamint az intézmények működését. Mert két eltérő társadalmi csoporthoz tartozó gyerek teljesen azonos viselkedéses megnyilvánulását az egyik csoport esetén orvosi, a másik csoport esetén pedagógiai szakkifejezésekkel illelhetjük, és eszerint fogjuk meghatározni azt is, hogy az adott viselkedéssel kapcsolatban a környezetnek milyen feladatai vannak. Ugyanarra a viselkedésre egyik esetben azt mondjuk, a gyerek hiperaktív, másik esetben pedig hogy izgága. Az előbbi esetben esetleg gyógyszerrel próbáljuk orvosolni az állapotot, az utóbbiban neveléssel (Sax, 1997).

A fejlődési célokkal kapcsolatban az identitás alakulásának szemszögéből tehát két lehetőség adódik. Egyfelől minimalista módon, csak azokat az univerzális jellegzetességeket tartalmazhatják, amelyeket minden gyerek testi-lelki egészsége szempontjából egy modern társadalomban elengedhetetlennek tartunk, vagyis egy leíró jellegű tudást nemről, családi helyzetről, kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekeknél etnikai és/vagy rasszhozatartozásról. Másfelől, éppen ellenkezőleg állíthatjuk azt is, hogy a fejlődési célok legszélesebb spektrumát elfogadhatónak tekintjük, ha az autentikus, hiteles és kulturálisan illeszkedik a gyermek mikro- és makrokörnyezetéhez. Ebben az értelemben nincsenek általános, univerzális fejlődési előírások, csupán kulturálisan elfogadott mintázatok. Az előbbi hátránya, hogy ez alapján a rizikótényezők azonosítása is kevésbé lehetséges, hiszen csak olyan problémák kerülhetnek a látókörünkbe, amelyek annyira súlyosak és kirívóak, hogy feltehetően valamilyen súlyos és komplex probléma áll a háttérükben (pl. a beszéd hiánya súlyos fogyatékoság, vagy súlyos bántalmazás miatt). Az utóbbi hátránya, hogy a szélesre nyitott lehetőségek mentén szintén nem lehetséges a rizikótényezők pontos azonosítása, hiszen a fejlődés különböző variációi megengedettek (pl. a megkésett beszédfejlődés oka az eltérő verbális kultúrából fakad).

E kétféle ellentétes megközelítés lehetősége abból is adódik, hogy ebben az életkorban még nem beszélünk tartalmában is kialakult identitásról, vagyis míg a serdülőkorban megragadhatók azok a – kulturálisan meghatározott – fejlődési feladatok, amelyek a „ki vagyok én?” kérdés háttérében állnak,⁵ a kisgyerekkorban ez még nem lehetséges. Annak elkerülése érdekében, hogy egy olyan normát állítsunk fel, amelyben az identitás alakulásának kulturálisan meghatározott gyakorlataiban mutatkozó különbségek fejlődési anomáliaként jelennek meg, ebben az életkori szakaszban nem az optimális fejlődési ívet, *inkább az optimális környezet érdemes meghatározni.*

⁵ James E. Marcia kanadai kutató nyomán az identitás kialakulásával kapcsolatos háromféle patológias kimenetelt említ (1. elhúzódo moratórium, vagyis döntésképtelenség, a keresés elhúzódoása; 2. identitásdiffúzió, azaz nem alakul ki integrált énkép, és 3. korai zárás, azaz túl korán meghozott döntés, amelyet nem előz meg valós keresés, s ez a későbbiekben számos problémát okozhat): ezek egyike sem releváns a serdülőkor, illetve a fiatal felnőttkor előtt (Atkinson és mtsai, 1996).

AZ IDENTITÁS FENYEGETETTSÉGE, LEHETSÉGES PROBLÉMÁK AZ IDENTITÁS ALAKULÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN

„A pszichiátria súlyos személyiségzavarként írja le az identitás hiányát, melynek következménye a »hamis én« megjelenése.” (Csepeli, 1997, 517. o.) Hamis én folytonos színjátékra utal, amelyet a személy a külvilág felé játszik el, valós énjét védve. A gyermeket nagyjából az óvodáskor végéig erős énközpontúság jellemzi, vagyis a világot úgy szemléli, hogy középpontjába saját magát helyezi, miközben testi és lelki szempontból nagyban függ a róla gondoskodó felnőttektől. Így először azt tanulja meg, hogy önmagát a környezetétől megkülönböztesse, majd azt, hogy nem ő áll a világ középpontjában. Ebben az életkorban tehát még nem pszichopatológiás tünet az identitás hiánya, a későbbi hamis én, illetve a saját csoport elutasításának gyökerei azonban éppen ebben az életszakaszban keresendők.

A fejlődés ko-konstrukciós (az egyén és a környezet által együtt alakított) folyamatai és a társas viselkedés törvényszerűségei alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az ép identitás kialakulásának feltételeit a pszichológiai és szociológiai környezet sajátosságai határozzák meg. Így tehát egyfelől a családon belül alakuló identifikációk (azonosulások) során fontosak a szülők családon belüli és családon kívüli szerepei, saját önfogadásuk és kapcsolatuk gyerekükkel/gyerekekkel. Másfelől a pozitív önazonosságérzet gyökerét jelenti a csoport-hovatartozás pozitív megélése is. E két oldal egymással összefügg, egymást feltételezi.

Az *etnikai identitás* fejlődése során fokozatosan bővül az egyén tudása saját etnikai csoportjával kapcsolatosan (Phinney, 1990). Ugyanakkor ez a folyamat nem ugyanúgy megy végbe etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek esetén, mint a többségi társadalom tagjainál. Allport (1954) korai vizsgálatai azt támasztják alá, hogy a kisebbségi csoportok tagjai jóval korábban, már serdülőkor előtt elsajátítják az etnikai hovatartozással kapcsolatos identitásukat. Több kutatás eredményei utalnak arra, hogy a kisebbséghez tartozás eltérő identitásalakulási folyamatot eredményez.

Különböző multikulturális társadalmakban folytatott vizsgálatok szerint a hároméves kor előtti időszakban nem beszélhetünk etnikai azonosulásról, illetve az etnikai vagy rassz kategóriák észleléséről. Az etnikai identitás fejlődésének 3 és 6 éves kor közötti szakaszában a gyerekek elsősorban a megfigyelhető biológiai különbségeket veszik észre, és ezeket használják az etnikum azonosítására, hasonlóan a nemi különbségek észleléséhez. Ebben az időszakban kezdik el használni az etnikai csoporttal kapcsolatos megnevezéseket, mint például fekete vagy fehér. Már ebben az életkorban is megjelenik az etnikai kategorizációban a többségi társadalom reprezentációja, és a kisebbségi csoporthoz tartozó gyerek saját csoportját negatívabbnak tekinti, mint a többséget. Csak a hatéves kor utáni időszakban kezdődik el az etnikai hovatartozással párosuló kulturális és nyelvi különbségek megértése és belsővé tétele, illetve ebben az életkorban mutatkoznak meg az előítéletek más csoportokkal szemben. Az ezt megelőző időszakban tapasztalható etni-

kai előítéletek leginkább a felnőttektől hallott megjegyzések ismételtetését jelentik, és nem a gyermek által magáévá tett vélekedést tükrözik.

A csoport-hovatartozás negatív megélése a hatéves kor előtti időszakban még nem okoz visszafordíthatatlan sérülést, azonban a későbbi kisebbségi érzés alapját képezheti a csoport-hovatartozásból fakadó alacsonyabbrendűségi érzés jelenléte a családban, illetve ezt alapozhatják meg a családon kívülről jövő negatív visszajelzések is. Ebben az életkorban is fontos a gyerekek számára, hogy pozitív megerősítéseket kapjanak csoport-hovatartozásaikkal kapcsolatban. Ezek a pozitív megerősítések elsősorban a családból érkehetnek, mégis a családon kívüli környezet, illetve a társadalom felelőssége megteremteni azt a helyzetet, amelyben hiteles lehet a pozitív azonosságtudat. A szülőkkal való azonosulást alapvetően megrendítheti a társadalom által közvetített negatív kép a kisebbségi csoport tagjaival kapcsolatban.

