

**Міністерство освіти і науки України**  
**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Бакалаврська робота**  
**Мислення дітей дошкільного віку**

Товт Олена Степанівна

Студентка IV-го курсу

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №1/2016

Науковий керівник:

Бергхауер-Олас Е.Л.

доктор філософії, в.о. доцента

Завідувач кафедру

\_\_\_\_\_

Маргітич К.Є

канд. пед. наук, доцент

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 201\_

**Міністерство освіти і науки України**  
**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

**Бакалаврська робота**

**Мислення дітей дошкільного віку**

Освітній рівень: бакалавр

**Виконав:** студентка IV-го курсу  
спеціальності 012 Дошкільна освіта  
Товт Олена Степанівна

**Науковий керівник:** Бергхауер-Олас Е. Л.  
доктор філософії, в.о. доцента

**Рецензент:** Гаврилюк І. Ю.  
ст. викладач

Берегове  
2017

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma**

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

**Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**Az óvodás gyermek gondolkodása**

Szakdolgozat

**Készítette:** Tóth Ilona

IV. évfolyamos Óvodapedagógia

szakos hallgató

**Témavezető:** Dr. Berghauer-Olasz Emőke

PhD mb. docens

**Recenzens:** Gávrilyuk Ilona

Beregszász – 2017

## Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	6
<b>I. A gondolkodás fogalma</b> .....	9
1.1. A gondolkodás típusai.....	10
1.2. A megismerő folyamatok és a gondolkodás.....	13
1.3. A gondolkodás és a nyelv kapcsolata.....	16
1.4. Gyermekszemlélet fejlődése.....	19
1.5. A gyermeki világkép.....	21
<b>II. A gondolkodás alpműveletei</b> .....	24
2.1. A felnőtt, és gyermeki gondolkodás közötti különbség.....	24
2.2. Az óvodás gyermek gondolkodása .....	26
2.3. A gondolkodás fejlődési szakaszai óvodás korban .....	27
2.4. A játék szerepe a gyermeki gondolkodás fejlődésében.....	30
2.5. A gondolkodást fejlesztő játékok.....	32
<b>III. A gyermeki gondolkodás empirikus vizsgálata a Macsolai óvoda nagycsoportjában</b> .....	34
3.1. A vizsgálati csoport bemutatása.....	34
3.2. A képességmérés vizsgálati módszerének bemutatása.....	36
3.3. A vizsgálat lefolytatása.....	37
3.4. A vizsgálat eredményei.....	37
<b>Összefoglalás</b> .....	42
<b>Felhasznált irodalom</b> .....	43
<b>Táblázatok jegyzéke</b> .....	45
<b>Mellékletek</b> .....	47
<b>Резюме</b> .....	51

## Зміст

<b>Вступ</b> .....	6
<b>I. Визначення мислення</b> .....	9
1.1. Типи мислення.....	10
1.2. Процес пізнання та мислення .....	13
1.3. Зв'язок мислення та мови.....	16
1.4. Розвиток дитячого спостереження .....	19
1.5. Дитячий світогляд.....	21
<b>II. Основні функції мислення</b> .....	24
2.1. Різниця між дитячим та дорослим мисленням.....	24
2.2. Мислення дітей дошкільного віку.....	26
2.3. Етапи розвитку мислення дітей дошкільного віку.....	27
2.4. Роль гри в розвитку мислення дітей.....	30
2.5. Розвиваючі ігри.....	32
<b>III. Емпіричні дослідження дитячого мислення в старшій групі дошкільного закладу с. Мочола</b> .....	34
3.1. Ознайомлення з дослідницькою групою.....	34
3.2. Ознайомлення з методами вимірювання здібностей.....	36
3.3. Процеси дослідження.....	37
3.4. Результатів дослідження.....	37
<b>Висновки</b> .....	42
<b>Використана література</b> .....	43
<b>Список таблиці</b> .....	45
<b>Додатки</b> .....	47
<b>Резюме</b> .....	51

## Bevezetés

*„Míg megnövök  
Engem ne emeljen a magasba senki,  
ha nem tud addig tartani,  
míg tényleg megnövök.  
Guggoljon ide mellém,  
ki nem csak hallani, de érteni akar,  
hogy közel legyen a szívdobogásunk.”  
/Birtalan Ferenc/*

