

*A Blum
személyiségfejlesztő
óvodapedagógiai program
kézikönyve*

– rövidített változat –

A BLUM SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ
ÓVODAPEDAGÓGIAI PROGRAM
KÉZIKÖNYVE

– rövidített változat –

*A Gondolkodj Egészségesen! Alapítvány kiadványa
Budapest, 2022*



A kézikönyv kiadását támogatta:



TARTALOM

Utazás a Blum csodálatos világában. Egy különleges összművészeti módszer bemutatása	8
Kognitív és pszichológiai kihívások óvodás gyermekeknél	10
A gyermek egészséges idegfejlődése	10
A gyermek idegfejlődésének zavarai – eltérő vagy megkésett fejlődés?	14
A gyermek egészséges és atipikus kognitív és pszichoaffektív fejlődésről szóló pedagógiai szakképzés jelentősége	19
Az alkotás hatása a gyermekek fejlődésére – a Blum hatás	20
Finommotorikus képességek	22
Szociális- és érzelmi képességek	23
Kommunikációs készségek	24
Kreativitás, reziliencia	25
Belső kép, képzelőerő	25
Kogníció és problémamegoldó képességek	27
A Blum hatása	29
Milyen jó, hogy mások vagyunk!	32
Drámapedagógia és projektszemlélet a Blum programban	38
A drámapedagógia helye és szerepe a pedagógiai munkában	38
A projektmódszer megjelenése az óvodai nevelésben	40
Az óvodai projektmódszer jellemzői	40
A projekt megszervezésének folyamata	41
Drámajáték az óvodában	42

Zeneterápia és zenepedagógia a Blum programban	43
A zeneterápia	43
Zenei és zeneterápiás lehetőségek	44
Képességek fejlesztése a zenével	45
A zeneterápia és a Blum program alapelveinek kapcsolódási pontjai	45
Improvizáció és vizualizáció: kreatív gyerektáncfoglalkozások kidolgozása a mozgás és az anatómia vizsgálatának tükrében	47
Mozgás és anatómia	47
Instrukciók	49
A foglalkozásvezetői attitűd	50
Vizualizáció és táncoktatás kapcsolata	51
Egy lehetséges út az összművészeti projektek megvalósításához – Mesei alapokon	57
Mesealapú összművészet	59
Projektszemlélet mesei kerettel	60
Egy konkrét mesén alapuló összművészeti projekt tervezete	
A só című mese nyomán	61
Zárszó	70
Felhasznált irodalom	71

Kedves óvodásokkal foglalkozó szakemberek!
Kedves gyermekeink jövőjéért tenni vágyó
társak az úton!

Kezdeményezésünk a XXI. század kihívásaira reagáló személyiségfejlesztő óvodapedagógiai program. A 16 éves tapasztalattal rendelkező, Magyarországon fejlesztett, tudományos mérésekkel alátámasztott Blum programban elsődlegesen a gyermekek jóllétét, jövőjét tartjuk szem előtt. Valamennyi tevékenységünk arra irányul, hogy a gyermekek mindennapjait biztonságossá, félelem- és erőszakmentessé, teljessé és örömtelivé tegyük, Önökkel együtt közösen. Célunk, hogy minél több óvodába, szakemberhez és szülőhöz jusson el a Blum program híre, minél több óvoda beépítse pedagógiai programunkat saját nevelési programjába, és egy Blum óvoda kapuját is szeretnénk megnyitni a nem túl távoli jövőben.

Hitvallásunk, hogy a nevelő hatás forrása maga a pedagógus, aki nem csupán szakértelmével, hanem egész életével, személyiségével, a lényéből áradó szeretettel és harmóniával készíti fel a gyermekeket a kibontakozásra. Mivel pedig ehhez kivételes lelki képességekre és érzelmi jelenlétre van szükség, koncepciónk alapja az óvodapedagógus hivatásszemélyiségének gondozása. Olyan komplex mentálhigiénés támogató rendszert kínálunk, amely biztosítja a folytonosan megújuló és belső inspirációi szerint szerveződő hivatásélményt a pedagógiai munka mindennapjaiban, a gyerekekkel és a szülőkkel való kapcsolatban. A pszichés források mellett külön gonddal fordulunk a jelenkor speciális kihívásai felé (fokozódó figyelemzavar, lassuló beszédkésztség, beilleszkedési-viselkedési zavarok), amelyek hatékony megoldása nagy részben befolyásolja a pedagógus szakmai eredményesség- és önbizalomérzetét.

Fontosnak tartjuk emellett, hogy szakember és szülő is felszabadultnak és mindenkor kompetensnek érezze magát gyermekei társaságában. Megtalálja azokat a mondatokat, játékokat, attitűdöt, amellyel a gyermek személyiségét tovább színesítheti, kibontakozását szeretettel támogathatja. Az óvodapedagógusoknak, illetve az óvodás korosztállyal foglalkozó szakembereknek, egyedülálló, komplex, elismert nemzetközi és hazai tanárok által kísért képzés keretében adjuk át az ösztönművészetek erejével ható gyakorlatot és a Blum látásmódját, gyerekszeretetét.

E Kézikönyv a 2021 szeptemberében megjelent teljes kiadványunk kivonata, melynek gyakorlatát a Bluming, azaz kivirágzás névre keresztelt akkreditált, 180 órás komplex továbbképzésen ismerhet meg. A Bluming nem egy szokványos pedagógusképzés. Itt, a „vágott” megtartó közösségre, elismerésre, mentorokra, támogatókra lelnek a pedagógusok, visszatér magabiztosságuk, szakmába vetett hitük, motiváltságuk. A Bluming mindamellett, hogy a jelenkor kihívásaira készíti fel a pedagógusokat, megszólítja művészetekre fogékony lelküket, játékoságukat, feléleszti kreativitásukat. A Bluming egy-egy évfolyama igazi, erős közösséggé érik, és részévé válik egy egymást támogató, inspiráló hálózatnak. Hálózatunk egyre nagyobb számú szakembert tömörít és folyamatosan bővül, szakmai közösségünk közel 1000 főt számlál. Itt a tapasztalatok, vélemények, megélések, a közös gondolkodás sokat számítanak. Ezekből folyamatosan építkezünk és építünk be a Blum program módszertanába is.

A képzés elvégeztével Blum óvodapedagógussá válhatnak a végzők, az intézmény adott csoportja pedig Blum óvodaként felkerül egy a programot követő szülők felé is kiajánlásra kerülő térképre.

Együttműködésre, kapcsolódásra hívunk mindenkit; óvodapedagógusokat, kisgyerekekkel foglalkozó szakembereket, gyerekeket, szülőket és egy élhetőbb világért tenni tudókat!

Rendíthetetlenül hiszünk egy világban, ahol a szeretet, az önszeretet, a szeretetteljes kapcsolatok a fő érték, a követendő példa. Találkozunk a

180 órás Bluming képzésen, a Playshopokon, a Blum Facebook Közösségben vagy bármely Blum programon!

Fogjunk össze egy szebb, élhetőbb világért!

Szeretettel: A Blum program csapata nevében

Bácskai Márta

alapító

Honlap: www.blumprogram.hu

Facebook: <https://www.facebook.com/blumprogram>

Facebook: Blum Közösség szakmai csoport

e-mail: kapcsolat@blumprogram.hu

Utazás a Blum csodálatos világában. Egy különleges ösztönzési módszer bemutatása

Menyhárt Felícia

A Blum program egy egészséges életmódra nevelő prevenció programból mára az óvodáskorú gyerekek személyiségfejlesztő programjává nőtte ki magát. Célja, hogy a gyerekek önmaguk teljességében bontakozzanak ki, és képességeik, lehetőségeik birtokába kerüljenek. A program célja a gyermeki személyiség formálódásának támogatása, amely folyamat maga a Bluming, azaz a kivirágzás.

A Blum program vallja, hogy az alkotásra képes személyiséget, az ehhez szükséges alapvető képességeket kisgyerekkorban, illetve óvodáskorban lehet leginkább megalapozni és tovább kell fejleszteni iskoláskorban is. A Blum program a játékot, a mesét, a művészeteket hívja segítségül a célok és stabil alapok eléréséhez.

A Blum szellemiséget képviselő óvodákban a művészeti ágakat nem külön-külön, hanem együttesen, komplex módon alkalmazzák, ahogy az a gyerekek lelkében is él, ezzel még inkább felerősítve azok pozitív hatásait. A művészetek kombinált alkalmazását különböző projektek, témák szolgálatába állítják, értelmet és célt adva ezzel a gyerekeknek, az óvodai csoportoknak. A Blum óvodai foglalkozásokat a gyermeki személyiséget tudatosan fejlesztő szellemiség, a csoport összetartozását, együttműködését erősítő szemlélet hatja át. A Blum szemlélete a gyereket önmaga EGÉSZségében és teljességében látja és fogadja el, minden gyerekhez egyedi módon, egyedi eszközökkel közelít, a foglalkozások a gyerekek egyéni sajátosságaitól és a csoport összetételétől függően alakulnak.

A Blum saját fejlesztésű, országos szinten is egyedülálló programja, a Bluming képzés, nem konzervmegoldásokat ad az óvodás korosztállyal foglalkozó szakemberek kezébe, inkább felszabadítja és inspirálja őket az önismeret és a művészetek önkifejező ereje által. A képzés francia neuropszichológus, logopédus szakemberek, kutatók tudományosan bizonyított ismereteire alapozva épült fel. Ezen ismeretek alapján a gyermeki személyiség formálódásának, a képességek kibontakozásának lehetséges elakadásairól kapnak képet a 3-6 éves korosztállyal foglalkozó szakemberek, mely képessé teszi őket ezek felismerésére.

A Blum program kommunikációs kampányaiban otthon is végezhető művészeti tevékenységekkel, játékokkal és mesével szólítja meg a családokat. Célja a családi kapcsolatok és harmónia erősítése, ötletek és megoldások nyújtása a minőségi időtöltéshez, illetve az óvodai intézmény és a családok közötti kapcsolat megerősítése.

Kognitív és pszichológiai kihívások óvodás gyermekeknél

Dr. Bertrand Schoentgen és Anne-Claire Bourgeois

A gyermek egészséges idegfejlődése

Az agy fejlődése szempontjából, akár annak felépítését, akár a specializációját vesszük figyelembe, a legmeghatározóbb időszakot – a serdülőkorral együtt – az első életévek jelentik. Az újszülött agytérfogata felnőtt korára négyszeresére nő [1]. A gyermek agyterületei, valamint a neuronok közötti kapcsolatok egyre kiterjedtebbé válnak. Ennek a neurális fejlődésnek köszönhetően a kognitív kompetenciák – vagyis többek között a mozgásfunkciók, a beszéd, a viselkedés- és érzelmszabályozás – feletti irányítás is párhuzamosan fejlődik [2]. A gyermek agyfejlődésének minősége és annak üteme különösen függ a genetikai adottságoktól (genetikai örökségtől), valamint a gyermeket körülvevő környezettől [3]. Az idegtudomány szakértői már tudják, hogy egy olyan csecsemő, aki interakcióknak kedvező családi környezetben nő fel, sokkal sűrűbb neurális hálózattal rendelkezik majd, és nagyobb lesz az idegsejtek közötti információcsere területe is – amelyet szinapszisznak nevezünk. Az ingerekben gazdag környezet és a szenzoros stimulációk eredménye tehát a szinaptikus burjánzás, a sűrűbb agykéreg, és például a nagyobb intellektuális rugalmasság. Ezen mechanizmusok összefoglaló neve az úgynevezett „kognitív tartalék”, amely az elsajátítások során megszerzett agyi tőke, amelyet legelőször Yaakov Stern írt le. (Az elsajátítás egy olyan implicit tanulási mechanizmus, melynek során hiányzik az aktív figyelmi komponens, a gyermek nem tanul, hanem valamilyen készségre ösztönösen tesz szert.)

Ez a kognitív tartalék egyéntől függően nagyon eltérő lehet. Mivel a genetikai hajlam veleszületett örökséget jelent – tehát erre nem lehetünk befolyással –, így a kognitív tartalék kialakításában a környezet az egyetlen olyan tényező, amelyre bármilyen hatással lehet a megelőzés vagy az egészség. A kognitív tartalék szempontjából meghatározó környezeti tényezők közül a kutatások leggyakrabban az oktatás szintjét, a szabadidős tevékenység gyakoriságát, a társas kapcsolatokat, valamint az életminőséget (kapott szeretet és gondoskodás, táplálkozás, alvás stb.) emelik ki [4].

Az ingergazdag környezet általi fejlődés tehát hozzájárul a kognitív tartalék kapacitásához, amely minden életkorban olyan erőforrást jelent, amely segít felülkerekedni az élet akadályain, támogatja a rezilienciát, elősegíti a megértést és az empatikus megnyilvánulásokat, valamint ösztönzi a kreativitást. Ebből kifolyólag ez a tartalék az öregedés folyamata során késleltetheti a neurodegeneratív betegségek kialakulását [5]. A kognitív tartalék kialakulása és legjelentősebb fejlődése gyermekkorban megy végbe [6]. Védő és szabályozó jellegeből adódóan ezért szükség van arra, hogy a gyermekek kognitív és emocionális erőforrásai már egészen kicsi koruktól kezdve megfelelő ösztönzést kapjanak, egy harmonikusabb élet elérésének érdekében [7]. Ez az Alois Hálózat alapja és filozófiája.

Szocioaffektív fejlődés és érzelemszabályozás

A fejlődés első szakaszaiban a gyermek énközpontú (másnéven egocentrikus) látásmódról tesz tanúságot. A gyermeknek már egészen korán lehetnek szeretetteljes megnyilvánulásai vagy önzetlen, mi több empatikus szándékai, ugyanakkor a világ megértése számára arra korlátozódik, amit még éretlen érzékeivel és megértésével észlelni tud belőle [8]. Mindazonáltal a gyermek egy rendkívül társasági lény, aki már élete első napjaitól kezdve próbál kapcsolatba lépni a másikkal. Johnson és Morton [9] egy tanulmányában azt a megállapítást tette, hogy a néhány napos csecsemő tekintetével kitartóan az emberi arcokra fókuszál, hogy ki tudjon zárni más, nem emberi arcokat vagy tárgyakat. A csecsemő kommunikációja így a tekintet követésével, valamint a mosolyokkal, a sírással és fizikai érintéssel kezdődik. Mint minden

sikeres kommunikáció esetében, a másik félnek képesnek kell lennie a jelek fogadására, és azokra megfelelő és stabil választ kell adni. Ez kommunikációs feltétel biztosítja a csecsemő másokhoz való kötődésének alapját, kezdve a szüleivel. A csecsemő nem csak küldi a jeleket, de fogadja is azokat, amelyeket hozzá intézünk. Ezek a jó minőségű válaszok olyan biztonságos keretet adnak a gyermeknek, amelyen belül nyugodtan fejlődhet. Mielőtt a gyermek képes lenne bármit is megérteni, már tud érezni és alkalmazkodni. Öt hónapos korában például már meg tudja különböztetni szülei arcán a félelem, az öröm, a düh és a szomorúság kifejeződését, amely már jelentést, szándékot közvetít egy pontosabb kommunikáció érdekében [10]. Ezek az első érzékeléssel kapcsolatos tapasztalatok mellesleg növelik a későbbi nyelvi kompetenciákat. A csecsemő környezetéből érkező interakciók gyakorisága, valamint a kommunikáció szintjei ösztönzik az őt körülvevő világ fizikai és érzelmi megtapasztalása iránti érdeklődést, amely előfeltétele a mozgás- és beszédképességnek, valamint a koncentrációnak, a közös figyelemnek (amikor a gyermek és egy harmadik fél figyelme ugyanarra a forrásra, dologra irányul, például amikor olvasunk a gyermeknek) és a fenntartott figyelemnek (a figyelem fenntartása kellően hosszú ideig egy tevékenység befejezéséhez). Ezzel párhuzamosan, gyakran jelentéktelennek tűnő tárgyak kézbevitelének, a velük való kísérletezéseknek, kezdetleges használatuknak köszönhetően már az élet első hónapjaitól kezdve kialakul a nyelv és az érvelés fejlődéséhez nélkülözhetetlen logikus gondolkodás. A gyermek így megismerheti az őt körülvevő világ törvényeit és általánosságait, amelyek a későbbiekben lehetővé teszik, hogy szavakat használjon, helyzeteket hozzon létre és következtetéseket vonjon le.

Kétéves kor után, a nyelvhasználat, a szimbolikus gondolkodás és a járás megjelenésének hatására – amely végre lehetővé teszi a gyermek számára, hogy gyorsabban jusson el a másik emberhez –, egyre több interakcióra kerül sor és a felfedezés is egyre fejlettebb, aprólékosabb lesz [11]. A gyermek tevékenysége, amely idáig magára a tárgyra összpontosult, ekkora már be emelődik a gyermek gondolati világába (pl. szimbolikus játék során, a tárgy már eltérhet annak fő rendeltetésétől, funkciójától), ami által az interperszonális kapcsolat

elindítójává válik, amely már van szociális jelentéssel is bír. A gyermek ekkor már kevésbé tud ellenállni annak, hogy olyan játékkal játsszon, amelyet már egy másik gyermek választott ki; így a tárgy egyszerre lehet konfliktus, ugyanakkor megosztás, ajándékozás és együttműködés forrása is. Ezek a cselekedetek fejlesztik az érzelmszabályozás és a társas szabályozás előfeltételeit (valódi egyensúly a gyermek vágyai, mások vágyai, a megegyezés és a valóság elve között). A felek közötti kommunikációt megkönnyíti az utánzás, amely az empátia legfontosabb alapja, és amely elvezet a más gyermekekkel való beszélgetésekhez és interakciókhoz [12]. Ezt követően a gyermek egyre inkább elhagyja az utánzást, hogy ő maga hoz létre helyzeteket. Meg tudja majd szervezni cselekedeteit, megmagyarázza őket, maga mögött hagyva a nyelv kizárólag leíró funkcióját, annak érdekében, hogy képes legyen szimbolikusan is használni azt.

A gyermek tehát jobb kompetenciákat mutat szociális téren, mivel egyszerre több emberrel is interakcióba lépni. Már nem fog szükségszerűen elfordulni egyik társától azért, hogy egy másikra figyeljen (a közös figyelemi jelenet révén). A nyelv minősége mind a megértés, mind a kifejezés tekintetében egyre javul (artikuláció, szókincs, szintaxis), és a megszólalások társas hatékonysága is láthatóan nő. A gyermekben már kialakult az időbeliség fogalma, képes elmesélni mi történt vagy mit fog csinálni, illetve felmérni, megjósolni egy cselekedet eredményét. Így a gyermek már nem a helyzet azonnaliségében létezik, és a nyelv is a funkcionális kommunikációs eszközzé válik. Egyre tökéletesebbek lesznek bizonyos kapcsolati kompetenciák, mint például a másik figyelmének felkeltése és annak megközelítése kommunikációs interakció céljából vagy miközben beszél a gyermek valakivel másokra is ránéz.