Phinney (1990) kisebbségi etnikai csoporthoz tartozó gyerekek identitásával kapcsolatos vizsgálatai arra mutattak rá, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek a fejlődés során két olyan konfliktussal néznek szembe, amellyel a többségi gyerekek nem találkoznak. Az első feladatot a többségi társadalom részéről tapasztalható sztereotipizálás és előítéletek jelentik, a másodikat a többségi társadalom értékrendjétől eltérő értékek jelenthetik, ami azt a feladatot követeli meg a gyerektől, hogy kettős értékrendet alakítson ki. Mindkettő megnehezíti és veszélyezteti a pozitív énkép kialakulásának folyamatát.

Ebben az életkorban tehát elsősorban nem a pszichológiai értelemben vett hamis én érzése jelent veszélyt a negatívan megélt csoport-hovatartozás miatt, hanem a negatív identitás kialakulása. *Negatív identitásnak* vagy *ellenazonosulásnak* nevezzük azt, ha egy személy identitását elsősorban az határozza meg, hogy hova nem tartozik, mely csoport nem fogadja be őt. Ez az érzés nem a tényleges csoporton kívülségből fakad, hanem abból, hogy a személy csoport-hovatartozása nem szolgálja a pozitív énérzést, a személy nem akar a csoport tagja lenni, egy másik csoport tagja szeretne lenni, amely azonban őt nem fogadja be (Csepeli, 1997).

Egy 1939-ben készült vizsgálat döbentette rá az amerikai közvéleményt arra, hogy 6 és 9 év közötti afrikai-amerikai gyerekek, akiknek egy fekete, illetve fehér bőrű baba között kellett választaniuk, bár tisztában voltak a babák rasszhovatartozásának tényével, mégis egyértelműen preferálták, szebbnek, vonzóbbnak tartották a fehér babát, mint a feketét. Az önbesorolásra vonatkozó kérdés a megkérdezett gyerekeket felzaklatta, többen sírva fakadtak amiatt, hogy magukat az alulértékelt csoporthoz hasonlatosnak kellett látniuk, sőt a gyerekek jelentős százalékban tartották magukat a fehér babához hasonlónak (Clark és Clark, 1947). A kísérlet többrétű tanulsággal is szolgál. A harmincas-negyvenes évek Amerikájában, amikor a szegregáció a hivatalos politika része volt, az afrikai-amerikaiak alacsonyabbrendűségét pedig „tudományos” bizonyítékok sora támasztotta alá, a fekete rasszhoz tartozás megélése erős negatív érzésekkel párosult. Így már a csoporthoz tartozás megtanulása is akadályokba ütközik, a gyermekek természetes

védekező reakciója, hogy nem tekintik magukat az alulértékelt csoport tagjainak. A csoport átértékelése nagyobb akadályokba ütközik, mint az önbesorolás során alkalmazott öncsalás.

A kísérlet óta eltelt időben az afrikai-amerikaiak polgárjogi mozgalmi, a szegregáció felszámolására irányuló törekvések, az Egyetemes Emberi Jogok 1950-es ENSZ deklarációja, amely az emberi faj egységességét erősíti meg, az Egyesült Államokban élő afrikai-amerikaiakat eljuttatták oda, hogy a statisztikailag egyértelműen kimutatható szocio-ökonómiai hátrányok, a diszkrimináció bizonyos formáinak további fennállása ellenére is, a csoport-hovatartozás felismerése, illetve a csoport-megkülönböztetés folyamata nem kell, hogy a kisgyerek számára fenyegető legyen. A kísérlet 1970-es megismétlése igazolta ezt a változást (Hraba és Grant, 1970).

Fenyegetett identitásról akkor beszélünk, ha a személy által betöltött társadalmi szerepek és csoporttagságok nincsenek összhangban a személy által elfogadott értékekkel, nem szolgálják a személy integritását, az *autentikusság* érzését, vagyis azt, hogy én mindentől megkülönböztethető, egyedi és megismételhetetlen, mégis az engem körülvevő emberek közé tartozó vagyok. Az identitás fenyegetettségével többféleképpen próbálhat megküzdeni a személy, a megküzdésnek ezek a módjai ugyanakkor eltérő hatékonyságúak lehetnek. A lehetséges megküzdési módok egy része a személyen belül keresendő, és arra irányul, hogy megpróbálja átértékelni, átértelmezni a fenyegető pozíciót. Más megküzdési módok az interszónális, személyközi kapcsolatok szintjén működnek, és a beolvadás, elkülönülés, szerepjátszás lehetőségeire utalnak. A megküzdés harmadik lehetséges formája a csoportok szintjén zajlik, amikor egy csoport – például csoportos megmozdulások formájában – együtt próbálja megváltoztatni a róla alkotott képet, kedvezőbb irányban elmozdítani a társadalomban betöltött pozícióját (Breakwell, 1986).

A fenyegetett identitás néhány egyértelmű esetét könnyen azonosíthatjuk. Az identitás alakulása során veszélyeztetettnek tekinthető az a gyerek, aki az elutasítás légkörében nevelkedik, aki nagy mértékű családi feszültségeknek, fizikai erőszaknak van kitéve, aki számára a szülői minta, a szülői önelfogadás hiánya lehetetlenné teszi a szülőkkel való azonosulást. Ugyanakkor észre kell vennünk, hogy a különböző kultúrákban, illetve saját társadalmunkon belül mennyire sokféle szülői magatartásformát, mennyire eltérő értékeket képviselve neveljük fel gyermekeinket (I. Nguyen, az I. kötetben), ugyanakkor a kulturális gyakorlat ezen eltérő formáinak egyértelmű, hosszú távú hatását eddig szisztematikusan nem sikerült kimutatnunk. A fejlődés folyamatát igen sok tényező együttesen határozza meg, miközben a kockázati és védőtényezők összetett hatása érvényesül. És miközben e kétféle hatás összefüggéseit nagyon sok tekintetben jól ismerjük – mivel követéses vizsgálatok sora mutatatta ki kapcsolatának különböző aspektusait –, az egyéni élethelyzetekre vonatkoztatva egyértelmű megoldásokat nemigen tudunk nyújtani. Mindamellet az eredmények a fent említett rizikótényezők azonosítását lehetővé teszik.

Erving Goffman (1981), ismert kanadai szociológus, nem fenyegetett identitásról, hanem *stigmáról* beszél, de ezt a kifejezést nem a szó eredeti értelmében, testi megjelöltségként használja, hanem a mássághoz társuló szégyen érzését jelöli vele. Az érintett személy többféleképpen is reagálhat a stigmájára: elfogadja a többség elvárásait, és azoknak megfelelően cselekszik, elutasítja a többség elvárásait, és önmagát „normálisnak” tartja, illetve kerüli a többséggel való találkozást.

A Goffman által leírt „vegyes találkozások” sajátosságai jelentik a stigma identitást fenyegető funkcióját. A stigmatizált és a nem stigmatizált kapcsolatának egyik legfontosabb eleme, hogy a „normális” személy a stigmatizáltat mindenképpen a stigmája szerint fogja kategorizálni. A vegyes érintkezésekben a stigmatizált gyakran érzi azt, szemet szúr a többieknek, a kelleténél inkább foglalkoznak vele. A mindennapos események értelmezési sémái aláaknázódnak (pl. kisebb, hétköznapi teljesítményre is eltúlzott reakciókat kap), ami mindkét fél számára nehézségeket okoz. A nem stigmatizált személy tanácstalan, nem ismeri a társas interakció elvárható szabályait, a stigmatizált személyből pedig a vegyes találkozás szorongást, félelmet, az elkerülés vágyát, vagy akár merészséget, agresszivitást válthat ki.