A gyermek nem kicsinyített felnőtt. Hosszú és nehéz utat kell megtennie, hogy alkalmazkodni tudjon az őt körülvevő világhoz. Nekünk felnőtteknek, pedagógusoknak az a feladatunk, hogy segítsük az őket körülvevő világ megismerésben és személyiségük fejlődésében. A lelki jelenségek fejlődésének nagy jelentősége van már a magzati életben és a születés után is. Az érzékszervek tökéletesedése, az érzékelés és észlelés az egyik legfontosabb feltétele az alkalmazkodásnak. Emberi létünk elengedhetetlen feltétele a gondolkodás, az emlékezet és a beszéd, illetve az ezeket kísérő figyelem, érzelmek. A világhoz való alkalmazkodáshoz szükséges tudásunk legjavát emberi létünk első három évében szerezzük meg, ezért nagyon fontos, hogy tisztában legyünk a megfelelő fejlődés állomásaival. A normálistól eltérő fejlődést időben észlelnünk kell, hogy megfelelő módon tudjuk hozzásegíteni ezeket a kisgyermeket is életminőségük eléréséhez.

Ha a jövővel foglalkozunk, gondolkodnunk kell, hiszen a jövővel kapcsolatban sohasem lehetnek biztosak az ismereteink. Az alkotáshoz, tervezéshez szintén gondolkodásra van szükségünk. A gondolkodásra szükségünk van azért is, hogy a tudást minél jobban felhasználhassuk.

Mivel óvodapedagógus vagyok, szerettem volna olyan témát választani, amelyet a mindennapjaimban eredményesen felhasználhatok. Munkám során 1,5 éves gyerektől 6-7 éves gyerekekkel foglalkoztam. Mindegyik gyereknek más és más közösséghez való viszonya, értékrendje, normarendszere, gondolkodás- és viselkedésmódja. Ezért is szerettem volna megismerni a gyermeki gondolkodás sajátosságait.

A dolgozat vizsgálja az óvodás gyermek gondolkodását, a gondolkodás fejlődését óvodás korban és annak sajátosságait. Ezért a munka egyik része a vonatkozó szakirodalom

feldolgozását tartalmazza, elsősorban a gondolkodásról, annak típusairól és a gondolkodást elősegítő, fejlesztő feladatokról.

Az első fejezet kitér részletesen a gondolkodás fogalmára, mit is nevezünk gondolkodásnak. Bemutatja, milyen típusai vannak a gondolkodásnak, a megismerő folyamatok közreműködését, kapcsolatát a gondolkodással, illetve milyen kapcsolatban áll a nyelv a gondolkodással. Kitér a gyermek szemszögéből látott világra, valamint a gyermekszemlélet fejlődésére napjainkig.

A második fejezet kitér a felnőtt és a gyermeki gondolkodás közötti különbségekre, miben és mennyire különbözik, az óvodás gyermek gondolkodásának jellegzetességeire és a gondolkodási műveletekre óvodás korban. Bemutatja a gondolkodásnak milyen fejlődési szakaszai vannak óvodás korban továbbá, hogyan fejlődik a gyermek gondolkodása és milyen játékokkal fejleszthető.

A harmadik fejezet bemutatja a vizsgálati csoportot, a csoportszerveződését, tulajdonságait, a vizsgálat lefolytatásához alkalmazott módszert, a vizsgálat teljes lefolyását és azok eredményeit.

Aktuális a téma azért is, mivel mindenféle pedagógiai tevékenység arra irányul, hogy a gyermek lelki fejlődését elősegítse. Fejlődik az értelem, a beszéd, az erkölcsi ítélet, a társas magatartás, az egész személyiség. A nevelés és az oktatás ezt a fejlődést igyekszik támogatni. Az oktatás felkészíti a gyermeket az életre, célja pedig, hogy megtanítsa a gyerekeket a tervezett, céltudatos és eredményes gondolkodási folyamatra, melyet alkalmazhatnak egész életük során.

Alapvető hipotézisünk, hogy a gyerekek világról alkotott felfogása pozitív irányú kapcsolatban áll a gondolkodással.