A nyelvhasználat megjelenésével a gyermek és mások közötti beszélgetések egyre mélyebb tartalommal és nagyobb hatékonysággal bírnak, ami lehetővé teszi a gyermek számára, hogy a világot ne kizárólag a saját nézőpontjából szemlélje. Hároméves kortól kezdve a gyermekek kezdik megérteni, hogy a gondolatok „fejben” mennek végbe, valamint, hogy valós és képzeletbeli dolgokra is lehet gondolni [13]. Ezen fejlődések összessége teszi lehetővé számukra, hogy kialakuljon bennük az a képesség, hogy megértik, másoknak is vannak érzelmei, vágyai,

hiedelmei, amelyek néha eltérnek az övéiktől. Ez az interperszonális kapcsolatok megértésének alapja.

Ami a hatéves korban figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) diagnosztizált gyermeket illeti, a kutatások egyrészt az óvodapedagógusok visszajelzésének jelentőségét hangsúlyozzák, másrészt kiemelik az érzelemszabályozás terén (megerősítés ideje, frusztráció-intolerancia) jelentkező problémák jelzéseként való értelmezését. Éppen ezért az oktatáshoz, a jóindulatú és kitartó ösztönzéshez, valamint a viselkedésre való odafigyeléshez való hozzáférés már egészen kisgyermekkortól kezdve jelentős tényezője az egyén kognitív és szocioaffektív fejlődésének [16].

A gyermek idegfejlődésének zavarai – eltérő vagy megkésett fejlődés?

Ahogy azt korábban láttuk, a gyermek egészséges fejlődése sokféle, amely függ a genetikai örökség által meghatározott fejlődési ütemtől, valamint a gyermek környezetének ösztönző hatásaitól. Ugyanakkor egyik vagy másik tényező mutathat olyan sajátosságot, amely az átlagostól eltérő fejlődéshez vezet. Ezek az érezhető eltérések gyakoriak lehetnek (ez a helyzet például a járás vagy a nyelvhasználat esetében, amikor a gyermekek, akár testvérek is, más életkorban kezdenek járni vagy beszélni), anélkül, hogy elmaradottságot vagy zavart jelentenének. Amikor azonban ez az eltérés egyre nagyobb lesz a kortársakhoz képest, az az agyműködés megjelenő zavarának jele lehet, amely lassítja a fejlődést (az idegfejlődés zavara). Éppen ezért az ilyen eltéréseket módszeresen kell szűrní. Így megállapítható, hogy az eltérés még normális, ami megnyugtató lehet, valamint irányítható és elősegíthető vele a megfelelő fejlődés. De megmutathatja kockázat jeleit is, amely esetben sajátos kezelést lehet tervezni.

A nemzetközi nomenklatúráknak (DSM-5 [17], BNO-11) megfelelően a megkésett fejlődés eltéréseit az alábbiak szerint különböztetjük meg:

	Szűrés	Diagnózis
Motorikus készségek		Az első hónapoktól kezdve
Értelmi képességek	Óvodába kerülés előtt	Óvodába kerülés után
Szóbeli nyelvhasználat és beszéd	Kiscsoport és középső csoport között	Nagycsoporttól kezdve
Figyelmi képességek	Kiscsoport és nagycsoport között	Első osztály végén
Viselkedés- és érzelmszabályozás	Kiscsoport és nagycsoport között	Első osztály végén
Írott nyelvhasználat	Első osztály végén	Második osztály végén

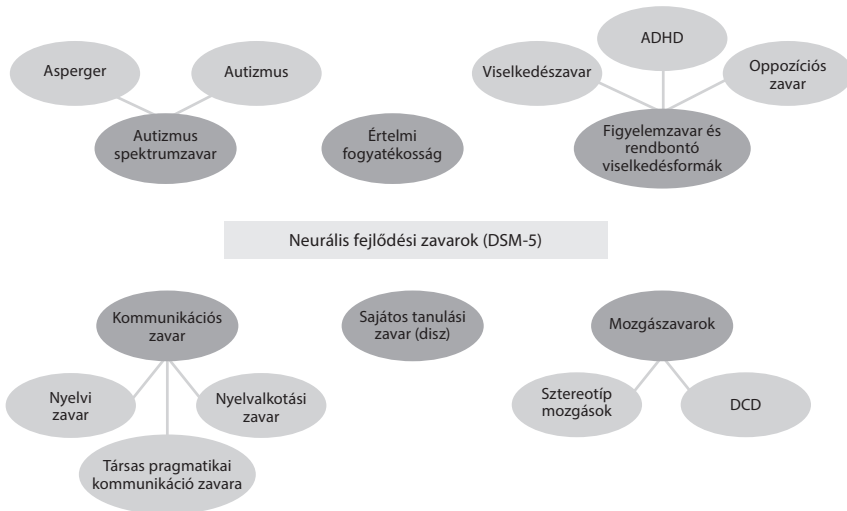
1.ábra - Szűrés és diagnózis időszaka

Az idegfejlődés zavarai

A gyermek fejlődése során a fejlődési készségek megszerzésében vagy kifejezésében zavarok jelentkezhetnek. Ezek a problémák az idegfejlődés sajátos zavaraiiban, valamint a kapcsolódó zavarokban (amelyek a sajátos zavart követően jelentkeznek) mutatkoznak meg. Az idegfejlődés zavarai tartósak, és beletartoznak az értelmi fejlődés zavarai (értelmi fogyatékoság), a mozgászavarok és az autizmus spektrumzavar is.

A diagnózisban néha összetettebb módon (a későbbi fejlődés jellege miatt) megtalálhatóak a következő nyelvi zavarok, tanulási- és figyelemzavarok:

- az olvasás zavara (írott nyelv elsajátítása): ebben az esetben diszlexiáról beszélünk,
- a mozgáskoordináció zavara, különösen írásban: ebben az esetben diszpraxiáról beszélünk,
- a számolási zavarok: ebben az esetben diszkalkuliáról beszélünk,
- a szóbeli nyelvhasználat zavara: ebben az esetben diszfáziáról beszélünk,
- a figyelemzavarok: ebben az esetben figyelemhiányos zavarról beszélünk, hiperaktivitással (ADHD) vagy anélkül.



2. ábra – Az idegfejlődés zavarainak térképe

A nyelvi és tanulási zavarok, az ún. „disz”-ek, valamint a figyelemzavarok azoknál a gyermekeknél jelentkeznek, akik átlagos értelmi képességűek, nincsenek elsődleges pszichológiai/pszichiátriai problémáik, sem érzékszervi (látás, hallás stb.) vagy környezeti (kevésbé ösztönző közeg, bántalmazás, sorscsapás) gondjaik. Ezeknek a gyermekeknek tartós nehézségeik vannak az olvasás, az írás, a helyesírás, a kifejezőmód, a szövegértés, a koncentráció, a figyelemfenntartás, az információk memorizálása vagy viselkedésük és érzelmeik szabályozása terén. Az ilyen nehézségeknek jelentős következménye lehet az értelmi képességek megnyilvánulására és/vagy a lelkiállapotukra.

Az érintett agyi területek, a problémák megjelenése és azok kezelése zavaroktól függően eltérőek. Ugyanakkor nagyon gyakori, hogy a zavarok közül több (kettő vagy több) egyszerre jelenik meg.

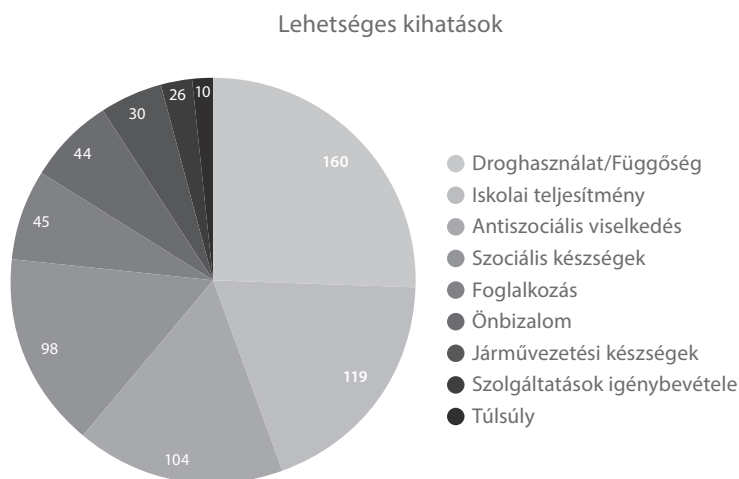
A zavarok kezelésének jelentősége

Az idegtudományi kutatások fellendülése ma már lehetővé teszi, hogy jól ismerjük a fel nem fedezett vagy rosszul meghatározott idegfejlődési rendellenességek (NDD) ártalmas hatásait. Ezek a zavarok szenvedést okoznak az egyén számára, valamint rövid, közepes és hosszú távon pszicho-szocio-gazdasági hatással bírnak:

- Iskolai hatás: gyenge tanulmányi eredmények, tanulási nehézségek / gyakori büntetés, iskolai kimaradás, bukás kockázata. Az NDD-től szenvedő gyermekekkel kapcsolatban a tudományos irodalom a következő megállapításokat teszi [18-20],
- A gyermekek több mint egyharmadának nehézségei vannak az olvasás megkezdésével,
- Az NDD-s gyermekek több mint kétharmada úgy nyilatkozik, hogy nem szeret iskolába járni,
- 2-szer nagyobb annak a kockázata, hogy nem végzik el iskolai feladataikat,
- 2-szer nagyobb annak a kockázata, hogy viselkedésükből adódóan vagy a család és az iskolai testület közötti viszony miatt iskolát váltanak,
- 3-szor nagyobb annak a kockázata, hogy büntetést kapnak vagy fegyelmi intézkedésre kerül sor velük kapcsolatban,
- 7-szer nagyobb annak a kockázata, hogy átmenetileg vagy véglegesen kizárják őket az iskolából,
- 2-szer nagyobb az igazolatlan hiányzás és az iskolaelhagyás kockázata: a gyermekek 22,9%-a még a középiskolai végzettség megszerzése előtt kimarad az iskolából (az átlagos népesség 10%-ával szemben),
- Amennyiben a zavar (megkésettség) első jelei és a diagnózis felállítása között több mint 1 év telik el, az kétszeresére növelheti az iskolai bukás kockázatát a gyermek számára,
- Pszichoeffektív hatás: önmaguk lekicsinylése, értéktelennek tekintése, erőszakosság, érzelmszabályozási zavar, empátiás zavar, szorongó-depresszív tünetegyüttes
- Viselkedésbeli hatás: indulatosság, magatartászavarok, táplálkozási zavarok,
- Társas hatás: konfliktusok, társas alkalmazkodás zavarai, erőszak,
- Családi hatás: a családi összhang megbontása, fokozott szülői inkompetencia érzése,
- Hosszú távú hatás: több bizonytalanság, munkanélküliség, írástudatlanság, nehézségek az érzelmi és szakmai élet stabilitása terén, nagy a valószínűsége a kockázatos és addiktív viselkedésformák-

nak, az erőszaknak és bebörtönzésnek, depresszió, Alzheimer típusú neurodegeneratív betegségekre való hajlam.

Nemrégiben egy szakfolyóirat [21] 351 tudományos kutatást foglalt össze arról, milyen következményei vannak a figyelemhiányos zavarnak, amely a tanulási zavarok között az egyik leggyakrabban megfigyelhető probléma.



Az esetek több mint egyharmadában már kezdetben megfigyelhetőek voltak az iskolai zavarok (tanulmányi eredmények, osztályismétlés, tanulmányi évek száma, diplomák) és a viselkedészavarok (iskolai büntetések és kirúgások, konfliktus a tanárokkal és a szülőkkel, büntetendő magatartásformák).

Ezért szükséges a zavarok minél korábbi diagnosztizálása és megfelelő módon való kezelése, hogy a lehető legkisebbre csökkentsük az esetleges komorbiditást (más jellegű zavarok megjelenése, amelyek az eredeti zavart követően állnak be), valamint az egész életen át tartó társas hatásokat.

A gyermek egészséges és atipikus kognitív és pszichoeffektív fejlődésről szóló pedagógiai szakképzés jelentősége

Az ilyen jellegű zavarok megjelenésének megfigyelésében az óvodapedagógusok, a tanárok általában első helyen kapnak szerepet. Sok család számára az óvoda és az iskola jelenti az erőteljes szocializáció első helyszínét, a kötelező közösségi szabályokkal együtt. A gyermekek számára ez a szakasz mind szociális, mind kognitív szempontból kényszerítő jellegű, és ekkor tapasztalhatók először a nehézségek jelei, legyen szó viselkedésről (szabályok betartása, csoport-, osztálytársak tisztelete), vagy a tanulás megkezdéséről (koncentráció, motorikus készség, nyelvi készség).

Az alkotás hatása a gyermekek fejlődésére – a Blum hatás

Hajnal Edina

A kisgyermekkor az egyik legmeghatározóbb periódus az agy fejlődésében, mindennap millió új neurológiai kapcsolat (vagyis szinapszis) jön létre, amelyek befolyásolják a gyermek agyának, agykérgének fejlődését. Az agykéreg a központi idegrendszer legmagasabb szintje, a bennünk lévő sejtek típusa és sűrűsége nemcsak a kéregben elraktározott, velünk született program alapján alakulnak, hanem a gyermek környezetének befolyása alapján is. Méretének és felépítése komplexitásának köszönhetően képes az ember olyan magasrendű funkciók ellátására, mint a beszéd, a gondolkodás, a tudatosság, az alkotómunka, az eszközhasználat, a csoportban való együttműködés, normák megalkotása és annak betartása (Schoentgen, 2020).

A csecsemőkor után a kisgyermekkor az egyik legaktívabb időszak, amelyben a kognitív, a motorikus, az érzelmi és a pszichoszociális képességek alapjai lehorgonyzódnak.

Az idegrendszer érését a genetikai tényezők mellett, leginkább a környezet határozza meg. Manapság a kisgyermekek más ritmusban, gyorsabban képesek megismerni az őket körülvevő világot. Azonban az általuk megszerzett tudás és az idegrendszeri érzésük nem mindig kiegyenlített, olykor mutat eltéréseket és akár hiányosságokat is, ennek eredményeképpen idegrendszerük mutathat atipikus mintázatokat és a gyermek kognitív képességeire, teljesítményére hatással vannak (Gyarmathy, 2019, 2021). Az atipikus fejlődés nem az egész megismerési rendszerre van hatással, hanem részterületeket érint, ezért nem definiálható betegségként, például az intelligenciától teljesen független, ezért káros ezeket a gyerekekre

úgy tekinteni, mintha meg kellene javítani bennük valamit (Gyarmathy, 2019). Zavarként akkor diagnosztizálható, ha a neurológiai eltérés és annak tünetei súlyosak. Amennyiben egy atipikusan fejlődő gyermek megfelelő környezetben nevelkedik, akkor ezekből az eltérésekből nem lesznek zavarok (Gyarmathy, 2002). Sajnos a jelenlegi oktatási rendszer nem támogatja kellőképpen az atipikus fejlődésű gyerekeket, pedig van arra mód, hogy ezeket a gyerekeket és egyéni eltéréseiket figyelembe véve biztosítani lehessen idegrendszerük optimális fejlődését. Gyarmathy (2021) kihangsúlyozza, hogy a minősítő-számonkérő oktatás helyett egy megismerő-fejlesztő, inkluzív környezetre lenne szükség, ahol olyan tevékenységeket kellene végezni, amelyben mind az atipikusan és a tipikusan fejlődő gyermek egyaránt kiegyensúlyozottan fejlődhet. Ezeket a tevékenységeket Gyarmathy (2021) kulturális hidakként definiálja, amelyek megfelelően aktív és gazdag idegi kapcsolatokat hoznak létre, így biztosítva a gyermekek idegrendszerének természetes fejlődését. A vizuális művészetek, a dráma, a mozgás, a zene, a tánc, a táblás és stratégiai játékok, a digitális technika – megfelelően alkalmazva – és a társas együttlétek segítik a harmonikus idegrendszeri fejlődést, biztosítják azoknak a képességeknek a kialakulását – önrányítás, elmélyedés, tudatosítás, aktivitás –, amelyek megfelelő alapot nyújtanak magasrendűbb kognitív tevékenységekhez, mint a gondolkodás, megismerés és tanulás (Gyarmathy, 2021).

A gyermekkor inherens és szerves része az alkotás, amely univerzális, tehát a világ minden kultúrájában a gyermekek alkotnak és bevonódnak művészeti tevékenységekbe, játékokba. Laikusként is tapasztalhatjuk, hogy a gyerekek számára mennyire fontos az alkotási folyamat, hiszen minden gyermek elmélyülten alkot, rajzol, fest, táncol, gyurmázik, épít, és ezt szívesen meg is osztják környezetükkel. Tehát a gyermek ösztönösen tudja, hogy milyen tevékenységeket kell végeznie ahhoz, hogy a legmegfelelőbb tempóban és minőségben fejlődhessen.

Sokak számára az alkotás csak játéknak tűnik – és persze egy bizonyos szinten az is –, de valójában a gyermek a művészeti tapasztaláson, valamint a kreativitáson keresztül olyan fontos képességek birtokában lesz, amelyek az egész életét fogják meghatározni.

A megérzéseink mellett tényszerű adatok igazolják, miért olyan fontos a gyermek életében az alkotás örömeinek megélése. Az elmúlt években

több tanulmány is bizonyította, hogy a korai fejlesztésben a szabad játék és a művészeti tevékenységek alkalmazása számos területekre van pozitív, „csizmahúzó” hatással (Stagnitti & Unsworth, 2000, Goldstein, Winner & Lerner, 2017).

Az alkotás ugyanis nemcsak az adott tevékenységhez tartozó képességet fejleszti, hanem olyan általánosabb, komplexebb képességeket is, amelyek meghatározzák a gyermek személyiségét, viselkedését, teljesítményét. Például, ha egy gyermek sokat táncol, akkor nem csak a mozgása fejlődik, hanem az érzelmi intelligenciája, a kognitív funkciói, mint például a figyelme, a végrehajtó funkciók és a társas képességei is (Faber, 2016, Pettito, 2008). Az alkotás során a gyermek képessé válik a kommunikációra, nemcsak verbálisan, hanem vizuálisan vagy mozgásos formában is, így rátalálhat saját kifejezőmódjára.

Finommotorikus képességek

A finommotorikus mozgások közé soroljuk a szem, a száj és az ujjak összehangolt, tudatos, koordinált irányítását. Ehhez már olyan meglévő képességekre van szükségük a gyerekeknek, mint vizuális észlelés és diszkrimináció, motorikus képesség, illetve ezek integrált együttműködése (Sortor & Kulp, 2003). A finommotorikus mozgások meghatározzák a beszédfejlődést, a különböző eszközök, tárgyak használatát – mint például olló, ceruza –, illetve az egyik legfontosabb képességünk, az írás gyakorlását is.

A gyurmázás, a gyöngyfűzés, a papírkivágás, a ragasztás, az építés, a festés, a rajzolás, a zenélés mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek természetes módon gyakorolják a finommozgásokat. Kisgyermekkorban elengedhetetlen a finommotorika fejlesztése, hiszen, ha egy gyermek képességbeli lemaradást mutat, az később negatívan befolyásolhatja az iskolába való bevalását.