A vegyes találkozások nehézségei előrevetítik az integrációval kapcsolatos ellenérzéseket, hiszen a kommunikáció lényegesen könnyebb sorstársak között. Goffman „bölcseknek” nevezi azokat a személyeket, akik hivatásuknál fogva – vagy közvetett érintettség miatt – nagy tapasztalattal rendelkeznek a stigmatizáltakkal való társas érintkezésben. Az integrációt a „bölcsek” képzésének is tarthatjuk, hiszen minél korábban és minél több területen találkozik egy gyerek „stigmatizált” személyekkel, annál inkább hasonlatossá válik a bölcsekhez, akik segíthetnek a vegyes találkozások előmozdításában.

Mint már írtunk róla, az élet első két éve az én megteremtéséről szól, az anya/gondozó/környezet és az én elkülönítéséről. Ebben a helyzetben az identitásfenyegetés mértéke sokkal szorosabb összefüggést mutat azzal, ahogyan a gyermek gondozói, közvetlen környezete megéli saját identitását, ugyanakkor éppen ez az az időszak, amelyben a külvilág bélyegétől a család a kisgyermeket még többé-kevésbé meg tudja óvni. Az identitás alakulása során az autentikusság és a hitelesség nem játszható el, így a környezet legfontosabb feladata, hogy megteremtse az önelfogadás és a másik elfogadásának légkörét. Arra ugyan nincs mód – és ez nem is lehet cél –, hogy egy elutasító környezetben bizonyos pedagógiai módszerek, kulturális tartalmak segítségével fejlesszük a gyermek identitását, de a gondozók, a család, a lakókörnyezet viszonylagos védelme ekkor még meg tudja óvni a gyermeket attól, hogy a társadalom által alulértékelt csoport-hovatartozásai (pl. roma származás, szegénység), vagy testi fogyatékossága, eltérő kulturális szokásai, a családban használt nyelv miatt a gyermek megbélyegezve érezze magát. Ha azonban a szülők ezt a megbélyegzést maguk is átélnek, lehetetlen, hogy ezt az érzést ne adják át gyerekeknek is. Egy ilyen légkörben a gyermek hamar megtanulja, hogy a többségi társadalom milyen identitásokat bátorít és me-

lyeket ellenez, és megtanulja önmagát és környezetét is eszerint kategorizálni. A gyermek azt is elsajátítja ebben a fenyegetett helyzetben, hogy saját identitásának megfogalmazására csak komoly korlátok között van lehetősége.

Mindebből az is következik, hogy a személyes identitás csak a társas elismerés légkörében lehetséges. Az elismerés az *elfogadással* erősen összefonódó, mégis attól finoman elkülönülő fogalom, és e különbségtétel fontos az identitás alakulása szempontjából. Az elfogadás tényét sokféleképpen értelmezhetjük.⁶ Először is el kell különíteni egymástól a megváltoztatható, a részben megváltoztatható és a meg nem változtatható állapotokat, valamint azt is látni kell, hogy egyes állapotok megváltoztathatónak tűnhetnek, de ténylegesen nem változtathatók meg, mások pedig éppen ellenkezőleg, megváltoztathatatlanak tűnnek, mégsem azok. Így például az értelmi fogyatékoság olyan megváltoztathatatlan állapot, amellyel kapcsolatban a gyermek környezetének meg kell értenie, hogy ez milyen korlátokat jelent a gyermek számára, de azt is, hogy milyen lehetőségei vannak a gyermeknek. Vagyis az elfogadás nem járhat az elvárások hiányával, a fogyatékoság ellenére a fejlődés lehetőségében hinni kell.

Másik példát kínál a *kulturális másság* elfogadása. Ebben az esetben az elfogadás elsősorban az eltérő kulturális szokásokra való nyitottságot kell, hogy jelentsen, és nem kettős mércét azzal kapcsolatban, hogy mit tekintünk elfogadható viselkedésformának az egyik, illetve a másik gyereknél. A kulturális másság elfogadása során igyekezni kell az adott helyzetben megérteni a másik viselkedésének mozgatórugóit, nem pedig büntetni őt az eltérő szokások miatt, ugyanakkor az elfogadásnak nem kell azokra a viselkedésformákra is kiterjednie, amelyek a közösen kialakított vagy a mindenki által elfogadott szabályokkal ellentétesek, esetleg a másikra nézve hátrányosak. Az elfogadás nem azt jelenti, hogy megkülönböztetünk jó és rossz kultúrát, értékesebb és kevésbé értékes kultúrát, viszont tartalmazza azt, hogy mindenkit – engem, ahogyan a másikat is – a saját kulturális szokásaink irányítanak. Egyik kultúrát sem érthetem meg a másik kultúra szemüvegén keresztül, ugyanakkor megteremthetem az együttélés kereteit azáltal, hogy kultúrámat a másik számára egy közös mérce mentén kölcsönösen elfogadhatóvá teszem. A kulturális másság elfogadása így kettős célt valósíthat meg: a *kulturális sokféleség felismeréséhez*, és a kisebbségi csoport tagjainak *önelfogadásához* járulhat hozzá (l. 9.1. keletes szöveg).

Mindezek a nehézségek arra utalnak, hogy a csoporthoz tartozás ismerete és a csoporttal való azonosulás nem következnek automatikusan egymásból. Ezen kívül a többségi társadalom által közvetített normák, értékek és sztereotípiák miatt a szociális identitás kialakulása a kisebbségi csoportok tagjai számára plusz feladatokat foglal magába.

⁶ Az elfogadás negatív oldalaira hívja fel a figyelmet Feuerstein, Rand és Rynders (1988) könyve.

9.1. A kulturális ütközések nemcsak a tudatos kirekesztés, hanem a hétköznapi gyakorlat következményei is lehetnek – Egy amerikai példa

Rose megérkezik a bölcsődébe kislányaért, a 13 hónapos Eve-ért, és megkérdezi a gondozónőt, hogy Eván miért nincsen cipő. Azt kéri, hogy Eve lábán, az alvás kivételével mindig legyen cipő. A gondozónő elmagyarázza, hogy egy járni tanuló gyerek számára fontos, hogy sokat legyen mezítláb, mert így a járása jobban fejlődik. A védőnő is ugyanezt mondta Rose-nak, sőt azt is hozzátette, hogy lehetőleg valamilyen puha talpú, könnyű cipőt adjon a gyerekekre, ne kemény lakkcipőt, ami csinos ugyan, de nem jó a láb fejlődésének.

Azt gondolhatjuk, hogy a gondozónőnek és a védőnőnek is igaza van, ráadásul világos, hogy a gyerek érdekében mondták el javaslatukat. De vajon mi lenne, ha Rose helyébe képzelnék magukat?

Lehet, hogy...

- mivel Rose bevándorló az Egyesült Államokban, azon aggódik, hogy őrá úgy tekintenek, mintha nem foglalkozna a gyerekével, azért nem ad rá cipőt?
- Rose azért választ csinos lakkcipőt a kislányának, mert nem szeretné, ha azt gondolnák róla, hogy nem tudja megfelelően ruházni a gyerekét?
- mivel Rose segílyt kap az államtól, attól fél, hogy mezítlábas gyerekét látva segélyen élő gyerekeknek fogják bélyegezni őt?
- Rose a világnak egy olyan tájáról érkezett, ahol mezítláb betegségeket lehet elkapni, ezért a gyerekekre az alvás kivételével mindig cipőt adnak?
- Rose olyan kultúrából érkezett, ahol azt gondolják, hogy a mezítláb járástól fel lehet fázni?

Ezek a hétköznapi kulturális ütközések csak megfelelő nyitottsággal, a másik hiedelmeinek, nézőpontjának megértésével csökkenthetők, aminek során a professzionális vagy tudományos álláspont elsődlegességét a kulturális gyakorlat felett időnként át kell értékelni.