A felmérés alapján szeretném megállapítani a gondolkodási fejlettségi szintet iskolába lépés előtt, van-e összefüggés a gyerekek világról alkotott képe és a gondolkodás fejlettségi szintje között annak ellenére, hogy az óvodában a programnak megfelelő fejlesztés folyik. A gondolkodásirészképességek szintjeinek felmérésére Kelemen Lajos a gondolkodás fejlettségi szint megállapítását segítő módszerét alkalmaztam vizsgálati módszerként. A feladatok értékelése segít abban is, hogy fel tudjuk mérni, mely területeken szorul fejlesztésre a gyermek.

A szakdolgozat célkitűzése az iskolaérett gyermekek, általános és speciális témában való tájékozottságának, problémamegoldó és következtető gondolkodásának felmérése a társaikhoz képest. A szakirodalom áttekintése után a vizsgálatot a bizonyítási tétel érdekében a Macsolai Napsugár óvoda nagycsoportjában végeztem.

Az óvodapedagógusnak a legjobb eredmények elérése érdekében ismernie kell a gyerekek képességeit, készségeit, és tudnia kell, hogy egy adott terület fejlesztéséhez melyik képességet kell fejleszteni, formálni. A kutatási eredmények összegzése jelentős segítséget nyújt ehhez.

A kitűzött célt sikerült elérni, a felmérés lehetőséget adott arra, hogy megtudjuk kik azok a gyerekek, akik érdeklődőbbek, ügyesebbek, egy-egy téma iránt motiváltabbak társaiknál, és segítséget nyújtott a differenciáláshoz, mely által megtudhattuk, kik azok a gyerekek, akik valamilyen területen lemaradást mutatnak.

Javaslatom a gondolkodás részképességei szintjének év eleji felmérése, a hatékonyabb, tudatosabb fejlesztés várható eredményeiért.

Az eredményeket tekintve a problémamegoldási képesség fejlesztését folytatni kellene, amely magával vonja egy olyan tananyag kidolgozását mely erősíti a problémamegoldási képesség fejlesztését.



## I. A gondolkodás fogalma

A szó tulajdonképpeni értelmében gondolkodásnak a valóság olyan objektív sajátosságokban, kapcsolatokban és viszonylatokban történő tudatos tükrözési folyamatát nevezzük, amelyekbe beletartoznak a közvetlen érzéki észlelés számára hozzáférhetetlen tárgyak is. Például az ember nem tudja észlelni az ultraviola sugarakat, de ettől függetlenül tud a létezéséről és ismeri sajátosságait. Hogyan lehetséges a megismerésnek ez a formája? Ez csak közvetett úton mehet végbe. Ez az út a gondolkodás útja. Legáltalánosabb alapelve, hogy a tárgyakat, dolgokat a többi dologgal vetjük egybe és tudatosítva a köztük kialakult viszonyokat és kölcsönhatásokat, megfigyelhető változások alapján ítélünk a tárgyak előttünk közvetlenül rejtett tulajdonságairól (Geréb, 1982,120.).

Tapasztalatokból vagy mások közléséből tudunk valamit, azon kívül tudunk valamilyen általános törvényszerűségről, összefüggésről, szabályról, ezekből eljuthatunk valaminek az ismeretéhez, amit közvetlenül nem érzékelünk, és sem emlékezetből, sem mások közléséből nem tudunk. A valóság közvetett megismerésének ezt a formáját nevezzük gondolkodásnak (Kardos, 1973,215.).

A gondolkodás lényegéről, mibenlétéről egész sor elmélet található a pszichológiai irodalomban. Kelemen László ezeket elemzi egyik könyvében (1970.), s összegzőként a gondolkodásnak a következő fogalmi jegyeit határozza meg.

- a.) A gondolkodás a valóság visszatükrözése.
- b.) A gondolkodás tartalmában a dolgok lényegét és törvényszerű összefüggéseit tükrözi.
- c.) A gondolkodás új feladatok megoldása, illetve eddig ismeretlen körülmények, összefüggések megértése.
- d.) A gondolkodás a legmagasabb szintű megismerés, a valóság elvont és fogalmi tükrözése a második jelzőrendszer, illetve a beszéd és a fogalomrendszer segítségével.
- e.) A gondolkodás, általánosítások és következtetések útján, az analízis-szintézis műveletein keresztül jut el új eredményekhez.
- f.) A gondolkodás információ átalakítás, nagy információegységek útján a valóság lényegének és törvényeinek megragadása.