Dinehart és Manfra (2013) kimutatták, hogy az óvodáskorban begyakorolt finommotorikus mozgásoknak, írásgyakorlatoknak, valamint a tárgymanipulációnak pozitív hatása van a második osztályban az olvasás és a matematikai képességekre. Sőt számos idegtudományi vizsgálat

(Adolph, 2005, 2008; Adolph & Berger, 2006.) eredménye rávilágított arra, hogy a finommotorikus mozgások és a kogníció kapcsolatban állhatnak egymással.

Szociális- és érzelmi képességek

Az alkotás folyamata segíti a gyermekeket érzelmeik kifejezésében és szabályozásában. Újraalkothatnak egész eseménysorozatokat, ezzel feldolgozzák azokat, és az azzal járó érzelmeket. Az érzelmek természetesen nagyon széles spektrumon mozognak, lehetnek szomorúak, fájdalmasak, vagy épp örömteliek, felemelőek. Az alkotás során az érzelmek újra át- és megélhetőek, így a gyermek reflektálhat önmaga érzéseire, és esélyt kap, hogy feldolgozza és szabályozza azokat. A pszichológusok ezért is alkalmazzák előszeretettel a művészeteket a terápiák során, hiszen azoknak (ön)gyógyító erejük van.

A következő lépcső ebben a folyamatban az, amikor a gyermek kontaktusba lép egy másik emberrel, megosztja alkotását és az azzal kapcsolatos érzéseit vele, és ugyanígy képes elfogadni mások alkotásait és érzéseit is. Vegyük észre, hogy itt voltaképpen megint kommunikációról beszélünk, ami, akár szavak nélkül, egy vizuális térben játszódik le.

A gyerekek amellet, hogy tanulnak az érzelmekről, arról is bizonyosságot szereznek, hogy erőfeszítéseiknek megvan az eredménye, és azok felett kontrollt gyakorolhatnak.

Nagy felelősségük van a felnőtteknek abban, hogy erre pozitívan, megerősítően reagáljanak, így a gyermekeknek sikerélményük lesz, és nőni fog az önbizalmuk is. Fontos, hogy ne a produktumot dicsérjük, hanem az erőfeszítéseiket, így gyermekeknek nem a külső, hanem a belső motivációját fejlesztjük (Anning & Ring, 2004; Ring, 2006).

Goldstein és munkatársai (2015) kimutatták, hogy négyéves gyermekek, akik drámajátékban vettek részt, jobb érzelmi kontrollal rendelkeztek, mint azok a társaik, akik a vizsgálat idején építőkockákkal játszottak. Szintén négyéves gyermekek esetében mutatták ki, hogy azok a gyermekek, akik csoportban együtt zenéltek, erősebb proszociális viselkedést mutattak, mint azok a gyerekek, akik ugyan csoporttevékenységet

végeztek, ám zene nélkül (Kirschner & Tomasello, 2010). Proszociális viselkedésen olyan magatartásformákat értünk, amelyek a cselekvő számára nem hoznak közvetlen hasznot, hanem viselkedése más, vagy a csoport hasznára válik (pl. vizsgáztatás, segítségnyújtás, együttműködés stb. Ranschburg, 2003, Cole et al. 2004).

Kommunikációs készségek

Amikor a gyermek fest, rajzol, építőközből farmot épít vagy kivág egy kék szívet, akkor épp vizuálisan kommunikál a külvilággal, tehát egy szociális térbe, kontextusba helyezi el magát, ahová másokat is, pl. szülőket, testvéreket, pedagógusokat, barátokat bevonhat (S. Cox, 2005; Hope, 2008; Ring, 2006; Soundy & Qiu, 2008).

Lehetséges, hogy a gyermek a rajzolás közben egy aktuális történet, eseményt rögzít, és az azzal járó érzelmeket dolgozza fel. Az alkotás lehetővé teszi a számára, hogy beszéd nélkül kommunikáljon, elmélyülhessen saját gondolataiban, érzelmi világában (Papandreou, 2013). Ez a kommunikációs csatorna nem csak a preverbális, vagyis a beszéd előtti szakaszban fontos, hanem egész életén keresztül biztosítja számára, hogy kifejezhesse önmagát egy másik módon. Rajzolás közben például egyedi tartalmakat hoznak létre a gyerekek, amelyek rendelkeznek szimbólumokkal és jelentésekkel, amely támogatja és erősíti a gondolkozást és a kommunikációt. De nem csak a vizuális csatorna teremt lehetőséget, hogy beszéd nélkül is képes legyen kifejezni önmagát, hanem a zene univerzális nyelve is. Ráadásul azok a gyermekek, akik zenei képzésben vesznek részt, sűrűbb neurális kapcsolódásokkal rendelkezhetnek olyan területeken, amelyek a verbális kommunikációért felelősek (Moreno és munkatársai, 2011).

Minél nagyobb szabadsága van a gyermekeknek, hogy rátaláljanak a saját csatornájukra – és ebben (meg)értő felnőttek a segítségükre vannak azzal, hogy minél több opciót biztosítsanak nekik –, annál nagyobb eszköztár áll rendelkezésükre, amely nemcsak a kommunikációjukat, hanem az érzelmerkifejezésüket és önbizalmukat is erősíti. Az alkotás nélkül ezek a gondolatok, érzések, emlékek a környezet számára rejtve maradnának.

Kreativitás, reziliencia

Az alkotás egyet jelent a kreativitással. A kísérletezés, az analizálás, a felfedezés mind-mind a kreativitással kéz a kézben járó képességek, készségek. Az alkotás során a gyermek szabadon hoz létre valamit, más szóval kreál. A kreativitás szorosan összefügg a problémamegoldással, az újratervezéssel. Minél többet alkot egy gyermek, annál több lehetséges útra talál rá, ami el fogja hozni a megoldást és valaminek a létrehozását. Nemcsak az iskolában, de az életben való beváláshoz is elengedhetetlen a kreativitás és a reziliencia képessége. Az a képesség, amely lehetővé teszi azt, hogy egy-egy új élethelyzetre rugalmasan reagáljunk és képesek legyünk egy új, ismeretlen problémára jó megoldást találni.

Ezért fontos, hogy a korai években a gyerekeknek ne kelljen nyomás alatt teljesíteniük, és ne érje őket negatív kritika az alkotás során. Nem mesterműveket kell létrehozniuk egy alkotási folyamatban; az a lényeg, hogy a kreativitásukat fejlesszék, ami által egészséges, magabiztos felnőttek lehetnek, akik képesek új kihívásokkal szembenézni.

Belső kép, képzelőerő

„A legelső szutrák egyike azt mondja, hogy a realizálás nehézsége a következő: gondolataink és tetteink között szakadék van. Az ember tudja, mit kell tennie, de sejtelve sincs róla, miképpen kell megtennie azt, amit tud. [...] Kiderült, hogy a gondolat és a tett között a kép (szó, látomás, ige) áll, és pedig az imaginációban. A megvalósítás nem azért nehéz, mert akár gondolatban, akár tettben erőtlenek vagyunk (bár azok vagyunk), hanem azért, mert életképzetünk középpontjában tulajdonképpen nem is az a kép (szó) áll, mint amelyikről azt hisszük, hogy ott áll.” (Hamvas Béla, Mágia Szutra, 82-83 oldal.)

Már magzati korban elkezdjük raktározni élményeinket, tapasztalatainkat. Észlelésünk minden csatornáját felhasználva emlékeket, emlékcsoomagokat gyűjtünk a hosszú távú memóriánkba, amelyek építőkövei lesznek belső világunknak.

Élményeink elsősorban a környezetünkkel való interakción alapulnak: érzékelésen, látáson, szagláson, halláson, tapintáson, ízlelésen, mozdulatokon keresztül, a saját testünk a tapasztalásaink forrása, amelyek lehorgonyozódnak a tudatalattinkba. Belső képünk ezeknek az emlékköveknek a mentén kezd el megteremtődni, és újabb és újabb tapasztalásokon keresztül gazdagítható.

A belső, mentális folyamataink és fogalmaink tehát szenzomotoros információktól, és azok folyamataitól függenek (Suggate & Martzog, 2019). Minél több és jobb minőségű verbális és nem verbális inger éri a gyermeket, annál nagyobb a valószínűsége, hogy belső képeinek alapkövei stabilak lesznek, és saját tapasztalatai, emlékei alapján képes lesz újabb tapasztalatok befogadására, integrálására. A tapasztalatokat azonban indirekt módon is meg lehet szerezni. Már kisgyermekkorban is számos lehetőség áll a rendelkezésünkre, amelyek segítségével tovább fejleszthető a belső képünk, például a mesehallgatás és a szabad-, illetve a mintha-játékok épp ilyen tapasztalásokat biztosítanak a gyermek számára.

A szülőknek és a pedagógusoknak óriási a felelősségük abban, hogy a gyermek belső világát óvják és gazdagítsák. A (fejből) mesélés az egyik legjobb gyakorlat erre, mert a gyermek rácsatlakozik a mesélő belső világára és képzelőerejének segítségével imaginálja és megteremti ezeket a képeket. Ebben az internalizált folyamatban a gyermek belekerülhet az úgynevezett történehallgatási transzba (Boldizsár, 2012), amikor fizikailag ugyan passzív, de mentálisan rendkívül aktív, és éppen azok az agyi területek aktiválódnak, amilyen szenzorhoz kapcsolódik az imagináció. Másképpen megfogalmazva, a gyermek, amikor a verbális reprezentációkat (szavakat, mondatokat) nem verbális érzületekké, élményekké konvertálja, olyan kognitív, motorikus folyamatokat indít el, amelyek ugyanabba a neurális rendszerbe vannak beágyazva, mint az észlelés és a cselekvés, tehát a valódi tapasztalatok forrásai.

A belső képeket azonban nem elég megalkotni, hanem képessé kell válni külsővé tenni, externalizálni, vagyis verbális vagy nem verbális reprezentációkat létrehozni a fizikai világban. Az imagináció akkor marad passzív, ha a belső kép létrehozásánál megáll a folyamat, ha azonban képesek vagyunk ezt a képet materializálni, a külvilágban is megalkotni, akkor képesek vagyunk megvalósítani belső vágyainkat,

céljainkat. Fordítva is igaz a gondolat, ha el sem tudjuk képzelni, mit szeretnénk megvalósítani, akkor vizualizáció híján a megvalósítás ötlete fel sem merül.

Ha a gyermek az alkotás folyamatában megtapasztalja, hogy belső képeit képes a külvilággal megosztani, akkor azt gyakorolja és tanulja meg, hogy a képzelőereje által létrehozhat, kreálhat valami kézzel foghatót. A belső képek gazdagsága segíti a gyermeket abban, hogy a szó szoros értelmében kreatív tudjon lenni, és képes legyen divergensen gondolkodni. Ha a gyermek a képzeletében képes létrehozni egy képet, vágyat, gondolatot, célt, és megtanulta például az alkotás által, hogy materializálhatja a külvilágban, illetve megkreálhatja ezeket a belső képeit, akkor sokkal közelebb kerül önmagához, és későbbiekben az önmegvalósításhoz.

Kogníció és problémamegoldó képességek

A kognícióhoz, vagyis a megismeréshez már magasabb rendű mentális folyamatok tartoznak, mint például az ismeret megszerzése és megértése. A kognitív folyamatok magukba foglalják a gondolkodást, az emlékezést, a figyelmet, az értékelést, a kreativitást és a problémamegoldást is. Ezek a magasrendű agyi funkciók biztosítják a nyelv elsajátítását, a képzelőerő meglétét, az észlelést, valamint a tervezést. Az alkotás folyamata például abban segíti a kognitív képességek fejlesztését, hogy ok-okozati összefüggéseket ért meg a gyermek az alkotás folyamata alatt, és ezt statisztikai alapon szívja magába, egyszerűen a tapasztalás útján. „Ha nagyon megnyomom a ceruzámat, akkor ilyen vonalat húzok.” Az alkotás biztosítja a kritikai gondolkodás gyakorlását, mentális tervek készítését, a projekció képességét és mindezek megvalósítását.

Amikor a gyerekeknek lesz egy ötletük, amit szeretnének megvalósítani, például szeretnének elkészíteni egy bábót, akkor számos kérdést tesznek fel maguknak, vagyis próba alá vetik a hipotéziseiket, míg végül megtalálják a legjobb megoldást. „Talán zoknit használjak vagy inkább papírból csináljam? Vajon rajzoljak rá szemet, vagy ragasszak inkább? Zöld legyen vagy piros?”

Az alkotáson keresztül a gyerekek kipróbálhatják saját feltevéseiket és implicit módon megtanulják, hogy egy kérdésre több jó válasz is lehetséges. Ahelyett, hogy szabályokat követnének vagy egy meghatározott irány szerint gondolkodnának, a gyermeki agy felfedezi a „miértek és a hogyanok” világát. Már az is az exploráció részévé válik, amikor csak az anyagokkal kísérleteznek, megértik, hogyan használhatják fel azokat a terveik kivitelezésére, vagy épp létrehoznak a megszokott alapanyagokból valami egészen újat.

Pitri (2001) szerint egy-egy művészeti projekt alkalmával a gyerekek a következő bonyolult kognitív folyamatokat hajtják végre:

- a) események megjóslása
- b) valószínűségek megbecslése
- c) oktulajdonítás, hatáselemzés
- d) konklúzió levonása
- e) hipotézisük tesztelése
- f) végrehajtás
- g) eredmények kiértékelése: hipotézis elfogadása vagy elutasítása, ha szükséges, a feltevéseik újragondolása.

A tudósok a fenti lépések mentén vizsgálják meg bonyolult problémákat. A probléma megoldásának hatékony mechanizmusai tehát már kisgyermekkorban rendelkezésre állnak. Azonban ahhoz, hogy ezek a mechanizmusok fejlődjenek, elfogadó, inkluzív és motiváló környezetet szükséges biztosítani. Abban a környezetben, ahol a gyerekek mernek próbálkozni és hibázni, a problémamegoldó képességük is jobban fejlődik.

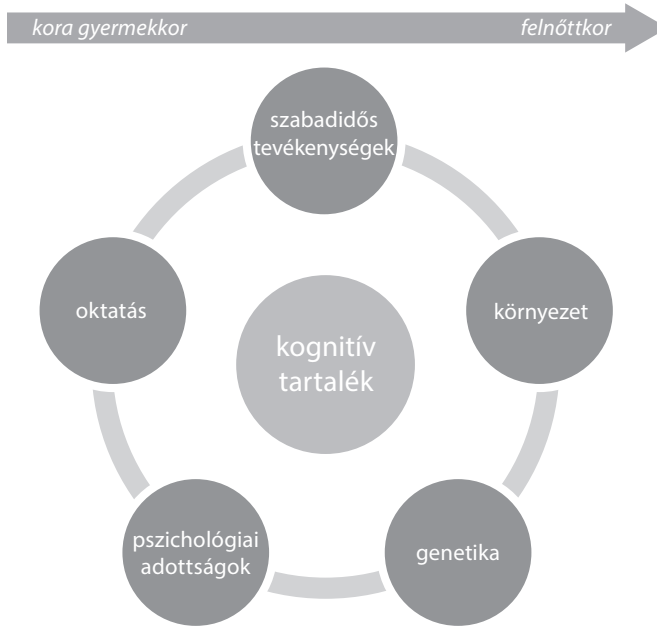
Gyermekkorban – ahogy a fent említett példákból is láthatjuk – a problémamegoldás a játék szerves része (Garvey, 1990), ami során fejlődik a kognitív rugalmasság, vagyis egy helyzet, feladat vagy probléma megoldásának több irányból való kivitelezése. A problémamegoldó képesség nem csak a megoldás megtalálásában játszik szerepet, hanem magában a probléma észlelésében, annak definiálásában is. A problémaérzékenység az egyik legfontosabb komponense a kreatív gondolkodásnak, hiszen így lehetséges, hogy a gyermek belső motivációtól

vezérelve új dolgokat, élményeket fedezzen fel maga körül. A szabad játék során implicit módon új tudásra tehet szert, amelyek nagyon fontosak lesznek az iskolás évek során: ilyen a kérdések felvetése, a gondolkodás különböző nézőpontokból, a rizikó vállalása, a kísérletezés, a végrehajtás, a produktum létrehozása (Pitri, 2001). A szabad játék, a felfedezés szabadsága egy megfelelő környezetben garantálja, hogy a kisgyermek a saját ütemük szerint sajátítsanak el bonyolult és kulcsfontosságú készségeket.

A Blum hatása

A Blum program ösztönző módszerekre, technikákra épülő pedagógiai program, ahol a gyermekek mesehallgatásban, alkotási folyamatokban és szabad játékban vesznek részt, amely biztosítja képességeik, készségeik és személyiségük optimális fejlődését.

Schoentgen et al. (2020) szerint az ingerekben és tapasztalatokban gazdag gyermekkori környezet egész életünket pozitívan befolyásolhatja, és jelentős szerepet játszhat az időskori neurodegeneratív betegségek, mint például az Alzheimer-kór megelőzésében. A kognitív tartalék az agy azon ellenállóképessége, amely reziliensen reagál az agyat ért külső hatásokra. Már kisgyermekkorban is jelen vannak azok a színterek, amelyek meghatározzák a kognitív tartalék minőségét és mennyiségét: 1. genetika, amely a környezeti hatások alatt is áll (epigenetika), 2. pszichológiai adottságok, 3. környezet (szocializációs tér, fizikai tér), 4. oktatás és 5. szabadidős tevékenységek (1. ábra, Schoentgen et al. nyomán, 2020).



Ábra 1. A kognitív tartalék sematikus ábrázolása

Tapasztalataink szerint a Blum pedagógiai programja képes négy területen pozitívan beavatkozni a kognitív tartalék formálásában a pszichológiai adottságok, a környezet, az oktatás és a tevékenységek színterein. A Blum program a francia Alois alapítvánnyal, valamint a Szegedi Tudományegyetem Kognitív- és Neuropszichológiai tanszék munkatársaival együttműködve feltérképezte, hogy az alkotás és a neurokognitív fejlődés között összetett kapcsolatok léteznek, és felmérték ezeknek a hatásoknak a mértékét.

A Blum pedagógiai programjának köszönhetően úgy gondoljuk, hogy a gyermekek gazdag belső képekkel rendelkeznek és az ösztönös tevékenységek által elindul egy olyan folyamat, ami pozitív hatással bír kreativitásukra, önkifejezésükre és ötleteik megvalósítására. Mivel a Blum egy inkluzív és megerősítő-fejlesztő környezetet biztosít a gyermekek számára, ezért bátran próbálnak válaszokat adni a tevékenységek által generált kihívásokra, ami jótékony hatással van a problémamegoldó képességükre. Meggyőződésünk, hogy ez olyan rugalmasságot alakít ki bennük, ami biztosítja, hogy egy adott kérdést, feladatot több oldalról

is megvizsgáljanak, az adott problémát több szemszögből, érzékenyen is megközelítsék. A pozitív visszacsatolások és a megtartó környezet hatására nem csak bátrabban reagálhatnak a gyerekek, de reziliensek, magabiztosak is lehetnek, az énjük megnövekedhet. Így a folyamat eredményeképpen szabadon eljuthatnak önmagukhoz és személyiségük kiteljesedhet.