Forrás: „Teaching „Diversity”: A Place to Begin (Early Childhood Today)
<http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3499>

JAVASLATOK AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEIRŐL A MAGYARORSZÁGI ROMÁK ÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, MARGINALIZÁLT CSOPORTOK KISGYERMEKEI SZÁMÁRA

„Rengeteg érték rejlik bennük, és nemcsak táncolni, meg zenélni tudnak a gyerekek, ők nyitottak a világra, nagyon szeretnek tanulni, meg ugyanúgy érvényesülni, mint bárki más. Én úgy gondolom, hogy azokat a szociális hátrányokat kell leküzdeni, amikkel ők indulnak. Nagyon szeretik a gyerekeiket, és nem alakult ki az a kölcsönösség, hogy ők ránk merjék bízni a gyerekeiket. Biztos, hogy sokkal jobban oda kellene figyelni az óvodáskorú cigánygyerekekre, és a beiskolázást megelőző időszakot kihasználni és a családokkal olyan szoros kapcsolatot kiépíteni, hogy fontosnak tartsák azt, hogy a gyerekeknek óvodába kell járni és később iskolába.” (Budapest, pedagógus)⁷



A roma gyerekek identitásának tárgyalása kapcsán szembe kell néznünk azzal az elvi és gyakorlati nehézséggel, hogy egymásnak ellentmondó, egymással vitázó elgondolások születtek arról, kik tartoznak e csoportba (Ladányi és Szelényi, 1997; Havas és mtsai, 1998). Meg kell találni azt a finom egyensúlyt, amely mindig az adott szituációban ismeri fel a kulturális különbség, a gazdasági depriváció, il-

⁷ Az interjúrészlet egy olyan kutatásból származik, amely az iskolakezdés körülményeit tárja fel (Kende és Illés, 2007).

letve a marginalizáció, előítéletesség és rasszizmus jelentőségét a kategorizáció folyamatában. Hiszen korántsem mindegy, hogy a romákat érő diszkrimináció felszámolása, vagy a politikai érdekképviselés, esetleg a kulturális autonómia céljával szeretnénk-e meghatározni a magyarországi romák körét. Tehát annak eldöntéséhez, hogy kiről beszélünk, nem fogadhatunk el valamilyen stabil, állandó definíciót, hanem válaszunkat a konkrét kérdés kihívásaihoz kell igazítanunk. A magyarországi romák etnikai és kulturális értelemben is heterogén csoportot alkotnak. Az ok, amiért mégis érdemes valamiféle közös roma identitásról beszélni, éppen azokban a jellemvonásokban keresendő, amelyek a társadalmi együttélés történetéből, a többség-kisebbség kapcsolataiból adódnak. Az identitás szempontjából ez azt jelenti, hogy a romák csoportjához tartozás kisebbségi etnikai identitásként ragadható meg, és tetten érhető benne az a kettős elnyomás, amely a marginalizált, társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos helyzetű csoportok sajátja. A hátrányos helyzetért egyaránt felelősek a politikai-gazdasági struktúra sajátosságai és a megkülönböztetésüket a társadalmi tudatban rögzítő, történetileg kialakult kategorizációs sémák (hooks, 2008).

A többségi társadalom felelősségét nem kérhetjük számon valamilyen általános szinten. Azok a kutatások, amelyek a magyar társadalom romákkal szembeni erős és széles körben elterjedt előítéletességéről szólnak, egy fontos problémára világítanak rá, nem nyújtanak támpontot azonban annak megértéséhez, hogy ezek az előítéletek miért alakultak ki, és mitől lennének mérsékelhetők. Amikor a többségi társadalom képviselői romákkal – gyerekekkel, felnőttekkel, tanulókkal, munkavállalókkal, alkalmazottakkal – lépnek érintkezésbe, nagy súllyal nehezedik rájuk a felelősség, hogy a különböző státuszú etnikai csoportok képviselői közötti érintkezés a konfliktusok elmélyítését vagy a harmonikus együttélést fogja-e szolgálni.

Egy roma egyetemisták körében végzett kutatás többek között arra mutatott rá, hogy azoknak a roma fiataloknak az életútja, akik nagyon szegény környezetben születtek, és tanulmányaik döntő többségét szegregált iskolában végezték, nem a többségi társadalom általános előítéleteitől szenvedtek, hanem az intézményes diszkrimináció azon formáitól, amely elvágta őket a tanulás, az érvényesülés útjától. Ugyanakkor egyéni sikereiket annak tulajdonították, hogy életük során volt egy-két olyan személy – tanító, szociálpedagógus –, vagy intézmény – Kurt Lewin Alapítvány, Gandhi Gimnázium –, amely odafordult a jó képességű, de rendkívül hátrányos helyzetű gyerekek felé, és megadta azt a segítséget, amely ahhoz kellett, hogy elhiggyék: nem kell azon a kényszerpályán haladniuk, amelyen szüleik, kortársaik járnak, hanem külső segítséggel és saját erőfeszítéseik révén kitörhetnek a családi háttérük által predesztinált, „eleve elrendelt” reménytelen állapotból. Ezzel szemben azok a hallgatók, akiknek a szülei képesek voltak valamelyest előrébb lépni a társadalmi ranglétrán, és maguk is legalább középfokú vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeztek, gyerekeik számára minden erőfeszítésükkel „nem cigány” életet szerettek volna biztosítani: erős iskolákba írtatták őket, egyúttal pedig azt az üzenetet közvetítették feléjük, hogy a cigány csoporttagság olyan kényszer, amelytől lehető-

ség szerint meg kell szabadulniuk. Bár e hallgatók tanulmányi pályája zökkenőmentes volt, hiszen továbbtanulásuk jó tanulmányi eredményeikből következett, identitásukat mégis leginkább az elutasítottság érzése határozta meg. Ez egyfelől abból fakadt, hogy iskoláikban egyedül voltak romaként, így napi szinten kellett szembesülniük a verbális előítéletesség különböző megnyilvánulási formáival, továbbá családjuk számára a romaság teherként jelent meg (Kende, 2005).

Látható, hogy a többségi társadalom tagjainak felelőssége mindkét esetben rendkívül nagy. Ha hiányzik az odafordulás, a jó képességű, de hátrányos helyzetű gyerek nem tud szembefordulni sorsával. Ha van családi támogatás, a többségi társadalom visszajelzései súlyos lelki terhet jelentenek az identitásában fenyegetett gyermek számára.

A hátrányos helyzet a család légkörét, kapcsolatrendszerét alapvetően megrendítheti azáltal, hogy a szülők önfogadását és a külvilág pozitív visszajelzéseit is akadályozza. Ebben a helyzetben különösen fontos, hogy a családdal érintkezésbe lépő személyek a teljes család helyzetét figyelembe véve igyekezzenek tompítani az identitást fenyegető külső körülmények hatását. Semmiképpen sem célravezető valamilyen általános roma pedagógiai gyakorlatban gondolkodni, amely homogénizálja és elkülöníti a romák és nem romák csoportjait egymástól, és a különbségeket jelentősebbnek és stabilabbnak tünteti fel, mint amit egy integrációs modellből feltételeznénk.

Éppen ezért az identitás optimális fejlődése szempontjából nem emelhetünk ki olyan szempontokat, amelyek csak és kizárólag a kisebbségi etnikai csoporthoz tartozó, illetve a hátrányos helyzetű gyerekekre érvényesek. Minden gyerek éppen azonos módon tart igényt arra, hogy valamely társadalmi kategóriába történő önbesorolása a pozitív érzet forrása legyen, kulturális szokásait ne érje negatív értékítélet, ne tapasztaljon elutasítást. Ha valamely viselkedésbeli megnyilvánulását a környezete nem fogadja el, akkor ne őt, hanem a viselkedését érje bírálat. Amiért a megoldást időnként valamilyen speciális bánásmódban keressük, abból fakad, hogy elsősorban etnikailag megkülönböztetett, kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek esetében tapasztalható a homogenizáló, sztereotipikus megközelítés, ami miatt úgy tűnhet, mintha csupán az ő igényük lenne a kulturális nyitottság és az elfogadás. Valójában arról van szó, hogy a pedagógus és a társadalmi többséghez tartozó gyerek közötti kulturális hasonlóság és hasonló társadalmi háttér miatt maga a kulturális meghatározottság válik láthatatlanná, ezáltal mintegy természetesnek tűnik az a kultúra, az a szokásrendszer, az a gazdasági helyzet, amely a többség sajátja.