Ezek alapján a meghatározás a következő: *„Az emberi gondolkodás az a legmagasabb szintű megismerési folyamat, amely a valóság lényeges tulajdonságait és törvényszerű összefüggéseit elvont és általánosított szinten, nagy információegységekben tükrözi vissza, és a beszédre, valamint a fogalomrendszerre támaszkodva általánosítások és következtetések,*

*analitikus és szintetikus műveletek útján feladatokat old meg, vagy eddig ismeretlen összefüggéseket tár fel*” (Ádám-Balogh, 1996,89.).

### 1.1. A gondolkodás típusai

A gondolkodás fogalmát még a pszichológusok szóhasználatára szorítkozva is igen nehéz lenne meghatározni. Sokszor beszélünk a hétköznapi életben a „gondolkodásról” akkor, amikor egy személy látszólag, külső viselkedése alapján nem csinál semmit, saját élményei, s az esetleges eredmény alapján viszont valamilyen „belső munkát” végez (ld.: „Ki is a francia külügyminiszter?” – „Várj, hagy gondolkozzam egy kicsit!”). A „gondolkodás” ilyen tág felfogásának kissé tudományosabban az a nézet felel meg, hogy a gondolkodás szimbólumok, jelzések belső alakítása, manipulációja, átszervezése. Egy másik lehetséges – s a hétköznapi szemléletben szintén megtalálható – felfogás a gondolkodás újat létrehozó természetét emeli ki: e szerint „gondolkodásról” csak akkor beszélhetünk, ha a személy túlmegy a helyzetben adott információ, illetve olyan helyzetet old meg, melyre korábbi tapasztalatai pusztán alkalmazásával nem lenne módja. Eszerint a gondolkodás magától értetődően alkotó jellegű (Pléh, 1979, 133.)

Mint ahogy a gondolkodás lényegéről igen sok felfogás található a pszichológiai irodalomban, ugyanígy a gondolkodás fajtáiról is. Kelemen a már korábban említett művében (1970.) a gondolkodás fajtái közül kettőnek tulajdonít alapvető jelentőséget, s a következőkben mi is erre a differenciálásra építünk: az egyik a fogalomalkotó gondolkodás (megértés), a másik a problémamegoldó gondolkodás.

A megértés a dolgok lényegének és alapvető összefüggéseinek feltárása. Többféle gondolkodási tevékenység tartozik ide:

- A dolgok lényegének kiemelése. (Fogalomalkotás.)
- Felismerés. (Egy dolog besorolása a megfelelő logikai osztályba.)
- Összefüggések feltárása. (Egy jelenség megértése átfogó törvényszerűségek, viszonylatok alapján (Ádám-Balogh, 1996, 93.).

Egy *fogalom* a dolgok egy teljes osztályát képviseli, azon tulajdonságok halmazát, amelyeket ehhez az osztályhoz kapcsolunk. „Macska” fogalmunk például olyan tulajdonságokat tartalmaz, hogy négy lába van és bajusza van. A fogalmak a mentális élet néhány fontos funkcióját szolgálják. Az egyik, hogy *kognitív ökonómiát* biztosítanak azáltal, hogy a világot kezelhető egységekre osztják fel. A világ oly sok különböző tárgyból áll, hogy ha mindegyiket külön kezelnénk, akkor elárasztanának minket a dolgok. Ha például minden dologra, amellyel valaha is találkozunk, külön nevet kellene használnunk, szótárunk

hihetetlenül nagy lenne, oly nagy, hogy a kommunikáció lehetlenné válna. (Gondoljuk meg, milyen volna, ha mind a hétmillió megkülönböztethető színre külön nevet alkalmaznánk!) Szerencsére nem minden tárgyat kezelünk egyedi tárgyként, ehelyett, mint egy fogalom vagy osztály egy esetét fogjuk fel. Így például számos különböző tárgyat a „macska” fogalom eseteiként kezelünk, számos más tárgyat pedig, mint a „szék” fogalom eseteit, és így tovább. Amikor a különböző tárgyakat úgy kezeljük, mint amelyek bizonyos tulajdonságok tekintetében nagyjából egyformák, a mentálisan leképzendő világ komplexitását csökkentjük (Atkinson, 1999, 255.).