Az önkifejezés által a gyermekek képesek saját érzelmeiknek kifejezésére, belső képeik gazdagítására, és azoknak a külvilággal való megosztására. Itt a környezetnek ismét döntő szerepe van, hiszen amikor a gyermek a belső világát tárja fel, a szülőknek és a pedagógusnak egyaránt óriási a felelőssége, hogy milyen irányba terelik őt. Ha elfogadóan, kíváncsian és valódi figyelemmel fordulnak felé, akkor a gyermek megtanulja, hogy érzelmei, gondolatai, vágyai fontosak, és a felnőttek azokra empátikusan reagálnak. Ezáltal ők is könnyebben tudnak másokra hangolódni, megpróbálhatják a másik reakcióit értelmezni, és gyakorolhatják empátikus, proszociális és altruisztikus képességeiket. Ez az empátia és a tudatelmélet (mentalizációs képesség) alapja. Ha képesek vagyunk mások szándékait, érzéseit, gondolatait megérteni, csakis akkor vagyunk képesek a kooperációra, így nem önálló, izolált emberként, hanem egy csoport, társadalom elismert tagjaként lehetünk részesei egy nagy egésznek.

Milyen jó, hogy mások vagyunk!

Nádasi Zsófia

Nincs két egyforma gyermek, melyből magától értetődően következik, hogy szükség van az egyéni igényekre szabott megoldásokra a csoportos foglalkoztatás keretein belül annak érdekében, hogy minden egyes gyermek egyedi, és ezáltal önmaga lehessen. A fejlesztő-nevelő tevékenység akkor lesz eredményes, akkor érheti el a család és a pedagógus együttesen a közös célt, amennyiben ismerik az óvodáskorra jellemző tanulás típusait, fázisait és színtereit, valamint biztosítják a gyermek fejlődéséhez szükséges feltételeket mind a tipikus, automatikus, valamint az atipikus, eltérő fejlődést mutató gyermekek esetében is.

A legfontosabb alkotóelemek egyike a pedagógusi attitűd, mely a gyermek teljes elfogadására és tiszteletére irányul. Egyetlen gyermek fejlődése sem követi teljes mértékben a tankönyvi leírásokat, sőt az ismert sztenderdsávokon belül sincs két egyforma eset. Az óvodapedagógusnak különösen erős és határozott empátiára van szüksége munkája során nem csupán a rábízott gyermekek felé, hanem családjaik és környezetük irányában is. Fontos, hogy a pedagógust minden körülmények között jellemezze a gyermekszeretet, munkájában tükröződjön az egyenlőség elve.

A széles óvodapedagógusi képességrepertoár a következő fontos összetevő, mely elengedhetetlen a fejlesztő-nevelő környezet kialakításához és eredményes kivitelezéséhez. A domináns óvodapedagógusi képességek közé tartozzon a megfigyelőképesség, mely hozzásegít, hogy a gyermeket képesek legyünk teljes egésznek látni akkor is, ha bizonyos területeken elmaradt vagy éretlen, más területen pedig magasabb szinten van már. Képesek legyünk folyamatában is látni a gyermek kvalitásait, valamint észrevegyünk apró részleteket is, melyek eltörpülhetnek más fontos elemek mellett.

Szükséges a fejlett helyzetfelismerő- és megoldóképesség az óvodapedagógus számára, ez teszi lehetővé, hogy azonosítsuk és használjuk a fejlesztésre alkalmas pillanatot és számtalan variációval biztosítsuk a gyermekek számára a fejlődés lehetőségét. Ide sorolható még a figyelemmegosztás képessége is, melynek pozitív hatását nap mint nap érzékeli a pedagógus, mikor a gyermekeket nem csupán együtt, egyszerre a csoportban látja, hanem egyénenként külön-külön is, önmagukban, egyedül.

A következőkben – a teljesség igénye nélkül – összegezzük az óvodáskor végére leginkább jellemző fejlődési szakaszt, majd kitérünk éretlenség vagy elmaradás esetén a lehetséges fejlesztő megoldásokra.

Az óvodáskori idegrendszeri fejlődésre általánosságban jellemzőek meghatározott agyi érési folyamatok, pld. az agykéreg mielinizációja, melynek során a különböző kérgi területek között újabb kapcsolatok jönnek létre, valamint folyamatosan javul az együttműködés (N. Kollár-Szabó, 2004). Az érzékszervek tekintetében többek között fontos a funkcióképes jó látás és hallás, éretlenség esetén fejletlen lehet a térbeli és időbeli tájékozódás. Perzisztáló – fennmaradt – csecsemőkori reflexek következményeképp lassul az érési folyamat és éretlen lehet az érzékszervek funkcióképessége, az észlelési apparátus érettsége, a vestibuláris rendszer fejlettsége, a motoros, a kognitív, a szociális, a kommunikációs- és beszédképességek komplex fejlődése (Goddard, 2015).

Az idegrendszeri kapcsolatok elsősorban aktív mozgások kipróbálásán keresztül érnek és fejlődnek, ezért az óvodapedagógus legfontosabb feladatai közé tartozik, hogy a gyermekcsoport számára napi szinten szervezzen és támogasson spontán, szabad és előkészített mozgásprogramokat, melyek az óvodai napirend bármely tevékenységi körébe illeszthetőek. Még a gondozási, önellátási tevékenységek közben is ismételtetők mozgásformák, melyek fejlesztő hatással lesznek minden más képességterületre is: például az öltözés-vetkőzés kiváló alkalmas nyújt mind a mozgás, a kognitív-értelmi és a kommunikációs terület fejlesztésére, amennyiben a megfelelő testhelyzetben ül a gyermek, ránéz az adott testrészre, mindkét kezét használja a helyzet megoldásához, esetenként átnyúl a testközépvonalán, érzékeli, megnevezi, megszámlálja a ruhadarabokat és azok tulajdonságait, és még számtalan variáció

segíti a testkép fejlődését, az egyensúly megtartását, bővíti a szókinccset, fejleszti az értelmet.

Kulcsfontosságú, hogy az óvodapedagógus ne csupán a hiányt vegye észre a gyermek pl. öltözésében, étkezésében, figyelemkoncentrációjában, hanem a hiány pótlására találjon olyan mozgásformákat, mellyel a gyermek játékos formában, többszörösen ismételve képes lesz behozni a lemaradást. A fenti példánál maradva, ha a gyermek lassan veszi fel vagy le a kabátját, nehezen találja az utat a pulcsiban vagy nadrágban, pontatlanul húzza fel a zokniját vagy gombolja be a kardigánját, felemásan veszi fel a cipőjét, akkor támogassuk meg egy dallammal, ritmussal, a kivitelezés számára lehetséges tempójával, adjunk lehetőséget több alkalommal eljátszani, kipróbálni az adott mozdulatot akkor is, mikor nem az időfaktor a leginkább lényeges.

A szomatikus, testi fejlődés optimális esetben az orvosi meghatározott sztenderdek alapján alakul (magasság, testsúly), emellett a testarányok fokozatos és folyamatos változása figyelhető meg. A gyermek izmosabb lesz, izomtónusa a megfelelő készenléti állapotot éri el, a motoros fejlődés eredményeképpen koordináltabb mozgás várható el. Az óvodáskor végére a gyermek ideális mozgásfejlettségére jellemző, hogy képes a harmonikus, akaratlagos, összerendezett mozgásra, egyensúlyérzéke jól kifejlődött: képes páros és egy lábon ugrálni, futni, végtagjait külön-külön is akaratlagosan mozgatni vagy nyugalomban tartani. Képes látott és megfigyelt egyszerű mozdulatsort utánozni, képes megtanulni úszni, biciklizni, nehezített talajon járni. Ismeri és képes alkalmazni a jobb-bal irányokat, kialakul a kéz- és lábdominancia, fejlett finom- és grafomotorikájának köszönhetően biztonságosan használ mindennapi eszközöket otthonában és az óvodában. Ceruzafogása pontos, szeret rajzolni, színezni, sormintát készíteni és nyitott a különböző művészi alkotó tevékenységekre (Vajda, 2004).

E mozgásvariációk elmaradása vagy éretlensége sok esetben a fennmaradt, nem gátolt és integrálódott primitív és áthidaló reflexek káros hatásainak eredménye, melyeket különböző terápiás hatású módszerekkel lehet javítani (Goddard, 2009).

Fontos, hogy a pedagógus a lehető legkorábban észlelje, ha egy gyermek tónuseloszlási nehézséggel küzd, hiszen ez befolyásolni fogja más

területek fejlődését is. A test különböző területein észlelhető feszebb vagy gyengébb, lazább izomzatot felfedezhetjük az erre mutató jelekből pl.: ha a gyermek W lábtartással ül játék során, ha a fejét lógatja vagy láthatóan mindig az egyik irányba dönti koncentráció közben, ha a háta görnyedülő helyzetben, ha nem szívesen fekszik hasra, ha kerüli az apró tárgyakkal való játékot, a ceruzafogást, sokszor elesik, és még hosszú lehetne a sor a felsorolásban.

El kell kerülni a rossz mozgáshelyzetet és kísérletet tenni a korrekcióra, ezt azonban lehet lépésről lépésre, apránként. Például: ha a W ülés a leginkább jellemző, ülhet a gyermek egy párnára, így a csípő és a medence megemelkedik, könnyebb lesz a törzs elé hozni a lábakat eleinte hajlított terpeszben vagy talpra tett lábakkal, később elérhető lesz az elől keresztezett lábtartás.

A fej és törzs aszimmetrikus tartását is lehet fokozatosan korrigálni a mindennapos játék helyzetekben, elsősorban a játékok helyének, helyzetének illetve a szituációnak megváltoztatásával. Amennyiben a gyermek egy irányított tevékenységben szemben lehet a pedagógussal, akkor a szemkontaktus fenntartása érdekében igyekszik majd emelni és a középvonalban tartani a fejét.

Az óvodai csoportszobákba minden esetben érdemes teljes testet is megmutató tükröket helyezni, melynek segítségével a testképen kívül más részterületeket is fejleszthetünk. Kézbe vehető, puha anyagból varrt kis pillangó vagy akár egy apró állatfigura is megpihenhet a gyermek testén ott, ahova a pedagógus helyezi, vagy akár csak megérinti, ezután próbálja a gyermek megnevezni az adott testrészt. Lehet játszani a tükör előtt vagy egymással szemben ülve, állva is. Kellemes és hasznos játék a gyerekmasszázs, mikor egy puhatüskés labdát vagy hengert görgötünk a gyermek fején, hátán, karján, lábán stb., miközben a testrészek nevét énekeljük vagy mondókázzuk. Ezt a játékot a későbbiekben a gyermekek egymással is, körben ülve csoportban is játszhatják, akár egy fantáziadús mesével is kiegészítve vagy fejlett finommotoros képességek esetén már sokféle kézmozdulattal kiegészítve. Az irányok tanítása is a testen kezdődhet el, majd fokozatosan haladva lehet távolabbi, konkrét, majd elvont megfogalmazásokkal bővíteni a repertoárt. A jobb-bal fogalmának gyakorlása, valamint a párosítás a mindennapos önellátási

tevékenységek során alkalmazott megfogalmazásokon és játékokon kívül történhet tárgyakkal is, pl. a cipők párosításával, színes kéz- és lábnyomatokkal, illetve bármely, az összetartozást jelképező konkrét játékeszközzel vagy képpel is.

Sok gyermeknél a színfogalom vagy a tér és idő érzékelése, valamint megnevezése is nehezen rögzül, ép vagy korrigált érzékszervi funkciók mellett is felléphetnek észlelési zavarok. Támogassuk a gyermeket úgy, hogy lehetőséget biztosítunk a cselekvésre, az aktivitásra, a mozgásba ágyazott felfedező tanulásra.

Tartsuk mindig szem előtt, hogy az érzékelés-észlelés folyamata és fejlődése minden területre kihat, minél több érzékszervet használ aktívan és akaratlagosan a gyermek, annál nagyobb eséllyel fejlődnek kognitív képességei.

A kommunikációs és szociális képességek területén is óriási a fejlődés az óvodáskor végére, a gyermek képes felnőttel és társaival is interakcióba lépni, temperamentumtól függően dominánsan vagy visszahúzódbban. Megnövekszik a társas kapcsolatok – barátok – száma. A megfelelően kialakult beszédképesség – mely a helyes hangképzést és az életkornak megfelelő tartalmi fejlettséget jelenti – jellemzi a gyermeket. Szókin- cse gazdagodik, többszavas mondatokat alkot, nyelvhelyessége tisztul. Hosszabb ideig is képes szemkontaktust tartani a beszélővel, szociális érzékenysége folyamatosan növekszik.

Esetleges éretlenség esetén nehezített lehet a mimika, sok esetben a szemkontaktus felvétele vagy a tekintet fixálása is akadozik, a gesztusok kivitelezése szegényes. A nehézkes kapcsolatteremtés, gondolataik korlátozott kifejezése befolyásolhatja a sikeres és eredményes interakciót mind gyermektársaikkal vagy felnőttel, ennek következményeképp sok esetben lassan alakul többek között a játékfejlődés, a feladattudat, a tapasztalatok feldolgozása.

Fontos, hogy bármely típusú elmaradással vagy éretlenséggel is állunk szemben, támogassuk a gyermeket a sikereiben. Mutassunk mindig jó és követendő példát tiszta beszéddel és a gyermek képességeihez igazodó kérdésekkel, például igazodjunk a hallás utáni beszédértési szintjéhez. Segíthetjük az artikuláció fejlődését azzal is, hogy sok nyers zöldséget kínálunk, hiszen ezzel erősödnek az állkapocs és a száj körüli izmok,

valamint aktívabbak lesznek a nyelvmozgások is. Tükör előtt is játszhatunk, utánozhatjuk egymást, mutathatunk vicces arcokat, vagy akár mézet vagy lekvárt, fogrémét is megpróbálhatunk lenyalni az ajkak körüli területről. Sokat engedjük hallatni a gyermekek hangját, a zenei hangoztatás, a dallamok, mondókák, az utánzás, dramatizálás mind-mind kiváló alkalom a fejlődésre. Eleinte egyszerű, egy-egy szavas, két-három hangot használó dalocskákat ismételjünk, használjunk rímeket és elnagyolt gesztusokat, bátran kössünk hozzá mozgásos cselekvést is: egyik lába, másik lába, bújjon be a nadrágjába stb.

Az önállóság területén elmaradó gyermekek esetében próbáljuk azonosítani, hogy a motoros koordináció éretlensége, a mentális-kognitív képességek hiányossága vagy esetleg a nyelvi-kommunikációs elmaradás áll a háttérben. Amint értjük, hogy miért viselkedik az adott módon a gyermek, meg fogjuk találni a kreatív megoldást is a helyzetre.

Az óvodapedagógus egyszemélyben és kollégáival együtt is felelős a rábízott csoportért és gyermekekért. A pedagóguskollégák jól ismerik a gyermekfejlődés különböző életkorra vonatkozó fázisait, pedagógiai programjukban írásban is rögzítik a tevékenységekbe integrált tanulási lehetőségeket.

Drámapedagógia és projektszemlélet a Blum programban

Fabóné Nagy Andrea – Szurmik Zoltán

A Blum program fennállása óta hisz abban, hogy preventív módon helye van a nevelő munkában az egészségnevelésnek. A drámapedagógia és a projektszemlélet olyan kapcsolódási pontok, melyek kiválóan segítik a központi gondolatot. Az egészséges életmód pedagógiai megközelítései során a közösségépítő és személyiségfejlesztő drámajátékok alkalmas módszerek bizonyulnak arra, hogy a gyermeki lélek stabilizálódjon, s ha mindez a projektszemlélet keretén belül működik, akkor a hosszú távú pedagógiai célok mentén innovatív és eredményes pedagógiai munkát segíthetnek elő.

A drámapedagógia helye és szerepe a pedagógiai munkában

A drámapedagógia ma már ismert fogalom, az oktató-nevelő munka részeként olyan eszköz a pedagógus kezében, amellyel segítheti a 21. századi gyerek személyiségének kibontakozását. Mára már egyértelművé vált, hogy napjaink gyerekei egy olyan világban lesznek felnőttek, melynek szakmáit a pedagógus még nem ismeri, így nem is tudja felkészíteni őket az ismeretlen világ ismeretlen munkaköreire. De azt megteheti, hogy a nevelési munka során a – mai, modern életvitelünket eluraló – digitális világ előnyeit felhasználva, érdeklődő, kreatív, gondolkodó, együttműködő fiatalokat nevel, olyan lelkiileg stabil egyéneket, akik majd felnőttként szembe tudnak nézni az újításokkal, a változásokkal, akik nyitottságukkal képesek lesznek helyt állni a világban. Ez a pedagógiai munka csak akkor lehet sikeres, ha már az óvodai nevelésben elindul. A drámapedagógia reformpedagógiai módszer: olyan módszer,

amely közvetlen, cselekvésbe ágyazott tapasztalást ad, az „itt és most” élményét nyújtva. A drámapedagógiát játékkal való fejlesztésnek is nevezik. Régóta tudjuk, hogy a játék fejleszti a személyiséget. A gyerek (de a felnőtt is) szeret játszani, és közben úgy tanul, hogy nem is tudja, hogy tanul. A gyerekek a jelen idejű világban léteznek, számukra az fontos, amit az adott pillanatban megtehetnek, ami az adott pillanatban nekik jó. A teleologikus felnőtt gondolkodástól ez merőben eltér, s ha a felnőtt jövő idejű, absztrakt gondolkodású világát a gyerekre akarja kényszeríteni, generációk közötti kommunikációs konfliktus alakul ki. A drámapedagógia megpróbálja feloldani ezt a konfliktust azzal, hogy játszani enged, sőt játékra hív! A játék az emberiséggel egyidős tevékenység, amely az ünnepi szertartásokból nőtte ki magát az idők során. A játék a gyerek ünnepi tevékenysége, varázslat.

A drámapedagógiát a „mintha” pedagógiájának is szokás nevezni amiatt, hogy a gyerekek gyakran játszanak el olyan szituációkat, mintha valaki mások lennének. A valóságnak és a valótlanságnak ez a sajátos, váltakozó játéka tanulási folyamat: a gyerekekben kialakult eszmeképek a játék során valósággá, a jövőt meghatározó pontokká válnak. A drámapedagógia öntevékeny tevékenység, melyben a pedagógus csupán animátor. Ez az aspektus hasonlít az óvodáskori szerepjátéokra, ezért is alkalmazható a drámapedagógia már az óvodáskorban is. A drámapedagógus változatos eszköztárból válogathat. Neki kell felismernie csoportja összetételét, és eldöntenie, milyen eszközkészlettel, milyen irányba induljanak el, haladjanak tovább. Ha elindult egy folyamat, eredménnyel le is kell zárnia egy adott ponton. A drámapedagógia tanulásszervezési modell is, szerkezetet, formát ad, szabályozza a folyamatot a tudatos, tervszerű, pontos munka elvégzése érdekében. Az óvodai drámapedagógia pedig a tanulás folyamatában ad alapot, annak átélésében, önszerveződésében segít.

Összességében elmondható, hogy a drámapedagógia a gyerek személyiségére és a közösség teremtő-alkotó erejére épít. Ha egy gyerek önmagával jó viszonyban van, szereti azt a közösséget, amelyben tevékenykedik, akkor képes igazán előrehaladni, fejlődni az útján.