A gyakorlatban a kulturális érzékenység tehát nem azt jelenti, hogy a kisebbségi csoport tagjait mindenképpen megpróbáljuk hozzásegíteni a másfajta, a miénktől eltérő kultúrájának elfogadásához. Például az asszimilálódni (beolvadni) vágyó családot nem szabad beleszorítani a kisebbségi identitás „kényszerzubonyába” és a másság kategóriájába, a csoport-hovatartozás veleszületettnek, megváltoztathatatlanak és alapvetőnek tekintett felfogását követve. Ugyanakkor meg kell ismerni, mi áll az asszimilációs szándék mögött, és figyelmet kell fordítani arra, hogy azt ne

a kisebbségi kultúrát érő külső leértékelés motiválja. Az integrálódni vágyó családot meg kell erősíteni abban, hogy saját kultúrájának megőrzése érték, amely nem hátráltatja, hanem elősegíti a társadalmi integrációt. Mindez azért is fontos, hogy a családban nevelkedő gyerek a szülők által választott identitásstratégiát hitelesnek és példaértékűnek láthassa. Mindemellett a családokkal kapcsolatba lépő intézményeknek és személyeknek azt is át kell érezniük, hogy az asszimilációs és integrációs folyamatok nem egyértelműek, nem végérvényesek, és nem azonos utat jelentenek minden személy, minden család esetében, hanem ebben is óriási egyéni különbségek találhatók.

Miközben a neveléssel kapcsolatos kulturális gyakorlatnak számos változatát ismerjük a világban, illetve tudjuk, hogy ezek eltérő fejlődést eredményeznek, nem jelenthetjük ki, hogy az egyik gyakorlat kulturálisan felsőbbrendű a másikkal szemben. Bizonyos nevelési módokról megállapítható, hogy az a gyerekek számára káros (pl. akár egészségkárosodást is okozó szoros fűzők használata, vagy fizikai bántalmazás a tekintélytiszteltet kivívásáért), ugyanakkor a legtöbbször nem erről van szó. Az „enyém az egyetlen helyes út” megközelítése többnyire a kulturálisan domináns csoport által elfogadott és hirdetett tudományos nézetek merev alkalmazását tükrözi, miközben számos más alternatív nevelési gyakorlat csupán stílusbeli különbségekből fakad, illetve eltérő kulturális értékeknek megfelelő nevelési gyakorlatot jelent. A nevelés gyakorlatának sokfélesége és az etnikai különbségek között nem lehet egyenlőségjelet tenni, mivel a nevelés gyakorlatában legalább olyan jelentős különbségek találhatók azonos etnikai csoporthoz tartozó családok között, mint a különböző csoportok képviselőinél. Csupán tendenciákban találhatunk az egyes csoportoknál hasonlóságokat az általánosan elfogadott kulturális értékeknek megfelelő nevelési gyakorlat mentén.

A különböző etnikai csoportok képviselői közötti találkozásokat nemcsak az egészségügyi és oktatási-nevelési intézmények képviselőivel kell elképzelnünk. A találkozások az informális kapcsolatoktól a média reprezentációjáig terjednek, és ezek nem is függetleníthetők egymástól. A szülő és az intézmények feladata, hogy felkészítsék a gyermeket – etnikai háttértől függetlenül – a *társadalmi diverzitásra*, vagyis sokféleségre, az emberek közötti különbségek és hasonlóságok észrevételére, arra, hogy a különbségek észrevételéből nem a másik leértékelése következik. A diverzitásról való beszédmódnak természetesen a gyermek kognitív képességeihez igazodva kell megtörténnie, és lehetőség szerint konkrét, személyes tapasztalatokra kellene épülnie. A sokféleségről való beszéd során sem a másság bagatellizálása, sem annak túlhangsúlyozása nem lehet a felnőtt feladata. A gyermekek természetes érdeklődése kiterjed másoknak az övétől eltérő megjelenésére, képességeire, szokásaira, s az ezekről folyó beszéd során a különbözőségekre mint természetes állapotra kell helyezni a hangsúlyt. Fontos, hogy a másik eltérőségéről való beszélgetés során a többségi társadalomhoz tartozó gyermek fokozatosan felismerje saját kulturális beágyazottságát, saját fizikai jellegzetességeit, és ne tekintsen ezekre úgy, mint a természetes, normális állapotra, egyszerűen megfogalmazva tudatosuljon benne,

9.2. táblázat

Néhány mese- és rajzfilm, amely a társadalmi sokféleséget (diverzitást) értéként mutatja be

Könyvek, mesék

Andersen, Hans Christian: A rút kiskacsa
 Bartos Erika: Anna és Peti; Anna, Peti és Gergő könyvek, Bogyó és Babóca könyvek
 Carle, Eric: Kelekótya kaméleon
 Eszes Hajnal: Süni Dini nagy napja
 Gábor Éva: Ciróka
 Kormos István: Vackor könyvek
 Lázár Ervin: A négyszögletű kerek erdő
 Miler, Zdeněk: Kisvakond sorozat
 Milne, Alan Alexander: Micimackó
 Marie-Claude Monchaux: A sehány éves kislány
 Sütő András: Volt egyszer egy édesszájú medve
 Tersánszky Józsi Jenő: Misi mókus kalandjai
 Lev Tolsztoj: Az oroszlán és az egér
 Velthuijs, Max: A béka és az idegen

Televízió/filmek

Szezám utca
 Teletubbies⁸
 Dóra, a felfedező⁹
 Go, Diego Go
 Mazsola (Bálint Ágnes)
 Süsü, a sárkány
 A róka és a kutya (Walt Disney)
 Micimackó
 Vacak, a hetedik testvér
 Dumbo

hogy a fehér is bőrszín, a magyar is etnikum. A szülői, nevelői szándék természetesen csak akkor lesz hatásos, ha a felnőtt hitelesen tudja megfogalmazni a gyermek számára ezt az üzenetet, és viselkedésével is hasonló mintát szolgáltat.

⁸ Ez a felnőttek számára kissé bárgyúnak tűnő gyermekműsor kifejezetten a beszédtanulás előtt álló korosztálynak szól. Az egyszerű, hétköznapi események sokszori ismétlődése a gyerek számára szórakoztató és egyben megnyugtató.

⁹ Sajnos a magyar gyerekek számára nem világos, miért tanítja spanyol nyelvre a nézőt a főhős, de nyilvánvaló, hogy a spanyoltanuláson kívül a sorozat kettős üzenetet hordoz Egyesült Államokban, ahol a lakosság jelentős része kétnyelvű, spanyolajkú.

Amennyiben a gyerek kulturálisan homogén környezetben nő fel, már korai éveiben érdemes könyvek, játékok, rajzfilmek segítségével megismertetni a társadalmi diverzitás jelenségével. Ez természetesen nem könnyű akkor, ha a média üzenetei nem a társadalmi diverzitás értékét sugallják. Abban talán bízhatunk, hogy az érintett korosztálynak szóló mesék, rajzfilmek – ellentétben a felnőtteknek szóló műsorok többségével – többnyire a társadalmi igazságosság és a kulturális nyitottság üzenetét hordozzák (l. 9.2. táblázat).

ZÁRSZÓ

Az identitásalakulás folyamatának leírását tehát nem a kategorizáció, illetve a kategorizációhoz társított szerepek megtanulásának életkori és egyéb sajátosságai révén ismerhetjük meg, hanem a kulturális gyakorlat azon formáinak feltérképezése segítségével, amelyek a gyermeki fejlődést és a nevelés gyakorlatát meghatározzák. Saját nevelési gyakorlatunk, saját tudományos elméleteink gyökerének a megismerése az, amittől azt remélhetjük, hogy a kisgyerekekkel foglalkozó felnőttek kulturálisan érzékenyebbé, a társadalmi diverzitásra, sokféleségre nyitottabbá válnak, hozzásegítve ezzel a gyerekeket az autentikus én érzéséhez.

AJÁNLOTT MAGYAR NYELVŰ IRODALOM

- Allport, G. W. (1977). *Az előítélet*, Gondolat, Budapest.
- Appiah, A. K. (2008). Rassz, kultúra, identitás: félreértett összefüggések. In: Kende A., Vajda R. (szerk.): *Rasszizmus a tudományban*, Napvilág Kiadó, Budapest, 319–336.
- Badinter, E. (1999). *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Erikson, E. H. (2002). *Gyermekek és társadalom*. Osiris, Budapest.
- Goffman, E. (1981). Stigma és szociális identitás. In: Goffman, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Budapest, 179–238.
- Mérei, F. (1998). Az együttes élmény. In: Erős F. (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 65–80.
- Virág, T. (1996). *Emlékezés egy szederfára*. Animula Egyesület és KÚT Pszichoterápiás Rendelő, Budapest.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. L. (1996). *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Badinter, E. (1999). *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Bem, S. L. (2008). Maszkulinitás/femininitás, In: Kende A. (szerk.): *Pszichológia és feminizmus*. L'Harmattan, Budapest, 91–120.

- Breakwell, G. M. (1986). *Coping with Threatened Identities*. Methuen, London.
- Clark, K. B., Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In: Maccoby, E., Newcomb, T., Hartley, E. (eds.): *Readings in Social Psychology*. Holt, New York.
- Csepeli, Gy. (1997). *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Douglas, M. (2003). *Rejtett jelentések. Antropológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Erdélyi, I. (2004). *Tér és tükör: mindennapi kísérteteink*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. H. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Erikson, E. H. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris, Budapest.
- Feuerstein, R. Rand, Y., Rynders, J. E. (1988). *Don't Accept Me as I Am: Helping 'Retarded' People to Excel*. Plenum Press, New York.
- Festinger, L. (1998). A kognitív disszonancia elmélete. In: Erős F. (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 10–16.
- Gilligan, C. (2008). Kapcsolat-képek. In: Kende A. (szerk.): *Pszichológia és feminizmus*, L'Harmattan, Budapest, 79–90.
- Goffman, E. (1981). Stigma és szociális identitás. In: Goffman, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Budapest, 179–238.
- Harter, S. (1999) *Construction of the Self. A Developmental Perspective*, The Guilford Press, New York.
- Havas, G., Kemény, I., Kertesi, G. (1998). A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3, 31–33.
- Hraba, J., Grant, G. (1970). Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398–402.
- Hooks, Bell (2008). A radikális fekete szubjektivitás politikája. In: Kende A., Vajda, R. (szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág Kiadó, Budapest. 388–400.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kende, A. (2005). „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi.” Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi M., Szalai J. (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 376–408.
- Kende, A., Illés A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. Új Pedagógiai Szemle, 11, 17–41.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: to socialization. In: Goslin, D. A. (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally, Chicago.
- Ladányi, J., Szelényi I. (1997). Ki a cigány? *Kritika*, 12, 3–6.
- László, J. (1999). Társas tudás, elbeszélés, identitás. *Scientia Humana, Kairosz*, 49–72.
- Mahler, M. (1987) A korai lelki fejlődés egészséges útja. In: *Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichoterápiás Szekció Egyéni Terápiás Munkacsoport kiadványa*, 3. sz.
- Mérei, F. (1997). A szociometria módszerei és jelenségvilága, In: Lengyel, Zs. (szerk.): *Szociálpszichológia – szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest, 410–431.
- Mérei, F. (1998). Az együttes élmény. In: Erős F. (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 65–80.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of the Research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2004). *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek*. Osiris, Budapest.
<http://www.tankonyvtar.hu/pszichologia/termeszeti-lelek-pleh-080904>.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, Wadworth Publishing Co., Belmont, CA.

- Sears, W., Sears, M., Pantley, E. (2002). *The Successful Child*. Little, Brown and Company, Boston–New York–London.
- Szekszárdi, J. (2000). Piaget és Kohlberg nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2000-04-ta-szekszardi-piaget.html>.
- Tajfel, H. (1998). Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás, társadalmi változás. In: Erős, F. (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 132–141.
- Taylor, C. (1997). Az elismerés politikája. In: Feischmidt, M. (szerk.) *Multikulturalizmus*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 124–152.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development: An Introduction*. SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Virág, T. (1996). *Emlékezés egy szederfára*. Animula Egyesület és KÚT Pszichoterápiás Rendelő, Budapest.

NEM SAJÁT KÉPEK FORRÁSAI

III. fejezet: 3.6. kép

going to his next destination by Kona Gallagher/flickr, <http://www.flickr.com/photos/kona99/3903760686/in/faves-50278907@N02/>

III. fejezet: 3.7. kép

Miss Red and Mr Green by Linda Aslund/flickr, <http://www.flickr.com/photos/lindaaslund/4031725298/>

III. fejezet: 3.9. kép

Uri eating by Ella Novak/flickr, <http://www.flickr.com/photos/cookylida/3339136670/in/photostream/>

III. fejezet: 3.11. kép

Soccer girl by Ernst Vikne/flickr, <http://www.flickr.com/photos/iboy/4594611677/#>

III. fejezet: 3.12. kép

Free Two Happy Girls Holding Hands Walking to School at Sunrise Creative Commons by Pink Sherbet Photography/flickr, <http://www.flickr.com/photos/pinksherbet/234942843/sizes/l/>

VI. fejezet: 6.1. kép Közös figyelem, Still a little bit unsure of the pumpkin by Kona

Gallagher, <http://www.flickr.com/photos/kona99/4088267538/in/faves-50278907@N02/>

VI. fejezet: 6.7. kép Vigotszkij, <http://www.taringapc.com/lev-semionovich-vygotsky-obras-escogidas/>

IX. fejezet: 9. absztrakt IMG_8768 by Kona Gallagher/flickr, <http://www.flickr.com/photos/kona99/3571216001/sizes/l/>

Kiadja a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest 2011
1134 Budapest, Tüzér u. 33–35.
www.ncsszi.hu
Felelős kiadó: dr. Tóth Tibor főigazgató

Arculat, tördelés, nyomás: Factory Creative Studio Kft.
Cím: 6723 Szeged, József Attila sugárút 55.
Felelős vezető: Fábián Zsolt

ISBN 978-963-7366-26-0 Ö

(Biztos Kezdet Kötetek I–II.)

ISBN 978-963-7366-28-4

(A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások
(Biztos Kezdet Kötetek II.)



Danis Ildikó

PhD, NCSSZI elődintézmény szakértője
E-mail: danildi@invitel.hu
fejlődépszichológus

Fejlődépszichológusként végeztem az ELTE-n, majd az MTA Pszichológiai Kutatóintézetének Fejlődéslélektani Csoportjában folytatott kutatómunkám révén szereztem doktori fokozatot. Időközben két kislány édesanyja lettem. Az otthon töltött évek alatt „szabadúszóként”, megbízott munkatársként dolgoztam számos projektben. Érdeklődésem középpontjában a koragyermekkori fejlődés, valamint a szülőség, a szülővé válás és mindezek környezeti meghatározói állnak. 2008-tól megbízott külső munkatársként vettem részt a Biztos Kezdet programban, kutatás-módszertani tapasztalatom alapján pedig egy nemzetközi pedagógiai kutatás vezetőjének is felkértek. Gyakorlati képzettségem egyelőre nincs, de vonz a „terepmunka” is. Tanultam családterápiát, jelenleg pedig egy posztgraduális szülő-csecsemő konzulens képzésben veszek részt.