A felnőttre ugyanez érvényes! A Blum program egészségnevelése és a drámapedagógia személyiségfejlesztése azért fontos találkozás, mert

megadja azt a pszichológiai jellegű lehetőséget, amelyben a lélek – jó eséllyel – békére találhat.

A projektmódszer megjelenése az óvodai nevelésben

A 21. századi modern társadalmak alapvető változásokat indítottak el, amelyek a pedagógiai kultúrára, pedagógiai felfogásra is hatással voltak. A mai pedagógiai gondolkodásban háttérbe szorul a hagyományos, előírt szemlélet, és helyette előtérbe kerülnek a személyközpontú pedagógiai törekvések, a gyerekek tisztelete, szeretete. A gyereknevelésben új személyiségjegyek váltak fontossá. Az új nevelési módszerek kívánalmai, hogy segítsék a kutató-kereső tapasztalatszerzést, spontán aktivitást, a gyerekek alkotó hajlamait. Adjanak szabad utat a gyermeki személyiség kibontakozásának, olyan képességfejlesztést támogassanak, amelyek segítik a tájékozódást, problémaérzékenységet. Éppen ezért az óvodai nevelés tanulásszemléletének újfajta módja, leghatékonyabb és leginkább kiszolgáló módszere: a projektmódszer.

Az óvodai projektmódszer jellemzői

A projekt szó tervet, tervezést, egy probléma kifejtését jelenti. A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek középpontjában egy-egy élethelyzetből fakadó, gyakorlati természetű probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásának feltárása, a téma széles körű összefüggéseinek feldolgozása. A cél sohasem a tanulás elméleti oldala, hanem valamilyen konkrét produktum létrehozása. A tanulás mint kísérő eszköz van jelen, a hangsúly a cselekvésen, tehát a produktum elérésére irányuló tevékenységeken van. A projekt a tanulásszervezési módok közül az egyik leghatékonyabb módszer. Az óvodai nevelőmunkát a projektrendszerű életmódszervezés, tervezés segíti leghatékonyabban. A projektmódszer a gyerek érdeklődésére, a pedagógus és a gyerek közös tevékenységére épülő módszer. A megismerési folyamatok a projektek tevékenységeinek

sorozatában valósulnak meg. A projekttémák olyan alapvető kérdést, problémát tartalmaznak, amit különböző irányokból, különféle tevékenységeken keresztül szeretnénk megismerni. Az óvodai projektet a gyerekek részben önkéntes alapon, részben irányított módon, de mindig cselekvésbe ágyazva végzik, többnyire mikrocsoportos formában, együttműködésben, melyben a részfeladatok sokszor nem azonosak, hanem differenciáltak.

A projekt megszervezésének folyamata

- A projekttéma kiválasztása, megfogalmazása, melynek alapja a gyerekeket leginkább foglalkoztató kérdések, területek;
- A projekt tervének elkészítése, a projekttéma tevékenységekre bontása;
- A témával kapcsolatos már meglévő tudás, az eddigi tapasztalatok számbavétele;
- Információk gyűjtése, forrásuk feltárása és az információk gyűjtésének megtervezése, mozgósításuk megszervezése;
- Egyes téma fejlesztő hatásainak, integrációs lehetőségeinek felmérése, tevékenységi formák tervezése, amelyek előhívják a gyerek érzelmeit, az ismereteiket gyarapítják;
- Az egyes tevékenységek lehetséges sorrendjének összeállítása, véglegesítése, regisztrálása;
- Az eszközök, szerszámok, kellékek számbavétele, beszerzésének megtervezése;
- A felelősök, vállalkozók és „önként jelentkezők” regisztrálása a napi tervben;
- A projekttevékenységek lebonyolítása a regisztrált sorrend figyelembevételével;

Ezek lehetnek a pedagógus és a gyerekek együttes tevékenységei, egyéni, páros és közös, valamint kooperatív munkaszervezési módokkal.

- Az egyes tevékenységek produktumainak közzététele (kiállítás rendezése, faliújság, életkönyv, fotók);
- A projektet értékeljük többféle módon: beszélgetéssel, az élmények

felidésével, ami segíti az élmények újraátélését, önértékeléssel, egymás tevékenységeinek értékelésével.

Drámajáték az óvodában

A drámapedagógia az óvodában olyan reformpedagógiai módszer, amely a játékra alapoz, a gyermeki cselekvésre koncentrál, feltárja és fejleszti a gyerekek kreatív képességeit, illetve a személyiségfejlődést komplex módon célozza meg. Segítségével megtanulják, hogyan alakítsák ki saját gondolkodásmódjukat, értékrendszerüket, és megtapasztalják, milyen sok megoldás létezhet egy adott helyzetre. Védelmet nyújt a bátortalanabbnak, a zárkózottabbnak, a kevesebb önbizalommal rendelkezőnek. A gyerekek nyitottabbá válnak, hamarabb oldódnak, és az átélt helyzetek tapasztalatait továbbviszik magukkal a mindennapjaikba. A drámajátékban az óvónő és a gyerek közös alkotótevékenységet végez. A gyerekeket úgy irányítja, hogy saját maga is bekapcsolódik a játékba, játszótárssá válik, a játékon keresztül hat a gyerekre. Motiválja, működésre serkenti a gyerek fantáziáját. A szerepeken keresztül mindvégig irányítja az eseményeket. Kérdez, és kérdéseivel továbblendíti a történetet. A drámajátékok alkalmazása közben fejlődik a gyerekek személyisége, kreativitása, kommunikációs készsége. Szerepeken keresztül könnyebben megfogalmazzák gondolataikat. Mindeközben társas kapcsolataik is kiteljesednek: együttműködnek, beszélgetnek, barátkoznak egymással, bátrabbak lesznek, erősödik önbizalmuk.

Zeneterápia és zenepedagógia a Blum programban

Kassai Réka

„A zene az érzelmek gyorsírása. Azok az érzelmek, melyek csak nagy körülményességgel írhatóak körül szavakkal, közvetlenül megnyilatkozhatnak a zene által.” (Lev Tolsztoj)

A zene önmagában is egy nyelv, az egyik legősibb kifejező eszközünk. A verbális kifejezés alternatív formája. A zene mint kommunikációs eszköz egy egészen új csatornát nyithat meg a kapcsolatteremtéshez és az érzelmek átéléséhez. Azokon a szavakon túli tapasztalatok, megélések és érzések, gondolatok kifejezéséhez nyújthat segítséget, amelyeket nem tudunk szavakkal megfogalmazni. A Blum program szellemiségéhez és alapelveihez szorosan kapcsolódva, a zeneterápia és a zene elemeinek használata egy sokszínűbb és eredményesebb pedagógiai munkát tehet lehetővé.

A zeneterápia

A zeneterápia a tudat, az érzelmek, a lélek oldaláról közelíti meg a problémát. Nonverbális terápia, tehát megszűnik a beszéd és a szavak jelentősége, ez nagy segítséget nyújthat azoknak az egyéneknek, akiknek értelmi vagy kommunikációs készségük sérült. Nem szükséges hozzá zenei előképzettség, sem hangszeres tudás. A zeneterápia segítségével lehetőség nyílik a problémamegoldására, személyiség, és kreatívfejlésztésre, önfeltárássra korosztálytól függetlenül. A Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottságának 1996-os világkongresszusán elfogadott meghatározás szerint:

„Zeneterápia során a képzett zeneterapeuta, egy tervezett folyamatban használja a zenét vagy zenei elemeket (hang, ritmus, dallam, harmónia) annak érdekében, hogy elősegítse a kommunikációt, kapcsolatokat, tanulást, kifejezést, mobilizációt, szervezést, szerveződést. Ezek mellett pedig terápiás hatást gyakoroljon fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területeken. A zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé, s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen.”

Módszerét tekintve a zeneterápia megvalósulhat egyéni vagy csoportos, receptív, aktív vagy komplex formában. (<http://www.parlando.hu/Urbanne.htm>)

- Receptív zeneterápia: a meghallgatott zene által mozgósított érzelmek, élmények, gondolatok megbeszélésének segítségével folyik a terápiás munka.
- Aktív zeneterápia: hangot adó eszközökkel (pl. akár kavicsal, üveggel) vagy hangszerekkel (saját testhanggal/hanggal) kommunikálnak, improvizálnak (rögtönöznek) a jelenlévők, amelyhez semmilyen zenei előképzettség nincs szükségük az egyéneknek.
- Komplex zeneterápia: a zene által mozgósított élményeket, érzéseket improvizált mozgással vagy bármilyen képzőművészeti tevékenységgel (pl. festés, rajzolás, agyagmintázás, mozaikkészítés, versírás stb.) fejezik ki a résztvevők, s a megéltekről lehetőség szerint szóban is megnyilvánulnak.

Zenei és zeneterápiás lehetőségek

- Szavak nélküli kommunikáció: lehetőséget teremt, hogy olyan személyekkel is kommunikálni tudjunk, akik valamilyen beszédsérülésben szenvednek, akik nehezen nyílnak meg, vagy nehézséget okoz számukra a verbális kifejezés.
- Részvételre ösztönöz: szabadságérzetet ad, segíti a beilleszkedést.
- Alkalmazkodó eszköz: a zeneterápiás tevékenység képes igazodni

bármilyen fejlettségi szintén lévő gyermekhez, és alkalmazkodni a gyermek lehetőségeihez, szükségleteihez.

- Sikerélmény: a zenélés, a zenei élmény, a kreativitás megélése, az érzelmek kifejezése, a kapcsolódás, kezdeményezés képessége sikerélménnyel jár.
- A zene eszköz lehet az érzelmek kifejezésére: a zene lehetőséget teremt, hogy legmélyebb gondolataikat és érzelmeinket szavak nélkül is ki tudjuk fejezni. Segíti a gátlások oldását. A zene az egész személyiségre képes hatni.

Képességek fejlesztése a zenével

Az éneklés, a zene, a hangszeres játék, zenehallgatás pozitívan befolyásolják a gyermek érzelmi intelligenciáját, hatására empatikusabbá, érzékenyebbé válnak. Az éneklés fejleszti a nyelvi készséget, az intonáció javulása, hangterjedelem bővítése pedig előnyösen hat a beszédre. Az ének, a dal és a játék is pozitív érzelmi hatással bírnak, képesek feloldani a belső feszültséget. Fejlesztik az emlékezetet és a képzeletet. Előkészítik a hangszeres tanulást. A ritmus fejleszti a rugalmasságot, a mozgás folyamatosságát előnyösen befolyásolja. A ritmikai fejlesztés pozitívan hat a figyelemre, emlékezetre. A zene és a ritmus szerepet játszik a beszéd kialakulásában és a mozgásfejlődésben is. A mondókák, gyermekdalok szintén fejleszti a figyelmet, memóriát, képzeletet, szókinccset. Segítik tudatosítani a testet, érzelmeket, saját magukat és környezetüket. Egy sikeres zenei „előadás” az alkotás élményét adja, növeli az önbecsülést, a kreativitást, pozitívan befolyásolja érzelmeket és a magatartást.

A zeneterápia és a Blum program alapelveinek kapcsolódási pontjai

A gyermekekkel, emberekkel foglalkozó szakmák művelése esetén különösen nagy szükség van arra, hogy megfelelő önismerettel rendelkezünk, hogy tisztában legyünk saját személyiségünk határaival, motivációinkkal, és rálátásunk legyen személyiségünk összetevőire,

viselkedésünk hátterére. Mindez azért fontos, hogy képessé váljunk megítélni másokra való hatásunkat, az emberi kapcsolatainkban játszott szerepünket.

A Blum program szemlélete és a zeneterápia személyiségfejlesztő hatása ezen a ponton is kapcsolódik egymáshoz. A zeneterápia lehetőséget nyújt önmagunk felfedezésére, megismerésére, önismeretünk elmélyítésére. Az óvodai munka során a zeneterápiás elemek és játékok alkalmazása színesebbé, kreatívabbá, élménydúsabbá varázsolhatja a foglalkozásokat, kapcsolódhatnak más tevékenységekhez, részét képezhetik egy-egy óvodai projektnek – természet, évszakok, jeles napok, ünnepek. A játékok felépítése azt is lehetővé teszik, hogy a felnőttek, a szülők is részt tudjanak venni gyermekükkel. A gyermekek megismerkedhetnek a hangszerekkel, megszólaltatási módjaikkal, felfedezhetik kreatív használatukat. Csoportos foglalkozások során a zeneterápia segíthet gyermeknek a többiekhez való kapcsolódásban, társas viselkedés normáinak elsajátításában, az együttműködésben, egymásra figyelésben. Sikerélményt nyújt minden résztvevő számára, ezáltal növeli az önbizalmat, önbecsülést.

Improvizáció és vizualizáció: kreatív gyerektáncfoglalkozások kidolgozása a mozgás és az anatómia vizsgálatának tükrében

GreCsó Zoltán

A mozgásalapú és improvizációs technikák óvodáskorban való alkalmazása, a táncoktatás óvodai, óvodapedagógia keretekbe való beemelése és arra történő adaptálása nem pusztán alapos pedagógiai ismeretekre, de a mozgás és az anatómia edukációs szempontrendszerére is alapoz. Ennek helyes elsajátításához és gyakorlatban való hatékony alkalmazásához az improvizáció és vizualizáció, a fejlődést célzó instrukciók, valamint az óvodapedagógus mint kreatív gyermektánc-foglalkozást vezető attitűdjének meghatározása vezet eredményre.

Jelen írásomban saját tapasztalataim, kutatómunkám és 2019-ben készült szakdolgozati írásom mellett nagy mértékben támaszkodom két általam látogatott, fontos szakmai workshop-eseményre: Bush Hartshorn Giving And Receiving Feedback című workshopján (2019. január, Sín Művészeti Központ) és Kerekes Kristóf Bevezetés az alkalmazott mozgásanatómiába című workshopján (2020, online) elhangzottak fő inspirációs forrásként szolgáltak munkámhoz.

Mozgás és anatómia

Az első és legfontosabb tanács, hogy igyekezzünk a mozgást és az improvizációs technikákat azonnal a saját testünkre integrálni, és saját testünk működtetése kapcsán megérteni azok mibenlétét. Ennek első lépéseként saját testünk megértésére és annak tudatos feltérképezésére

kell figyelmet fordítanunk. Ahhoz, hogy embereket segítsünk hozzá saját testük jobb és pontosabb megismeréséhez és megértéséhez, nekünk magunknak is jobban tisztába kell kerülnünk az emberi test anatómiai és biomechanikai ismerveivel, ez több szempontból is fontos szegmens, elsődlegesen a pontos instrukcióink előkészítése kapcsán.

A jó minőségű életvezetés elengedhetetlen része a jó, helyes testtartás. A jobb tartás növeli a test hatékonyságát, csökkenti a kötöttséget mind mentális, mind fizikai szinten, mivel a fizikai feszültség és kimerültség automatikusan negatív hatással van a hangulatra és az élethez való általános hozzáállásra. Ha fizikailag felkészültek vagyunk, sokszor legyőzhetetlennek tűnő nehézségeken is könnyűszerrel felül tudunk kerekedni. Az energiával telt test önbizalmat áraszt, a megnövekedett koordinációs és megfigyelési képesség segít a táncban is hatékonyabban fejlődni. Az agyunk hozzá van szokva, hogy háromdimenziós mozdulatsorokat jegyezzen meg, amiket majd még pontosabban ad elő a gyakorlatban. A test és elme között felfedezett új kapcsolatrendszer folyamatos segítséget nyújthat abban, hogy az egyes mozdulatokkal kapcsolatos nehézségekre új és hatékony megoldásokat találhassunk. Ezenfelül a jobb biomechanikus erő- és energiaátadás az ízületeken és a testen keresztül csökkenti a sérülés esélyeit, valamint ezáltal a tápanyagellátás is befolyásolható, hiszen a megnövekedett rugalmasság és a csökkentett feszültség segíti a keringést. Végül, de nem utolsósorban ez egy tökéletes módszer a pihenésre, a megerőltető fizikai munka utáni regenerációra.

A jó testtartás megállapításhoz az egyik legegyszerűbb és leggyorsabb megfigyelési módszer, ha a lapocka felső peremétől a medence tarajáig húzunk egy vonalat, valamint egy másikat a kulcscsontól indítunk a keresztcsontig. Ha ez így kapott átlók nem középen, esetlegesen nagyon elcsúszva metszik egymást, fontos értesíteni a szülőket arról, hogy érdemes a jövőben gyermekük testi fejlődésére több figyelmet fordítani. Ha egy egészséges testtartást veszünk alapul, az ahhoz képest történt elválkozás mindig egy megnyúlt kinetikus lánc, vagy éppen egy, a másik oldalon jelentkező, megrövidült lánc. Ez nem csak testtartás elemzésénél fontos, hanem a lábak, azaz a térdék helyzetének megfigyelése kapcsán is. A lábak változásainak okait mindig a talpaknál kereshetjük, hiszen a hosszanti és keresztirányú ívek valamilyen módon meg vannak súly-

lyedve, amely a láb belső felén okozhat elváltozásokat. Ez a jelenség a jól ismert, köznépi nevén az X vagy O láb, vagyis a Varus vagy Valgus megjelenését eredményezi.

Egyik fontos gyakorlat és feladat, ha összeszorított lábfejjel sétálunk. Igen gyakran, mozgás közben a legtöbb gyermek a talpára befelé terhel, mintsem inkább kifelé, ez a lábfejben található keresztis és/vagy hosszanti boltív süllyedése miatt jelenik meg, és később, felnőtt korban a térdízület, a meniscus egyenetlen kopását eredményezheti. A lábfej artikulálására ilyen és ehhez hasonló gyakorlatok javasolhatóak: „Képzeld el, hogy tojáshéjon, esetleg puha fűben vagy homokban sétálsz!”

Instrukciók

Ami korábban is említésre került, a második fontos tényező a pontos anatómiai ismeretek használatában, az maga az instrukciók készítése, kezelése. Gondoljuk végig, hogy mi lehet konstruktív és mi lehet destruktív megjegyzésünk a közös munka kapcsán. A jó instrukciók úgy koordinálják a testet, hogy azok képszerűek, és azonnal lefordíthatók lehetnek a saját testünkre. Az instrukciók mellőzik a komplexitást, ám mégis egyszerűek, jól vizualizálhatók, úgy, mint a korábban példaként hozott „Sétálj, mintha tojáshéjakon járnál!”, vagy „Nyújtózkodj egy almáért!”, esetleg „Nyisd olyan nagyra a tested, mintha egy óriási ástítás jelenítenél meg vele!” instrukciók.

Az instrukciók kapcsán első és legfontosabb pontként tisztázandó, hogy miért és kinek szeretnénk visszajelzést vagy javító szándékú instrukciót adni. Jelen esetünkben a 3 és 6 éves kor közötti gyermeknek szóló iránymutatásokat vesszük számba és vizsgálat alá. Ezen instrukciók adása semmiképpen sem lehet eszköze megfélemlítésnek vagy bosszúnak. Értékelésünkkel nem lenyomni vagy elemészteni szeretnénk, elsődleges célunk kizárólag a másik fél felemelése és segítése lehet. Éppen ezért alaposan meg kell gondolnunk, hogy kit, mikor és miként instruálunk, hiszen miközben ezzel óriási felelősséget veszünk magunkra, vállaljuk azt is, hogy ezzel elkötelezzük magunkat, és véleményünk pontos és érthető megfogalmazásával részt veszünk

egy emberi élet fejlődésében és alakulásában. Ezért nagyon fontos hangsúlyoznunk, hogy az instrukció nem magánvélemény.