Farkas Mária

Dr., Kapcsolat Ambulancia
E-mail: maria.farkas@kapcsolatambulancia.hu
klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta

Pszichológus diplomámat 1989-ben kaptam meg. A neuropszichológia terén végzett doktori tanulmányaimat követően klinikai pszichológiával kezdtem foglalkozni, leghosszabb ideig a Budapesti Korai Fejlesztő Központban, az ország egyik első korai intervencióval foglalkozó intézményében dolgoztam. Szerecsésnek érzem magam, mert gyerekekkel, felnőttekkel, családokkal egyaránt dolgozhattam, és szervezeti, stratégiai-tervezési folyamatokban is részt vehettem a Központ egy dinamikusan fejlődő időszakában. A gyakorlati munka mellett szinte folyamatosan oktattam szociális munkás, majd később pszichológus hallgatókat. 2008-tól a Gye-

rekesély projekt témavezetőjeként a képzési és módszertani anyagok gyerekkel kapcsolatos részeiért és a dokumentációs rendszer szakmai tartalmaiért voltam felelős.



Gallai Mária

Dr., Semmelweis Egyetem,
I. Gyermekgyógyászati Klinika
E-mail: gallai.maria@gmail.com
gyermekorvos, gyermekpszichiáter

Harminc éve vagyok orvos. Tíz évig gyermekorvosként dolgoztam a Mada-rász utcai Gyermekkorházban. 1987-től három évig a családommal az USA-ban éltünk, ahol fejlődéspediátriával, első-sorban az eltérő fejlődést mutató kis-gyermekek segítségével kezdtem el fog-lalkozni. Gyógypedagógus kollégák-kal együtt 1991-ben megalapítottuk a Budapesti Korai Fejlesztő Központot. 2001-ben gyermekpszichiátriai, majd 2006-ban pszichoterapeuta szakvizsgát szereztem. Jelenleg a Semmelweis Egyetem I. Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekpszichiátriai Osztályán a diagnosztikus részleget vezetem. Férjemmel 35 éve élünk boldog házasságban, öt gyer-mekünk és egy unokánk van.



Hédervári-Heller Éva

Dr., Prof., Fachhochschule Potsdam; Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft
E-mail: e.hedervari@gmx.de
gyermek és ifjúsági pszichoanalitikus, egyetemi tanár

1951-ben születtem Miskolcon. Magyaror-szágon szereztem tanári diplomát, majd az NSZK-ban folytattam egyetemi tanul-mányaimat neveléselméleti és pszicholó-gia szakokon. A kötődésselmélet témájá-ban szereztem doktori fokozatot, mellet-te gyermek- és ifjúsági pszichoanalitikus végzettséget szereztem. Hosszú éveken keresztül voltam a nyugat-berlini Freie Universität Bölcsészettudományi Karának, valamint a majna-frankfurti egyetemi kli-nika Orvosi Pszichológiai Intézetének tu-

dományos munkatársa. Számos publikációm jelent meg a kötődésemélet, a csecsemő- és kisgyermekkor pszichológiai és pedagógiai témáiban, valamint a regulációs zavarokról és ezek kezelési lehetőségeiről. Jelenleg a potsdami Fachhochschule tanára vagyok, szociálpedagógiát oktatok, továbbá gyermek- és ifjúsági pszichoanalitikus pszichoterapeutaként és szupervizorként tevékenykedem.



Kas Bence

MTA Nyelvtudományi Intézet,
ELTE GYK Fonetikai és Logopédiai Tanszék
E-mail: benkas@nytud.hu
logopédus, nyelvész

Az MTA Nyelvtudományi Intézetének és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Fonetikai és Logopédiai Tanszékének munkatársa vagyok. Végzettségemre nézve logopédus és elméleti nyelvész (ELTE Gyógypedagógiai Főiskola, illetve ELTE Bölcsészettudományi Kar). Fő érdeklődési területem a pszicholingvisztika, ezen belül a nyelvi fejlődés és annak zavarainak kutatása. Elméleti szempontból főleg a nyelvi fejlődési zavarok tüneteinek nyelvközi hasonlóságai és különbségei érdekelnék, gyakorlati szempontból a hazai logopédiai diagnosztika eszköztárának fejlesztésén fáradozom, többek között a narratív képesség óvodáskori felmérésének, illetve a korai nyelvi-kommunikációs képességek szűrővizsgálati lehetőségeit kutatom. Egyébként gyakorló zenész vagyok, előadóként is foglalkoztat a gyerekek nyelvi és ritmikai képessége, illetve azok fejlesztése.



Kende Anna

PhD, Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Interkulturális és Szociálpszichológia tanszék
E-mail: kendeanna@gmail.com
egyetemi oktató

Jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézetében szo-

ciálpszichológiai tárgyakat oktatok. Ezt megelőzően az MTA Pszichológiai Kutató Intézetében tudományos munkatársként dolgoztam. Eddigi kutatásaim során különféle közoktatási szereplők és intézmények gyakorlatát vizsgáltam az esélyegyenlőség szempontjából. Legfontosabb kutatásaim az iskolai elhelyezéssel, az iskola kezdő szakaszával és az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatosak. E vizsgálatok azzal az eredménnyel zárultak, hogy a társadalmi helyzetre is érzékeny pszichológiai megközelítés nélkülözhetetlen a kisgyerekeket fogadó intézmények gyakorlatának kialakításában.



Király Ildikó

PhD, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézete, Kognitív Pszichológia Tanszék, Társas Megismerés Kutatócsoport
E-mail: kiralyi@mtapi.hu
fejlődéspanaszológus

Jelenleg az ELTE Pszichológiai Intézetének Kognitív Pszichológia tanszékén dolgozom egyetemi docensként. Kutatásaimat a Társas Elmék Kutatócsoport (babalabor@ppk.elte.hu) tagjaként végzem. Érdeklődésem leginkább az önéletrajzi emlékezet fejlődésére, illetve a magasrendű kognitív funkciók társas beágyazottságára irányul.



Lakatos Krisztina

PhD, MTA Pszichológiai Kutatóintézet
E-mail: szulakat@mtapi.hu
biológus

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szereztem biológus diplomát. Érdeklődésem középpontjában a viselkedés megfigyelése állt. Doktori munkámat már az MTA Pszichológiai Intézetében kezdtem, ahol azóta kutatóként dolgozom. Elsősorban a csecsemő- és kisgyermekkor viselkedésfejlődés biológiai háttere, valamint a környezeti és biológiai hatások integrációja érdekel.



Lukács Ágnes

PhD, BME Kognitív Tudományi Tanszék,
MTA Nyelvtudományi Intézet
E-mail: alukacs@cogsci.bme.hu
pszichológus, nyelvész

A BME Kognitív Tudományi Tanszékének docense és az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos munkatársa vagyok. Pszichológus és nyelvész végzettségemet az ELTE Pszichológia és Elméleti Nyelvészet tanszékén szereztem. Elsősorban a nyelvelsajátítás és a nyelvfeldolgozás kérdései, a nyelv és a megismerés viszonya érdekelnek. Az utóbbi években kutatásaimban a nyelvfejlődési zavarok tüneteinek leírásával és a zavarok hátterében álló okok azonosításával foglalkoztam, arra keresve választ, hogy milyen mechanizmusok révén sajátítjuk el anyanyelvünket, és mi történik, ha az elsajátítás menete nem a tipikus útvonalat követi. Doktori disszertációmát a Williamszindrómával élők nyelvi képességeiből írtam, azóta a specifikus nyelvfejlődési zavar hátterében álló nyelvi és nem nyelvi mechanizmusokat vizsgálom.



Németh Tünde

Dr., Országos Gyermekegészségügyi
Intézet E-mail: nemethu@ogyei.hu
csecsemő- és gyermekgyógyász,
pszichoterapeuta

Évekig az Országos Gyermekegészségügyi Intézet Perinatális és Koragyermekekori Prevenció osztályának vezetője voltam, jelenleg az Intézet tanácsadója vagyok. Emellett a Szoptatást Támogató Nemzeti Bizottság titkáráként és a magyarországi Bálint Mihály Pszichoszomatikus Társaság vezetőségi tagjaként dolgozom. Korábban iskolaeorvosként és 15 évig kórházi osztályon dolgoztam, valamint a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetében egészségpszichológiát oktatam. Munkatársaimmal 1993-ban indítottam útjára a Családbarát Progra-

mot. Jelenleg a szülő-csecsemő konzultáció és terápia, valamint a pszichiátriai megbetegedésben szenvedő anyák és gyermekeik együttápolásának a magyarországi praxisba történő bevezetésén dolgozom.



John Oates

Egyetemi docens, Open University, Faculty of Education and Language Studies, Centre for Childhood, Development and Learning, Walton Hall, Milton Keynes, UK
E-mail: j.m.oates@open.ac.uk
fejlődépszichológus

Egyetemi oktatóként pszichológiát tanítok: docens vagyok az angliai Open Universityn és vendégprofesszor a Marjon Egyetemen, Plymouthban. Leginkább a koragyerekkori szociális fejlődés érdekel. Közreműködtem az angol „Early Years Foundation Stage” (A koragyerekkori fejlődés megalapozása) kidolgozásában, amely Angliában a kisgyerekkori oktatás-nevelés keretrendszerét biztosítja, valamint társszerkesztője vagyok egy kötet sorozatnak, amely az Open University/Bernard van Leer Foundation gondozásában, „Early Childhood in Focus” (Fókuszban a koragyerekkor) címen jelenik meg. Emellett hátrányos helyzetű családokat valamint fogyatékkal élő gyermekeket támogató intervenciók programokban is részt veszek. A magyar Biztos Kezdet programmal kezdettől fogva együttműködöm. Dokumentumfilmek készítésével is foglalkozom. Magyarországon két olyan film társrendezője voltam, amelyek szegénységben élő családok életét mutatták be, a BBC „Child of Our Time” (Korunk gyermeke) sorozatának pedig tudományos szakértője vagyok.



Páli Judit

Dr., egyetemi adjunktus,
Károli Gáspár Református Egyetem
E-mail: palijudit@gmail.com
fejlődépszichológus, klinikai gyermek- és
pedagógiai szakpszichológus, klinikai
neuropszichológus, közoktatási szakértő,
játékszakértő

Több mint harminc éves tapasztalat áll
mögöttem a felsőoktatásban (ELTE,
Pető Intézet, ELTE Tanító- és Óvókép-
ző Főiskolai Kar), jelenleg a Károli Gás-
pár Református Egyetem pszichológus-
képzésében veszek oktatóként részt.
Az oktatói munka mellett a játék és a
korai tanulás témakörében felelős szer-
kesztője voltam gyermeklapnak, pe-
dagógiai folyóiratoknak („Óvodai Ne-
velés”, „Átmenetek”). Társszerzőkkel
egy választható óvodai mintaprogram
szerzőjeként (Komplex Prevenció Óvo-
dai Program), majd később HEFOP- és
TÁMOP-projektekben dolgoztam, ma-
tematika kompetencia és játékszak-
értői területen. Fejlődési zavarokkal
küszködő gyermekek figyelemhiányá-
nak, tanulási és beilleszkedési nehéz-
ségeinek megoldása érdekében ter-
veztem és tervezek játékokat, tartok
akkreditált képzéseket, illetve segítek
gyermekeknek, családjaiknak. Fejlesztő
és pedagógiai terápiás munkám közép-
pontjában közel egy évtizede a fejlődé-
si, neuropszichológiai diagnosztika és a
többirányú játékterápia áll.



Szabó Laura

PhD, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai
Intézet
E-mail: szabo.laura@ppk.elte.hu
pszichológus

Az ELTE PPK Pszichológiai Intézetének
adjunktusa vagyok. A fejlődéslélek-
tan és a szociálpszichológia határterü-
lete érdekel elsősorban, az egyetemen
a szocializációs folyamatok természeté-
ről, változásairól és jelentőségéről ta-
nítok különböző életkorokban és tár-
sadalmi környezetben. Kutatásaimban

főként a társas kapcsolatok, az önérté-
kelés és az identitásalakulás serdülőko-
ri jellemzőit igyekszem feltárni.



Vetier Anna

Heim Pál Gyermekkórház
E-mail: panniv@gmail.com
pszichológus, tanítónő

Pályafutásomat tanítóként kezdtem,
2008 óta a Heim Pál Gyermekkórház
Mentálhigiéniai Központjában dol-
gozom pszichológusként. Jelenleg
pszichodinamikus mozgás- és tánctera-
peuta képzésen veszek részt, kisgyere-
keknek tartok mozgáscsoportot.

A koragyermekkor befektetés a jövőbe. Az egészséges koragyermek-kori fejlődést a későbbi intézményes oktatás során folytatódó fejlődés, tanulás, majd a felnőttkori produktivitás és jóllét megalapozásának is tekinthetjük.

A Biztos Kezdet Kötetek második kötetét a koragyermekkor jelentőségét bemutató és az alapvető fejlődési törvényszerűségeket összefoglaló, bevezető tanulmány indítja, ezután térünk rá a fejlődés legfontosabb területeinek tárgyalására. Úgy véljük, hogy a legkorábbi alkalmazkodás után – amikor is az újszülött, illetve a csecsemő adaptálódik a külvilághoz, hozzászokik környezetéhez és kölcsönhatásba lép vele –, abban, hogy később a gyerekek képességeiktől függetlenül megtalálják helyüket az iskolában és az életben, számos tényező játszik szerepet. Ezek közé tartozik:

- a gyermekek fizikai és érzelmi biztonsága valamint egészsége;
- formálódó szociális készségeik társas környezetben történő előhívása és gyakorlása (ezen belül az érzelmek és a viselkedés értéke és szabályozása);
- erős, pozitív, de reális énképük kialakulása, identitásuk korai formálódása;
- nyelvi-kommunikációs készségeik hatékony alkalmazása (szükségletek, akarat, célok kifejezése, problémák, konfliktusok megoldása).

A gyermeki játék és mese során a már kezdetektől formálódó verbális (későbbi írás-olvasás) készségek és a komplex kognitív képességek (figyelem, tanulás, emlékezés, gondolkodás, problémamegoldás) csakis akkor teljeshetnek ki intézményes környezetben, ha a korai életévekben a gyermek legalapvetőbb szükségletei (fizikai és érzelmi biztonság) nem szenvednek csorbát, illetve, ha az érzelmi-társas készségek valamint a viselkedésszabályozás olyan szintet érnek el, amely lehetővé teszi a kisgyermek számára a strukturált tevékenységekben és a tanulás különböző formáiban való aktív és örömteli részvételt.

Ez a kötet kihívásokkal teli. Kihívás a szerkesztőknek, akik Magyarországon mindaddig egyedülálló vállalkozásba kezdtek. Kihívás a szerzőknek, akik arra törekedtek, hogy egyszerre tudományos, mégis közérthető formában osszák meg tudásukat. És kihívás az olvasóknak is, mert ez a könyv olyan ismeretanyagot kínál, amelynek befogadása gondolkodó munkát kíván. E munka azonban megtérül, mert a korai fejlődéssel kapcsolatos tudományos tények és elméletek ismerete nélkül igen nehéz valódi megértésre építve, felelősségteljesen, kreatívan és egyénre szabottan foglalkozni a ránk bízott gyermekekkel. Ha ezt a kihívást elfogadjuk, valójában nem vállalunk kockázatot: az igényes, friss és gyakorlati nézőpontból is hasznos tanulmányok megismerésével csak nyerhetünk.

Dr. Stefanik Krisztina
pszichológus