A foglalkozásvezetői attitűd

Mielőtt még a vizualizáció módszere kerülne kifejtésre, idézzük meg a foglalkozásvezető kritikus és befogadó attitűdjének szerepével kapcsolatban a következőket:

- Foglalkozásvezetőként nem ildomos azonosulni saját munkánkkal, saját foglalkozásunk sikereivel vagy kudarcaival. Ha valamelyik gyermek elkalandozik, az bármennyire is banálisan hangzik, a munkánkat kritizálja és nem bennünket. Hiszen mi nem magunk vagyunk a foglalkozásaink reprezentációi, és fordítva. Ebből az is következik, hogy aki a munkánkat kritizálja, nem azt jelenti, hogy azzal egyszerre bennünket is kritizál.
- A foglalkozások kapcsán a pedagógusban legtöbbször pozitív igények fogalmazódnak meg. Ez a jelenség egyúttal determinálja, hogy az óvodapedagógusok a foglalkozás végére kiábrándultságot éreznek, és így a negatív érzések spiráljába kerülnek. Figyeljünk oda érzéseinkre, amikor instruálunk.
- Fontos, hogy először mi magunk tegyünk erőfeszítéseket és próbáljuk megérteni a gyermek korlátait, ne csak azt a vágyat erősítsük magunkban, hogy a gyermekek értsenek meg bennünket.
- Amikor valamire felhívjuk a figyelmet, ügyeljünk arra, hogy ne tiltunk. Azaz ne kövessük a „rózsaszín elefánt” törvényt. („Ne gondold a rózsaszín elefántra!”)
- Figyeljük meg a befogadó attitűdünket, érzelmi állapotunkat, mielőtt instruálunk.
- Ne hozzuk a gyermekeket olyan helyzetbe, hogy magyarázkodniuk kelljen.
- Amikor instrukciót fogalmazol meg, ügyelj arra is, hogy mindenki sokkal inkább hallgat magára, mint bárki másra, ezért próbáld meg az észrevételeidet kérdésekbe csomagolni.
- Ha nagyon szeretnéd a magánvéleményed is hozzáfűzni a kritika mellé a mondandódban, akkor arra mindig kérj engedélyt.

- Amikor instruálsz, mindig csak az alkotó, azaz a gyermek lehetőségeit bővítsd!

A destruktív instrukció jelzői az alábbiak: személyeskedő, jellemző, a problémát latolgató, szubjektív, ítéletalapú, az ego megtartásának kényszerét hordozza magában és a hierarchikus felépítettséget hangsúlyozza, nemmel kezdődik.

A konstruktív instrukció ezzel szemben: megoldásfókuszú, javaslati szándékú, több opciót is felkínál, megadja a választás lehetőségét és partneri viszonyban hangzik el.

Természetesen ezeket a jó tanácsokat minden óvodapedagógus a maga módján és a helyzetnek megfelelően értelmezze és helyezze kontextusba.

Vizualizáció és táncoktatás kapcsolata

„Mielőtt specifikusan kifejteném a vizualizáció jelentőségét a táncoktatással kapcsolatban, célszerű magáról a technikáról szóló legfontosabb általános elméleteket bemutatni. A vizualizáció mint általános pszichológiai fogalom, a képszerű megjelenítést jelenti, amit lehet tudatosan is irányítani, de gyakran akaratunk ellenére aktivizálódik. A jelenség minden embernél felfedezhető. A jobb agyféltekénk képi jelekkel kommunikál, nem verbális módszerekkel. A jobb agyfélteke logikája független tértől és időtől, a kapcsolatrendszereket hasonlóságok, azaz analógiák alapján tárolja, így alakítva ki a saját jelentéshálózatát. Ennélfogva ez az absztrahált képi jelentéshálózat egy szubjektív szimbólumrendszer, amit a bal agyfélteke képes verbális jelekkel megmagyarázni. A testi reakciókat a jobb agyfélteke generálja, azonnal reagál a konkrét, képi ingerekre. Ilyen testi reakció például, ha citromra gondolunk, és összefut a nyál a szánkban, holott csak gondolati szinten kerültünk kapcsolatba a fanyar ízzel. Ez azt jelenti, hogy a gondolat egyfajta hatalmat képez a test felett, amit közvetítő képekkel tudunk befolyásolni egy önszugesztív folyamat során (Bagdy, 2013).”

Tehát a mentális vizualizációk tulajdonképpen az elmében megjelenő vizuális reprezentációi a környezetnek, a környezeti inger hiányában.

A tény, hogy egyes képek emléke automatikus vagy tudatos mozgásokat generál, feltételezi, hogy az ember képes képekben felidézni emlékeit, nem csak jelentésekben. A kép vagy vizuális memória az alapja a vizualizáció technikájának, mivel ezen keresztül lehetséges közvetlen kapcsolatot felállítani az érzékszervi emlékekkel, azaz, hogy hogyan nézett ki valami, milyen volt a hangja, érzete vagy más, érzékszervekkel felfogható jellegzetessége (Gordon, 1972).

A motorikus vizualizáció egy mentális folyamat, mely során az egyén adott akciót gyakorol vagy szimulál. A definíciók szerint ez egy dinamikus állapot, amiben az alany átéli az adott érzést, esetlegesen anélkül, hogy konkrétan a mentálisan lezajló műveletet végezné. Ez egy olyan fizikai gyakorlattal összekötött mentális gyakorlat, ami segíthet a fizikai mozgást gyakorlóknak elmélyíteni a mozgástechnikákat, függetlenül attól, hogy kezdő, vagy professzionális szinten vannak (Jeannerod, 2006). A motorikus vizualizációt jelentős sikerrel használják a sport oktatásában és az idegrendszeri károsodottak rehabilitációjában. A motorikus vizualizációt a legegyszerűbben talán úgy lehet meghatározni, hogy egy olyanfajta mentális stimuláció, vagy mentális gyakorlása a mozdulatnak, amiben a mozdulat maga nem, vagy másképpen valósul meg (Grush, 2004). Bár ez a meghatározás ma már széles körben elfogadott, meg kell jegyezni, hogy a motorikus vizualizáció nem feltétlenül jelent egy homogén képességet.

A hagyományos elméletek szerint a virtuális érzékszervi tapasztalások a motorikus vizualizáció során két kategóriába oszthatók: a kinesztetikus és a vizuális típusok. Az érzékszervi észlelést vizsgáló tanulmányok szerint viszont valójában valamivel több érzékszervi tapasztalás van, amit virtuálisan össze lehet kötni a motorikus vizualizációval, és amelyek szorosan kapcsolódnak a mozgáshoz. Az ilyenfajta inger gyakran automatikusan indukálja a motorikus reprezentációkat, ami fontos jelenség a motorikus vizualizációhoz kapcsolódó megnyilvánulások területén. Ilyen nevezetes példa a mozdulatok megfigyelése. A tükroneuronok és a tükroneuron-rendszer felfedezése, amelyeket mind a mozgás, mind a mozgás megfigyelése során aktivizálunk, egyértelműen bizonyítja, hogy a mozdulathoz kapcsolható vizuális információ értelmezése átfedésben van a mozdulat kivitelezésének folyamatával (Rizolatti és Sinigaglia, 2010).

A vizualizáció technikáját – ahogy a fenti alfejezetből is kiderült – leggyakrabban arra használják, hogy egy képet alkotunk a fejünkben anélkül, hogy végrehajtanánk a képen szereplő mozdulatot. Rengetegféle vizualizációs technika létezik, de a publikáció hátralévő részében kifejezetten arra fogok koncentrálni, melyek ahhoz szolgáltatnak alapvető eszközöket, hogy a táncos tanulási folyamatát megkönnyítsék, illetve a lehető legmagasabb szintre emeljék a produkcióját.

Természetesen ebben az irányban is többféle módszerrel találkozhatunk. Beszélhetünk egyszerű, pozitív képekről, amik abban segítenek, hogy nyugodtak maradjunk, megszabaduljunk a nem kívánt feszültségektől. Elképzelhetjük, ahogy a testünk végrehajt bizonyos mozdulatokat, miközben megőrizzük a teljes nyugalmunkat, azáltal, hogy pozitív gondolatokra koncentrálnunk. Amikor rendszeresen gyakorolnunk bizonyos mozdulatokat, próbán vagy tanulási céllal, fiziológiai változásokat idézünk elő, hogy egyre pontosabban tudjunk. Érdemes minden nap időt szánnunk arra, hogy egy csendes helyen, csukott szemmel ülve semmi másra ne figyeljünk, csak a lélegzetünkre. Egy kis idő elteltével elképzeljük, hogy milyen táncosok szeretnénk lenni, milyen könnyeden szeretnénk mozogni táncolás közben, milyen koncentráltan tudjuk irányítani a mozdulatainkat. Szép lassan ezt a képet fogjuk hallani a zenében, ez a kép rögzül saját magunkról a fejünkben, végül a testünk is leképezi a fejünkben lévő aprólékos, pontos mozdulatokat. Ezzel a módszerrel az elme és a test közötti összhangot tréningezzük. Eric Franklint a vizualizáció mesterének tartják, akitől egy nagyon fontos kifejezés ered: *seed imagination* – azaz mag-vizualizáció, amivel arra a folyamatra utal, amely során elültetünk egy intuitív gondolatot, amiből kinő az a kép, ami javítja az előadásunk minőségét. Mielőtt részletekbe menően bemutatnám a Franklin-féle technikát, ebben az alfejezetben általánosságban fogok írni a tánc és a vizualizáció kapcsolatáról.

Az agy fontos szerepet játszik a tánc anatómiájában és a technika fejlesztésében. Annak elképzelése, hogy gyorsabban mozgunk vagy magasabbra emeljük a lábunkat, hozzátartozik a mozgásban lévő táncos gondolkodásához, akárcsak az elsődleges izommunka megértése. A vizualizáció hasznos segítség lehet abban, hogy a táncos mélyebben és több aspektusból megismerje a saját mozgását. A vizualizáció olyan,

mint az elme szeme, egy olyan mentális folyamat, ami hasonlít egy valós tapasztaláshoz, anélkül, hogy a valós tapasztalás a valóságban megtörténne (Smith, 1990). Azoknak a pedagógusoknak, akik szeretnék a diákok kreatív képességeit maximálisan kihasználni, különösen hasznos lehet ez a módszer. Egy tanár vagy egy koreográfus a vizualizáció segítségével a tanítványokból reakciókat csalhat ki, vagy inspirálhatja őket bizonyos mozdulatok kivitelezésére. Ha egy adott mozdulatot egy képzeletbeli képpel támogatunk, az sokrétűbbé teheti a mozdulatot. Például nem ugyanúgy fog sétálni az, aki csak annyi instrukciót kap, hogy sétálgass lassan, óvatosan, mint az, akinek azt mondjuk, hogy képzelje el, hogy tojáshéjon lépked. A vizualizáció gyakorlatilag a kreatív mozgás katalizátora, segít tágtani a mozdulatokhoz kapcsolódó érzeteket, értelmezéseket, emellett fejleszti és stimulálja a mozgásrepertoárt. Egy tanár, akinek sok kép van a tarsolyában, könnyebben körül tudja írni az egyes mozdulatokat, így a kevesebb tapasztalattal rendelkező diákok várhatóan könnyebben megértik majd azokat. Mindenképp meg kell jegyezni, hogy minden ember egyéni, és mindenkinek változó képességek állnak a rendelkezésére, hogy befogadjon és produkáljon képi jeleket. A képalkotó folyamat azon is múlik, hogy az agy hogyan fogad be, értelmez és küld képeket. Ennek ellenére a legtöbb ember képes arra, hogy a látás, hallás, szaglás, tapintás és mozgás tapasztalásán keresztül valós és kitalált képeket idézzen elő. A táncos olyan egyén, akinek igen érzékeny receptorai vannak, és annak érdekében, hogy kiaknázza a benne rejlő potenciált, befogadó és aktív állapotban is erős figyelemmel kell lennie (Short, et al., 2001).

Franklin (1996) csoportosítása értelemszerűen a legfontosabb a publikáció szempontjából. Az érzékszervi vizualizációt Franklin hét alcsoportra osztja: vizuális, kinesztetikus, tapintási, proprioceptív, szaglászervi, hallászervi és ízlelési.

Testünk megfelelő, az anatómiailag indokolt megoldások, a tánc tudatos, az emberi test biomechanikai jellemzői adta lehetőségeink megértése kapcsán az elsődleges cél az ízületek körüli izommunka kiegyensúlyozása. Fontos megérteni, hogy a relaxáció és a feszültség kapcsolatban vannak egymással. Bár az egyensúlyozó izomtevékenységhez a feszültség elengedésére van szükség bizonyos izomcsoportoknál, de ez az elengedés

egyidejűleg más izomcsoportoknál megnöveli a feszültséget. Sok esetben például a vállfeszességgel küzdő embereken az segít, ha nemcsak a vállizmaikat lazítják el, hanem hangsúlyozzák a központi tartóizmaik és szerveik tónusát, hogy hosszú távon képesek legyenek megszüntetni a váll feszültségét. Az izmok sokszor azért válnak merevvé, hogy kompenzálják más területek nem megfelelő működését. Bár néhány képnek látszólag az a célja, hogy növelje vagy csökkentse a feszességet, a kép vizualizációjának eredménye általában az izommerevség egy összetett újraelosztását eredményezi, ami az első lépés az ízületek közötti kívánt tehermentes kapcsolateléréséhez. A központi idegrendszer legfontosabb hozzájárulása ehhez a mozdulat ötletének megfogalmazása. A mozdulat képére való koncentráció lehetővé teszi a központi idegrendszer számára, hogy kiválassza a leghatékonyabb neuromuszkuláris mintát annak kivitelezéséhez, mint például reflexek és a visszajelzési mechanizmusok (Sweigard, 1978).

A saját maguk által használt vizualizációs technika a tanítványokat abban segíti, hogy kialakítsák a legautentikusabb saját képeiket. Idővel a táncos a saját trénerévé válhat, a vizualizáció pedig automatikusan megjelenik, amikor szükség van rá. Ez a képesség hatalmas előny egy profi táncosnál, akinél sokszor hosszú időszakok telnek el úgy, hogy nem kap külső segítséget. Az intuitív vizualizáció során a táncos tulajdonképpen párbeszédet folytat a saját testével. A testre fordított fokozott figyelem által a sejtekben megszületett gondolatokat éljük meg valóságként, így megszületik minden szöveg mögött egy intelligens támogató rendszer, ami számunkra minden mozdulatot elérhetővé tesz. Ilyenkor már teljességében használhatjuk a test belső erőforrásait a tanulásunkhoz (Franklin, 2004).

Ezzel kapcsolatosan Franklin megalkotta a „mag-vizualizáció” fogalmát, amivel azokra a kezdőképekre utal, amit a tanárok a tanítványoknak adhatnak azzal a céllal, hogy ők is kifejleszthessék a saját, intuitív képrendszerüket a tréningek előrehaladtával. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak dolgozni, egy magképre van szüksége a táncosnak. Franklin (2004) egy olyan példát hoz fel a könyvében, amikor a lábnyújtás gyakorlásánál azt tanácsolja tanítványainak, hogy képzeljék el a mozdulatot végző oldalon lévő medencerészt, mint egy hátrafelé forgó kereket, ami

felemeli a lábukat. Emellett képzeljék el a combcsont felső fejét, ahogy a tokban pihen. Franklin már megtapasztalta, hogy ezek a képek segítenek a korlátok felszabadításában és az izmok meghosszabbításában. Néha azzal is segíti a vizualizációt, hogy megérinti a csípőízületet, amivel kihangsúlyozza a medence mozgásához kapcsolódó képet. Bizonyos esetekben a keresztcsontra helyezi a tenyerét, hogy megakadályozza, hogy a táncos behúzza a medencéjét. Aztán ahogy a táncos megtapasztalja, ahogy megemeli a nyújtott lábát, ezek a magképek elhalványulnak, és elkezd kialakulni a szubjektív asszociációk által a saját rendszer (Franklin, 2004).

Ki ne emlékezne Vekerdy tanár úr előadásaira, amikor arról mesél, hogy a gyermekek képekben látnak, „ne lépj a szőnyegre, az ott a tenger.” szinte a hangsúlya is a fülünkben cseng, ahogy, ahogy erről mesél. A kisgyermek látja maga előtt a tengert, képekben gondolkodik, és ez lesz számunkra az elsődleges szempont a kreatív gyermektánc ismerveinek megismerésében. Amikor a kreatív gyermektánc mibenlétében gondolkozunk, a gyermek vizuális képességeit tartjuk szem előtt.”

Összességében elmondható, hogy amikor a Blum program képzésének részeként a kreatív gyerektánccal kezdünk el foglalkozni, leginkább a vizualizáció lesz a kulcs. Az itt leírtak reményeink szerint segítenek abban, hogy a kreatív gyerektánc ismerveinek megismerését előkészítsük. A publikációban összegzettük ily módon előkészítik, megalapozzák a képzés anyagát, amelyben az ezen szövegben megidézett jelenségek pontos és részletes kifejtésére is sor kerül majd.

Egy lehetséges út az összművészeti projektek megvalósításához – Mesei alapokon

Patonay Anita

A meséken keresztül birtokba lehet venni a világot. A magyar mesék hőse nekiindul, cselekszik, felelősséget vállal. Jellemét az általa megtett út során hozott döntései és tapasztalatai formálják. A népmesék láthatóvá teszik a magyar kultúra elveszettnek hitt pozitív kódját, megmutatják, hogyan válhat valós élménnyé a „boldogan éltek, míg meg nem haltak”. A népmesék alapigazságokat fogalmaznak meg. Segítenek értelmezni a világot, alapvető emberi élethelyzetekre nyújtanak útmutatást. „Miért vagyok a világon? Mi az élet és mi a halál? Hogyan lehetek boldog? Mi közöm van a körülöttem élőkhez? Mi közöm van az Éghez és az Égiekhez? A magyar népmesékben olyan kódrendszer rejlik, amely az élet teljességéhez kapcsol minket. Tartalmukat és nyelvezetüket tekintve egyaránt alkalmasak a negatív helyzetek felülírására, pl.: amilyen a feladás, a lemondás. Aki mesét hallgat, az megtanulja értékelni önmagát és a körülötte lévő világot. A mese ereje több hatásban megmutatkozik: fejleszti a személyiséget, olyan tudást közvetít, amely az élet minőségét, a kultúrába való belenevelődést, a nyelvelsajátítást, a kompetenciák fejlődését, a szocializációt és az identitást is meghatározzák. Az óvodai nevelés alapprogramja is a mesét a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítőjének tekinti.* A mesében föllelhető igazságok segítségével választ találhat az ember saját életkérdéseire is. A szimbólumokon keresztül a

* Ennél részletesebben nem térek ki a mese fejlesztő hatására, ezt nálam jobban, többen is megfogalmazták már: Boldizsár Ildikó, Bruno Bettelheim. Az említett szerzők gondolatai határozzák meg a mesékhez való hozzáállásomat. Axiómaként kezelem a mesék fejlesztő hatását, illetve azt, hogy mi mindenre képes ez a műfaj.

népmesék felkészítik a hallgatót egy élethelyzet várható kimenetelére. A gyermek sok mindent megért a mese hangulatából és tartalmából egyéni fejlettsége függvényében. A mesét nem kell magyarázni, a gyermek annyit vesz ki belőle, amennyire akkor és ott képes. A mesével folytatott belső munkával és a köré fonódó művészeti tevékenységekkel a gyermek átélheti a cselekvés és az alkotás örömét.

A mese ereje az eddig felsoroltak mellett abban rejlik még számomra, hogy szituációk sorozatából építi fel a történetet. Azért fontosak a szituációk, mert a gyerekek élete is ezekből áll, így ismerős számunkra a szituációkban való gondolkodás.

Néhány részletező gondolat a kérdések pontosításához:

Ki? – A szereplők felsorolása, érdemes tisztázni a szereplők tulajdonságait, körülményeit a játék megkönnyítése érdekében.

Hol? – Fikció vagy valóság, ország, város, vagy egy erdő, egy odú, lapulevél szára stb. A lényeg, hogy minél pontosabban határozzuk meg a helyszínt, mert a részletek még inkább segítenek elképzelni a mintha-helyzetet.

Mikor? – A múltban, a jelenben vagy a jövőben játszódik a helyzet, vagy reggel, délben, napnyugtakor, este? Az időpont/időszak eldöntése sokat segít egy helyzet izgalmassá tételéhez: nagyon más hangulata van az éjszakának, vagy a hajnalnak.

Mi az akadály? – Az akadály: nehéz helyzet, amely lelassítja vagy megnehezíti egy cél elérését, vagyis a cselekvés akadályba ütközik. Akadály lehet: tárgy, körülmény (gazdagság/szegénység), személy (igazságtalan király) stb.

Mindegyik kérdésünkre adott választ az határozza meg, hogy miről, milyen helyzetről akarunk játszani, gondolkodni, alkotásra ösztönzően hatni a gyerekekre, és mit akarunk ezeken a helyzeteken keresztül megvizsgálni velük, vagy indirekt módon megtanítani nekik. Nem mindig kell nekünk eldönteni a szituáció alapelemeit, valamelyik elem kiválasztását eldönthetik ők is. A mese hallgatása egy érzékenyítő, érzelmeket előhívó szituáció. A meséről való gondolkodás pedig már a gyermek életében addig megtapasztaltakat hívja elő. A művészetek alkalmazása új dolgok konstruálására ad lehetőséget.

Mesealapú összművészet

Az összművészetek alkalmazása a mai napig még kísérlet a művészetek és a pedagógia területein. A cél az, hogy az összes művészeti ágat mint egyenrangú elemet – a költészetet, a zenét, a táncot, a színművészetet, az építészetet, a festészetet, a filmet, a fotót stb. egyetlen mű – jelen esetben a mese – mondanivalójának szolgálatába állítsuk.

Az óvodás korosztálynál megfigyeltem, ha kontextusba helyezek egy játékot, pl. egy bizalomjátéknál: – Csukd be a szemed, és hang után találj meg engem! – helyett, úgy vezetem fel a játékot, hogy – A Sötétség országába kerültünk, és csak a hangforrás tudja megmutatni számunkra a kiutat! – máris jobban működik a játék. Koncentráltabban, nagyobb erőbedobással és kedvvel vesznek részt a gyerekek a játékban. A kontextusnak köszönhetően használhatják a fantáziájukat, amely közel viszi őket a mintha-helyzethez, így nem egy feladatot hajtanak végre, hanem egy mesés helyzetben vehetnek részt. Ezért tartom fontosnak a mese kontextusának megteremtését is. Az eddigi élményeikre és gondolataikra építve konstruálunk a művészeteken keresztül – a gyerekek számára mindenképp – valami újat.

A kontextushoz tartozik az idő, a hely, a szereplők, az atmoszféra megteremtése: a tér, a fény, a hangok kitalálása, szimbólumok, jelek létrehozása. Ezek közül bármelyiket lehet használni annak érdekében, hogy a gyerekek ne feladatként, hanem világteremtésként éljék meg a képesség- és készségfejlesztő, a tudásátadó gyakorlatokat. Az összművészetek működtetéséhez eszközök kellene. Eszközök: zene, báb, mozdulat, ceruza, festék, fotó, hang, zörej, szék, asztal stb. A dráma-játékban van egy játék, amely leírja az eszközhasználatot kapcsolatos hozzáállásomat. Veszünk egy ceruzát, és azt mondjuk: Minden lehet, csak az nem, ami! Vagyis a ceruza formájából kiindulva kell olyan tárgyakat mutatni, ami ebből a formából ered, és cselekvéssel mutatjuk meg, hogy milyen tárggyá változott a kezünkben a ceruza: pl.: a hegedű vonója, fülpiszkáló, rúzs, karmesterpálca, lázmérő. Egy egyszerű tárgyból tárgyak sokasága jelent meg, mindez a cselekvés, a cselekvő és a résztvevők fantáziája által. Az eszközök a játékoknál tehát többnyire kiindulópontul szolgálnak számomra.

Nem tanítok technikákat az eszközökön keresztül, nem tanítom meg, hogy mit hogyan lehet vagy érdemes készíteni (bár óvodáskorban ez is fontos tapasztalás). Ezek az eszközök az alkotás alapját adják meg, de hogy mit kezd ezekkel az eszközökkel a gyermek, az már rajta áll. Az alkotás szabadságát tapasztalhatja meg az összművészeti játékokon keresztül. Egyszerű, hétköznapi tárgyak, amelyek ismerősek számára, kiindulópontként szolgálnak, és biztonságos alapot adnak arra, hogy ettől elrugaszkodva valami mássá váljanak a gyermek fantáziáján keresztül. Tehát a gyermek fantáziája és eddigi tapasztalatai töltik meg az eszközöket tartalommal és formával.

Projektszemlélet mesei kerettel

A projektszemléletről való gondolkodásomat a konstruktív pedagógia határozza meg, amely arra a pszichológiai alapvetésre épít, miszerint minden megismerés (tanulás) az egyén személyes konstrukciójában jön létre, és azokban a szituációkban alakul, amelyekben aktívan részt vesz, ahol ezeket alkalmazza. Ezért gondolom jó választásnak a projekt alapú szemléletet. A projekt egy olyan tanulási lehetőség, melynek központjában egy probléma áll. A feladat nem a probléma megoldása, megválaszolása maga, hanem annak a lehető legtöbb vonatkozásának felkutatása, feltárása.

A projekt alkalmazásának az a célja, hogy a gyermekek a választott témát széleskörű összefüggésben dolgozzák fel. A cél tehát direkt módon nem a tanulás, hanem valamilyen konkrét produktum/produktumok létrehozása. A tanulás mint kísérő eszköz van csupán jelen, indirekt módon valósul meg a tevékenységek tervezése, szokások alakítása, elsajátítása közben. A projekt módszer a gyermek érdeklődésére, a pedagógus és a gyermek közös tevékenységére épülő módszer. Az ismeretek nem atomizálva jutnak a gyermekhez, hanem a valódi élethelyzetek megközelítése, azok feldolgozása biztosítja a megismerést.

Egy konkrét mesén alapuló összművészeti projekt tervezete A só című mese nyomán

Egy fiktív projektet megtervezni komplikált, pláne rögzíteni nehéz feladat, ugyanis a résztvevői oldal hiányzik belőle. Hiányoznak belőle a gyerekek ötletei, kérdései, reakciói. Rengeteg elágazási pontot adhatnak a résztvevők visszajelzései, hogy merre menjünk tovább. Nem is szólva arról, hogy minden csoport más és más, így egy projekt nem is lehet egy és ugyanaz. Azt most el kell engednem, hogy mindenre kitérjek. Fontosnak tartom, hogy egy lehetséges ötletet rögzítsek, de meghatározó a projekt megálmodójának személyisége és az ő saját csoportja, amely erős kiindulópontul szolgál annak érdekében, hogy egy izgalmas projekt jöhessen létre. A só című mesét szeretem, és nagyon hasznosnak érzem a gyerekek életében. A mese dramatizálásából látni lehet, hogy számomra mely pontjai fontosak a mesének, de ez is alternatív lehetőség. Más személy másképp dramatizálná, máshová helyezné a súlypontokat. A példa megmutatásával a leglényegesebbnek azt tartom, hogy hogyan vezetném végig a résztvevő gyerekeket egy olyan úton, amelynek egy mese adja a keretét, a kontextusát.

Időkeret: 60 perc (egy nap 1 óra, de ez opcionális, hiszen ha belemerülnek a játékba, lehet több, de lehet kevesebb is).

Időtartam: 1 hét (az átláthatóság miatt mutatok be egy egyhetes projektet, de ez lehetne 1 hónapos, vagy akár hosszabb is).

Csoport: átlagos, vegyes korosztályú csoport, 20 fő (fiktív).

Tér: egy átlagos óvodai csoportszoba.

A mese rövid elemzése a projekt tervezője számára: A só című mese, ahogy sok más mese, összetett problematikát kínál a mesehallgatók számára. Az öreg király megkérdezi leányait, hogy mennyire szeretik őt, és aki a számára a legkedvesebb választ adja, azé lesz a legszebb királyság. A három leányból a legkisebbik adja a leghétköznapibb választ, s őszintesége haragra gerjeszti a királyt. A legkisebbik királykisasszony elveszti az apai szeretetet, az apai elfogadást, így bujdosni kényszerül, és rátalál egy királyfira, aki elfogadja őt olyannak, amilyen, de csupán akkor lesz teljesen boldog, amikor apja szeretetét visszakapja.

A történethez való viszony tisztázása: A gyerekeket feltételezhetően azok a konfliktusok érdeklik a leginkább, amelyek nyilvánvaló képtelenségek számukra, hogy egy szülő elkeresse gyermekét bármely butaságot is követ el. A végén a leány és apja kölcsönös elfogadás, megbocsátás hangulatában ismernek egymásra. Ez a tény a gyerekeknél is enyhítheti a szeparációs szorongást.

Cél: A só című mesén keresztül a szorongás, az egyedüllét témájának körülménye.

A projekttel kapcsolatos gondolkodásmód meghatározása: A választott mese keretként funkcionál. Miután meghallgatták a gyerekek, utána indul el maga a projekt. Az alkotás során, vagyis a művészeteken keresztül kapnak lehetőséget arra a résztvevők, hogy elgondolkodjanak, véleményt formáljanak, fantáziáljanak egy-egy mese adta szituáción keresztül. A tervezésről és a témaválasztásról szóló első szakasz lépéseit egyedül tettem meg. Eldöntöttem, hogy a kiválasztott mese érdekli az óvodai csoportot, és feltételezések alapján választottam projekttémákat. Döntéseket hoztam tehát, hogy le tudjam írni, hogyan nyúlok egy meséhez, amikor projektként gondolok rá.

1. Előkészületek a projekttéma kiválasztásához:

- A gyermeki érdeklődés feltérképezése a mese iránt
- A lehetséges projekttémák összegyűjtése az elhangzott mesével kapcsolatban
- Minden egyes téma fejlesztő hatásainak, integrációs lehetőségeinek feltérképezése

Feltérképezés: felolvasás vagy előbeszédmesélés után.

Projekttéma-választásai: egyedüllét, szülő elkergeti a gyermekét, só, igazságtalanság, erdő, a fa odva, királyfival való találkozás, házasság, a király büntetése, verseny, szeretet, őszinteség, egyedül nevelő apa. A projektben mely kompetencia, készség, képesség alakítása kívánandó: kommunikációs készség (anyanyelvi kommunikáció kompetencia), problémamegoldó képesség (személyközi és állampolgári kompetencia), együttműködési képesség (személyközi és állampolgári kompetencia), empátia (személyközi és állampolgári kompetencia),

kreativitás (kulturális kompetencia).

Új ismerethez való eljuttatás: szorongás enyhítése, egyedüllét vizsgálata.

2. A projekt témák gyermekek elé terjesztése, a gyermekek választása

Témaválasztás lehetőségei:

- Az óvodapedagógus határozza meg a témát
- A gyermekek érdeklődésük alapján javasolnak témát
- Közös élményből, aktuális eseményekből való témaválasztás

Az általam kiválasztott téma: A só című mese.

Témaválasztás oka: Egyre több félénk, visszahúzódó, vagy éppen dacos, agresszív kisgyermek van az óvodákban. A felismerés és a szorongásoldás kihívás az óvodapedagógusok számára.

3. Altémák meghatározása, tervek Altémák – 5 napra:

- *Hétfő:* Szeretet: „Úgy szeretlek édesapám, ahogy az emberek a sót!”
- *Kedd:* Félreértésből fakadó megsértődés: „Mit beszélsz, te haszontalan lélek! Kitakarodj az udvaromból, de még az országomból is! Ne is lássalak, ha csak ennyire szeretsz!”
- *Szerda:* Egyedüllét: „Úgy éldegélt egymagában.”
- *Csütörtök:* Ismerkedés: „Egyszer, mikor már egy esztendő is eltelt volt, arra vetődött a szomszéd királyfi, s ez megpillantotta a királykisasszonyt a málnabokrok közt. De a királykisasszony is észrevette a királyfit, s nagy ijedten beszaladt a fa odvába. Utána megy a királyfi, s beszél...”
- *Péntek délelőtt:* Megbocsájtás: „Bezzeg, hogy most a legkisebbik leánynának adta a legnagyobbik országát.”
- *Péntek délután:* Zárás

4. Önképzés: tájékozódás, ismeretbővítés a témával kapcsolatban. A mese dramatizálása

A dramatizálás általában azt jelenti, hogy valamely epikus művet drámaivá teszünk, a narratív történetet, pl.: a mesét, annak cselekményét színpadi művé, színjátékká dolgozzák át, és dialogizálják azt a szituációk és az alakok színpadi megjeleníthetőségének figyelembevételével.

Ebben a munkafolyamatban a dramatizálás számomra leginkább a szituációsítást, a szituációk sorának meghatározását jelenti, amely válhat párbeszédessé helyzetekké, tablósorozat megfogalmazásává, vagy egy rajz, festmény létrehozásává.

A szorongás/az egyedülléttől való félelem

Még a normál gyermeki fejlődést is számos szorongásos jelenség kíséri. Azért is választottam ezt a mesét, mert ebben benne van az idegentől, az ismeretlen helyzettől való félelem, a szeparációs szorongásos zavar is, mely a szülőltől való elszakadás miatti túlzott félelmet jelenti, amikor az apa elkergeti az otthonából, benne van a királykisasszony teljesítményszorongása és az egyedülléttől való félelem, amikor az erdőben egyedül kell megállnia a helyét.

5. A projekt téma tevékenységekre bontása: terv és megvalósítás

„Úgy szeretlek édesapám, ahogy az emberek a sót!”

Játék címe: A palotában

Aktivitás: térkijelölés + némajáték (a résztvevők hangtalanul, csak a test mozgásával, kifejező arcjárással, illetve táncjal játszanak).

Eszközök: zenelejátszásra alkalmas eszköz (komolyzene).

A játék ideje: 60 perc

Munkaforma: egyéni ötletelés, nagycsoportban való működés.

A játék felvezetése: Gyűjtsük össze először, hogy kik elengedhetetlenek egy palota működéséhez. Mindenki válasszon egy olyan szereplőt, aki itt él a palotában. Először én játszom a legkisebb királykisasszonyt, egy kendővel fogom jelezni. Aztán, ha valaki szívesen játszaná, annak átadom a kendőt. Amikor elindítom a zenét, mindenki lépjen bele abba a szerepbe, akit kitalált. Amikor megállítom a zenét, aki szeretné, válthat szerepet. Kipróbálhat más szereplőt is a palotában, hogy mit csinál! Beszélni nem lehet, de mozogni, arccal kifejezni magad, igen. Még mielőtt elkezdjük a játékot, jelöljük ki, hogy hol van a palota trónterme, hol van a konyha stb. Esetleg jelöljük meg a palota bejáratát. Nézzük meg, hogy milyen itt élni a palotában.

A palota egy napja. Reggel hogyan ébrednek, hogyan ebédelnek, ho-

gyan térnek nyugovóra (ekkor érdemes felajánlani a szerepcserlehetőségét).

A játék zárása utáni kérdések: Milyennek tűnik a palotában lét? Milyenek az itt lakó szereplők? (Esetleg le lehet rajzolni az ő szereplőjéhez tartozó legfontosabb tárgyat, és akár nevet is lehet választani, hogy mindez felkerülhessen a projektterképre.)

A elkészítésének fejlesztő hatása: mozgás- és kifejezőkészség fejlődik, gátlások leküzdése, képes megteremteni egy láthatatlan világot, új utakat keres és talál a zenében.

„Mit beszélsz, te haszontalan lélek! Kitakarodj az udvaromból, de még az országomból is! Ne is lássalak, ha csak ennyire szeretsz!”

Játék címe: A száműzés

Aktivitás: Tablókészítés (fotók): A király és a királykisasszony.

Eszközök: -

A játék ideje: kb. 60 perc

Munkaforma: kisebb csoportokban: 3-4-5 fő együtt (először lehet, hogy közösen készítünk el egy fotót, hogy a gyerekek elsajátítsák ezt a gondolkodásmódot, majd utána mehetnek szét kisebb csoportokban. A kezdőkép így akár közös is lehet, de csapatonként változhat is. Mindez azon múlik, hogy mennyire tud önállóan dolgozni a csoport.

A játék felvezetése: Készítsünk 5 fotót arról a helyzetről, amikor a királykisasszony meghallja apja mondatát, egészen addig, amíg elér az erdőig. Min megy keresztül? Mi van körülötte? Kik vannak vele? Nézzük meg, hogy milyen az, amikor meghallja a legkisebbik királykisasszony apja mondatát. Milyen az arca? Milyen a testtartása? Hogyan néz rá az apja? Kik vannak még rajtuk kívül a fotón? Ők hogyan viselkednek? Mi a következő pillanat? Megpróbál visszafordulni a királykisasszony?

A játék zárása, beszélgetés: Adjunk minden egyes fotónak egy címet. Ezeket írjuk fel egy papírra. (Rakjuk fel zárásképp a címeket, vagy a címeknek megfelelő rajzot a projektterképre.)

Az elkészítés fejlesztő hatása: Képekben fogalmazni a sűrítést jelenti. A sűrítés növeli a belső látást, fejleszti gondolataink pontos megfogalmazását.

„Úgy éldegélt egymagában.”

Játék címe: Az erdőben Aktivitás: Képzalkotás (rajzzal).

Eszközök: szabadon választható rajzeszközök.

A játék ideje: kb. 60 perc

Munkaforma: Egyéni alkotás.

A játék felvezetése: Kik veszik az erdőben körbe a királykisasszonyt?

Milyen állatokkal barátkozott össze? Hogyan tudott egyedül elboldogulni?

A játék zárása, beszélgetés: Mi kellett ahhoz, hogy egyedül az erdőben életben tudjon maradni? Hogyan viselkedett az erdőben? (Rakjuk fel zárásképp a rajzokat a projekttérképre.)

Az elkészítés fejlesztő hatása: A gyerekek a mesében elhangzottakat képzelik el és formálják meg. Az erdőben való egymagában létezés megalkotásán keresztül beleélhetik magukat a királykisasszony helyzetébe, és a fantáziájukon keresztül megteremthetik azt az erdőt, azt a környezetet, amely körbeveszi a királykisasszonyt. Megtapasztalhatják azt az örömet, hogy amit elképzelnek, azt létre tudják hozni. Az alkotáson keresztül önbizalmat kaphatnak a megvalósítás sikerétől. Az eszközök ajánlata kiindulópont csupán, a gyermekek fantáziája szabadon áramlik az alkotás során. A kép megalkotása – a belső kép megfogalmazása által – az erdő életre keltését jelenti, létrehozva azt a szituációt, hogy belekerülhetnek valakinek a helyzetébe, akivel együttéreznek, mely hat érzelmi intelligenciájuk fejlődésére is.

„Egyszer, mikor már egy esztendő is eltelt volt, arra vetődött a szomszéd királyfi, s ez megpillantotta a királykisasszonyt a málnabokrok közt. De a királykisasszony is észrevette a királyfit, s nagy ijedten beszaladt a fa odvába. Utána megy a királyfi, s beszél...”

Játék címe: A találkozás

Aktivitás: árnyfigurák elkészítése és árnyjáték megvalósítása.

Eszközök: árnyfigurához: hurkapálca, cellux, vastagabb papír pl.: karton, olló, fehér anyag vagy függöny vagy ajtó, vagy amin az árnyfigura mozgása követhető, pici izzós vagy ledes fényforrás.

A játék ideje: 30 perc árnybáb elkészítése (egyéni) és 30 perc árnyjátékozás (párban).

Munkaforma: egyéni alkotás után páros munka.

A játék felvezetése: A mesében elhangzott, hogy megpillantotta a királyfi a királykisasszonyt a málnabokrok között, majd egy fa odújáig üldözte őt. Készítsük el a helyzet szereplőit: a királykisasszonyt, a királyfit. Még kit vagy mit lehetne elkészíteni a helyzethez? Az alkotás után: Nézzük meg azt, hogyan találkozott a királyfi a királykisasszonnyal. Játsszuk el! Dolgozzatok párokban! Valaki eljátszhatja a királykisasszonyt, a királyfit, esetleg valamelyik erdei állatot! Az ismerkedés végén a királylány úgy döntött, hogy elmegy a királyfival. Miért dönthetett így? Hogyan viselkedett a királyfi? Miket mondott neki?

A játék zárása: Mutassátok meg az elkészített találkozást! Milyen érzések voltak a királykisasszonyban? Milyen érzések a királyfiban? A többi résztvevőben? Keressünk egy-egy színt az érzésüknek megfelelően, és színezzétek ki őket! (Rakjuk fel zárásképp az árnyábokat a projektterképre.)

Az elkészítés fejlesztő hatása: Az árnyáb elkészítése során sziluettben kell tudni gondolkodni. Az árnyábbal játszóknak a mese szereplőin keresztül össze kell gyűjtenie a bátorságát, ki kell találnia azt, hogy hogyan lehet összeismerkedni egy idegennel, a királyfival, és a királyfi szemszögéből pedig meg kell küzdeni azzal, hogy hogyan lehet valakinél elérni azt, hogy megbízzon benne, és elmenjen vele.

„Bezzeg, hogy most a legkisebbik leányának adta a legnagyobbik országát.”

Játék címe: Az egymásra találás

Aktivitás: Sórajz: Az alkotás folyamata úgy zajlik, hogy a gyermek kitalál egy képet, megrajzolja az ujjával és kézzel „kiradírozza”, majd egy következő képet alkot meg.

Eszközök: Só + fekete háttér.

A játék ideje: kb. 60 perc

Munkaforma: egyéni, majd nagycsoport.

A játék felvezetése: Meséld el a sóval való rajzolás közben, hogyan történt az egymásra találás? Próbálkozzatok! Maszatoljatok!

A játék zárása: Mutasd meg a rajzokat! Rajzold meg előttünk újra, milyen képeket alkottál, és közben meséld el, mit látsz a képen, mi történt

ott. Légy te a mesemondó! (Zárásképp helyezzük a projektterképhez a sót.) Az elkészítés fejlesztő hatása: A sóval való rajzolás közben fejlődik a finommozgás-koordinációja, rajz-írás-készsége, ujjpercei mozgásvezérlése, tapintása.

A gyermek egyéni mesélővé válik. A mesemondáshoz segítenek a képek, de önállóan, ő maga meséli el saját szavakkal a történet ezen szakaszát.

„...még ma is élnek, ha meg nem haltak.”

Játék címe: Élet a királykisasszonyék királyságában

Aktivitás: szabad játék (az eddig alkalmazott aktivitásoknak is teret kell tudni adni).

Eszközök: minden

A játék ideje: kb. 60 perc

Munkaforma: lehet egyéni, páros, kiscsoportos (kooperatív tevékenység). A játék felvezetése: Hogyan élt ezután a királykisasszony és a királyfi apjától örökölt birodalmában? Keresz bármilyen eszközt és mutasd meg, játszd el!

A játék zárása: A mese zárómondatának elismérlése: „még ma is élnek, ha meg nem haltak.” Értékelés szakasza az élmények felidézésével, ami segíti az élmények újra átélését: Nézzünk rá az elkészített projektterképünkre: Mi volt a legfontosabb pillanata a mesének? (Itt választható tevékenység: mondják el, vagy mutassák meg azt a pillanatot.)

Az elkészítés fejlesztő hatása: a szabad játék az egyik legfontosabb komplex személyiségfejlesztő eszköz. Fejleszti a gondolkodást, segít az alkalmazkodásban, feloldja a szorongásokat és félelmeket. Segít megszemélyesíteni bizonyos élethelyzeteket, segít a konfliktusok kezelésében, a szociális normák megértésében és elsajátításában. Oldja az agressziót, levezeti az indulatokat. Minden perce és mozzanata a gyermek fejlődését szolgálja. Szerepel benne keresés, kutatás, rátalálás, felismerés, felfedezés, kipróbálás, kalandozás, kísérletezés stb.

6. A témával kapcsolatos már meglévő tudás, tapasztalatok számbavétele
Napról napra, amikor a projektfalet kiegészítjük az aznapi alkotással, érdemes egy kis időt szánni arra, hogy végigbeszéljük azt, hogy mit tudunk. Ha a végigbeszélés során egy-egy új gondolat születik, vagy

valamit összefoglalnak a gyerekek, azt is érdemes megjeleníteni a falon. Ha a gyerekek keze ügyében vannak az eddig elkészített eszközök, akkor a projektfoglalkozás után bármikor tudnak vele játszani, vagy akár a szabad játék során maguktól tudják bővíteni a projektfalat.

7. Információk gyűjtése – projektterkép kiegészítése

A projektfal kiegészítése során érdemes a következő kérdést is feltenni: Mit szeretnénk még megtudni? Ez segít eligazodni abban, hogy a projekttervet mennyiben érdemes a következő napra módosítani, esetleg megerősítést is kaphat a tervező, hogy jó utat gondolt végig. A lényeg, úgy zárni a napot, hogy fenn lehessen tartani a gyerekek érdeklődését az egész hétre akár.

8. A témakör integrált lehetőségeinek feltárása

Egyéni fejlesztés is megvalósul mindeközben: fejlődik az intellektus az érzékszervi képzés, és az érzékszervi emlékezet alkalmazása során. Fejlődik a testi koordináció, a fantázia és az érzelmek, megszületik az univerzális ember teljes személyisége, az érzelmi, értelmi, testi fejlesztés összekapcsolása.

A kíváncsiságot a rácsodálkozás követi nálam. Jó rácsodálkozni arra, hogy milyen képzetek alakulnak ki egy-egy játékon, mesén, történeten keresztül a gyerekekben. Az eszközöket, amelyeket használok, csak kiindulópontul szolgálnak ahhoz, hogy játszótársaim minél inkább meg tudják fogalmazni azt, amelyhez a szókincsük még nem biztos, hogy elengedő, viszont a fantáziájuk igen. Minden azon múlik, hogy mit csinálunk, mit cselekszünk vele.

Zárszó

Gyerekekkel dolgozni a legnagyobb csoda és felelősség is egyszerre. Talán sosem volt akkora aktualitása ennek, mint ma, amikor szüntelenül készen kell lennünk a változásra, akár a legnagyobbra is, hiszen mindaz, ami stabil és biztonságos, egyik pillanatról a másikra inoghat meg körülöttünk. Ennek a bizonytalanságnak a lenyomatát pedagógusként is tapasztaljuk: egyre több a magatartási nehézségekkel küzdő, az indulatait nehezen megzabolázó, gyengébb szociális képességekkel rendelkező gyermek. Mit tehetünk önmagunkért, egymásért és a gyerekeinkért?

A Blum program csapata szeretne társul szegődni, ötleteket, új irányokat és szempontokat adni a gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak. A program esszenciájaként megalkotott *Kézikönyv* egyes fejezetei egy-egy színt jelentenek abban a változatos és gazdag koncepcióban, amit a Blum megalkotott.

Hogyan érdemes használni ezt a könyvet? Akárhogyan és akármikor: ha az ember pedagógusként egy kicsit elfárad és eszköztelennek érzi magát, ha inspirálódni szeretne, vagy az ösztönvilágából ötleteket meríteni a mindennapokra, hogy a gyerekekkel való munkája eleven és konstruktív legyen.

A végére a legfontosabb: a Blum program az elméleten túl a valódi átélést és megtapasztalást nagyszerű, karizmatikus vezetőkre bízva 180 órás akkreditált képzés keretében teszi elérhetővé. A Bluming továbbképzés elhivatott oktatói lelkesen munkálkodnak annak érdekében, hogy a nevelői, pedagógiai munka valóban az lehessen, aminek a Blum csapat megálmodta: kivirágzás és termőre fordulás.

Szeretettel,
A Blum csapat

Felhasznált irodalom

Dr. Bertrand Schoentgen és Anne-Claire Bourgeois írásához:

- [1] Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(7), 475.
- [2] Hochberg, Z. E., Feil, R., Constancia, M., Fraga, M., Junien, C., Carel, J. C., ... & Scharfmann, R. (2010). Child health, developmental plasticity, and epigenetic programming. *Endocrine reviews*, 32(2), 159-224.
- [3] Huang, H., Shu, N., Mishra, V., Jeon, T., Chalak, L., Wang, Z. J., ... & Dong, Q. (2013). Development of human brain structural networks through infancy and childhood. *Cerebral Cortex*, 25(5), 1389-1404.
- [4] Satz P, Cole MA, Hardy DJ, Rassovsky Y (2011) Brain and cognitive reserve: Mediator(s) and construct validity, a critique. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 33, 121–130.
- [5] Xu W, Yu JT, Tan MS, Tan L (2014) Cognitive Reserve and Alzheimer's Disease. *Molecular Neurobiology* 51, 187–208.
- [6] Richards, M., Sacker, A., & Deary, I. J. (2013). Lifetime antecedents of cognitive reserve. In *Cognitive Reserve* (pp. 54-69). Psychology Press.
- [7] Schoentgen, B., Gagliardi, G., & Défontaines, B. (2020). Environmental and cognitive enrichment in childhood as protective factors in the adult and aging brain. *Frontiers in Psychology*, 11, 1814.
- [8] Heo, J., Han, S., Koch, C., & Aydin, H. (2011). Piaget's egocentrism and language learning: Language egocentrism (LE) and language differentiation (LD). *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 733.
- [9] Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40(1-2), 1-19.
- [10] Ham, J., & Tronick, E. D. (2006). Infant resilience to the stress of the still-face: Infant and maternal psychophysiology are related. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 297-302.
- [11] Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of research in science teaching*, 40.
- [12] Kaplan, J. T., & Iacoboni, M. (2006). Getting a grip on other minds: Mirror neurons, intention understanding, and cognitive empathy. *Social neuroscience*, 1(3-4), 175-183.

- [13] Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). The development of children's knowledge about attentional focus. *Developmental psychology*, 31(4), 706.
- [14] Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498.
- [15] Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 284-299.
- [16] Cates, C. B., Dreyer, B. P., Berkule, S. B., White, L. J., Arevalo, J. A., & Mendelsohn, A. L. (2012). Infant communication and subsequent language development in children from low income families: the role of early cognitive stimulation. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 33(7), 577.
- [17] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5*)*. American Psychiatric Pub.
- [18] Taanila, A., H. Ebeling, M. Tiihala, M. Kaakinen, I. Moilanen, T. Hurtig and A. Yliherva (2014). „Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up.” *J Atten Disord* 18(1): 61-72.
- [19] Martin, A. J. (2014). „The role of adhd in academic adversity: Disentangling adhd effects from other personal and contextual factors.” *Sch Psychol Q*.
- [20] Schoentgen, B. (2020). Enjeux cliniques de l'exploration neuropsychologique des fonctions exécutives dans le TDA/H chez l'enfant. *A.N.A.E.*, 167, 453-461.
- [21] Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. G., & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC medicine*, 10(1), 9

Nádasi Zsófia írásához:

- Falus, Iván (szerk.): *Tanári pályakialakulás – kompetenciák – szttenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF, 2011.
- Goddard Blythe, Sally: *Reflex, tanulás és viselkedés*. Medicina Kiadó, 2015. Goddard Blythe, Sally: *A kiegyensúlyozott gyermek*. Medicina Kiadó, 2009.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, 2004. Vajda, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Saxum Kiadó, 2004. Tótszöllősy Varga, Tünde: *Mozgásfejlesztés az óvodában*. Flaccus Kiadó, 2006. Zsolnai, Anikó: *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, 2001.

Hajnal Edina írásához:

- Adolph, K. E. (2005). Learning to Learn in the Development of Action. - *PsycNET*. In J. J. Rieser, J. J. Lockman, & C. A. Nelson (Eds.), *Action as an Organizer of Learning and Development* (Vol. 33, pp. 91-122). <https://psycnet.apa.org/record/2005-05581-003>
- Adolph, K. E. (2008). Learning to Move. *Psychological Science*, 17(3), 213-218.

- <https://doi.org/10.1111/J.1467-8721.2008.00577.X>
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2006). Motor Development. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. L. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 161–213). John Wiley & Sons Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08775-004>
- Barsalou, L. W. (2007). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.59.103006.093639>
- Boldizsár, I. (2012). Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást? | *Pedagógiai Folyóiratok. Könyv És Nevelés*, 14(2), 41–53. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/hogyan-segitik-a-mesek-az-erto-olvasast-es-az-olvasova-valast>
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). Fejlődéslelektan. *Osiris*.
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children’s Drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 115–125. <https://doi.org/10.1111/J.1476-8070.2005.00432.X>
- Dinehart, L., & Manfra, L. (2013). Associations Between Low-Income Children’s Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade. *Early Education and Development*, 24(2), 138–161. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.636729>
- Faber, R. (2016). Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166>, 118(3), 172–182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166>
- Glenberg, A. M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0140525X97000010>
- Goldstein, T. R., Lerner, M. D., & Winner, E. (2017). The Arts as a Venue for Developmental Science: Realizing a Latent Opportunity. *Child Development*, 88(5), 1505–1512. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12884>
- Gray, J., Baer, P., & Goldstein, T. (2015). Shaping Research-informed Theatre: Working beyond an “Aesthetic of Objectivity” | Request PDF. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts, Special Issue on Critical Approaches to Arts Based Research.*, 1–29.
- Gyarmathy, É. (2004). IQ és tehetség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 127–154. <https://doi.org/10.1556/MPSZLE.57.2002.1.7>
- Gyarmathy, É. (2019). Atipikus fejlődés és az idegrendszer éréseinek kulturális háttere. In O. Endrődy, B. Svraka, & Z. F. Lassú (Eds.), *Sokszínű Pedagógia* (pp. 24–35).
- Gyarmathy, É. (2021). Az atipikus lesz a tipikus. *Mentor(h)áló*. Hamvas, B. (2021). *Magia-szutra*. Medio Kiadó.
- Hope, G. (2008). Thinking and learning through drawing: In primary classrooms. In *Thinking and Learning Through Drawing: In Primary Classrooms*. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446220641>
- Kirschner Sebastian, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/J.EVOLHUMBEHAV.2010.04.004>
- Kulp, M., & Sortor, J. (2003). Clinical value of the Beery visual-motor integration supplemental tests of visual perception and motor coordination. *Optometry and*

- Vision Science: Official Publication of the American Academy of Optometry, 80(4), 312–315. <https://doi.org/10.1097/00006324-200304000-00009>
- Martzog, P., & Suggate, S. P. (2019). Fine motor skills and mental imagery: Is it all in the mind? *Journal of Experimental Child Psychology*, 186, 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.002>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. *Psychological Science*, 22(11), 1425. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Papandreou, M. (2013). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851131>
- Petitto, L.A. (2008). Arts Education, the Brain, and Language. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium report on arts and cognition* (pp. 93–104). Dana Foundation.
- Pitri, E. (2001). The Role of Artistic Play in Problem Solving. *Art Education*, 54(3), 46–52. <https://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653449>
- Ranschburg, J. (2003). *Az érzelem és a jellem lélektanából: fejlődéslélektani tanulmányok* (Okker Kiadó). OKKER.
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: developing a role. *International Journal of Education through Art*, 2(3), 195–209. https://doi.org/10.1386/ETAR.2.3.195_1
- Ring, K. (2007). What mothers do: everyday routines and rituals and their impact upon young children's use of drawing for meaning making. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 63–84. <https://doi.org/10.1080/09669760500446416>
- Schoentgen, B., Gagliardi, G., & Défontaines, B. (2020). Environmental and Cognitive Enrichment in Childhood as Protective Factors in the Adult and Aging Brain. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.01814>
- Soundy, C. S., & Qiu, Y. (2012). Portraits of Picture Power: American and Chinese Children Explore Literacy through the Visual Arts. *Childhood Education*, 83(2), 68–74. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522883>
- Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 121–127. <https://doi.org/10.1177/030802260006300306>
- Zwaan, R. A. (2016). Situation Models: The Mental Leap Into Imagined Worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 15–18. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00004>

Minden jog fenntartva. A jelen kézikönyvben szereplő módszertan a Gondolkodj Egészségesen! Alapítvány szellemi tulajdona. A könyvben szereplő módszertannak az Alapítvány engedélye nélkül történő nyilvánosságra hozatala, haszonszerzési céllal történő felhasználása vagy bármilyen formában történő terjesztése nem megengedett. Az ilyen tevékenység esettől függően polgári jogi és büntetőjogi következményeket vonhat maga után.

Szerkesztő: Toldi Veronika

Tördelte: Bácskai Dávid

The logo features the word "Blum" in a stylized, orange-red script font. Below it, the word "PROGRAM" is written in a smaller, grey, all-caps sans-serif font.

PROGRAM

www.blumprogram.hu

[www.facebook.com/
groups/Blumkozosseg](https://www.facebook.com/groups/Blumkozosseg)