### *I. Fogalomalkotás*

A fogalom a dolgok egy csoportjának, egy úgynevezett logikai osztályának az általános és jellemző tulajdonságait foglalja össze. A fogalmak elsajátítása akkor hatékony, ha aktív műveletvégzéssel történik. Nem elegendő tehát tanulókkal meghatározásokat tanítani, az szükséges, hogy maguk jussanak el azokhoz – műveleti úton. (Éppen erre az alapelvre épülnek az új oktatási módszerkombinációk.)

A fogalmak egy részének kialakulása az egyén fejlődése során lépcsőzetesen történik. A tárgyokról, jelenségekről először általában úgynevezett „köznapi fogalmak” alakulnak ki bennük. Ez a fogalmak töredékességében, tagolatlanságában nyilvánul meg. Az ilyen jellegű tudás általában elegendő a mindennapi életben történő tájékozódáshoz, de nem elegendő a tudományos gondolkodáshoz. Oktatásunk egyik fő feladata éppen az, hogy a szükséges tárgykörökben a tanulóknál a „köznapi fogalmakat” a tudományos fogalmak szintjére emelje (vagy legalábbis közelítsen ehhez). A fogalmak „ismerete” önmagában azonban még nem elegendő.

Minden tudományágnak megvan a saját fogalmi rendszere. Az ezekben való eligazodáshoz a fogalmak egymásra építettségének az ismerete is szükséges. A már kialakult fogalomrendszer a további megértésnek is a bázisa, s erre épül a többi gondolkodási tevékenység is (Ádám-Balogh, 1996, 93.).

Képesek vagyunk a dolgokat valamilyen módon csoportosítani a közöttük meglévő vagy feltételezett kapcsolatok alapján (hasonlóság, ellentétesség stb.). Ily módon alakítunk ki olyan kategóriákat, fogalmakat, amelyek mentén tudásunk szerveződik. A kategorizáció csökkenti a környezet komplexitását, így lehetővé teszi a jelenségek gyorsabb, egyszerűbb kezelését. Ennek előnye nyilvánvaló (Bernáth-Révész, 1995, 140.).

## *II. Logikai felismerés*

Ez a tevékenység a fogalomrendszerben való elhelyezését jelenti. (Pl.: nyelvtani elemzés, növények „meghatározása”.) Ez sem egyszerű „besorolást” jelent, hanem aktív műveletvégzést: az ismertetőjegyek szembesítését, elhelyezését a fogalomrendszerben.

## *III. Összefüggések feltárása*

Ez esetben a jelenség vagy jelenségkör lényegét valamely törvényszerű összefüggés alapján ragadjuk meg. Igen sok fajtája van. Pl.: okok és következmények láncolatának feltárása, szerkezeti összefüggések feltárása. Természetesen ez a tevékenység is aktív műveletvégzésen alapul (Ádám-Balogh, 1996, 94.).

### *A konvergens –feladatmegoldó gondolkodás*

Pszichológiai szempontból akkor beszélünk feladatról, ha egy helyzetben kijelölik a célt, s a megadott adatok alapján, a célhoz vezető út is meghatározott, egyetlen helyes megoldás létezik. A felhasznált gondolkodási művelet az összehasonlítás: a megadott adatokat összevetjük a már emlékezetünkben tárolt képletekkel, s kiválasztjuk közülük azt, amely az adatoknak megfelel, majd a kész megoldó képletbe behelyettesítjük a konkrét adatokat. Még akkor is konvergens ez a típusú gondolkodás, ha például mértékegységet kell átalakítani, két adatból a megoldó képlet használata előtt egy a képletben szereplő harmadik adatot kell kiszámítani, szintén ismert algoritmus felhasználásával.

### *Divergens - problémamegoldó gondolkodás*

Problémáról akkor beszélünk, ha egy helyzetben vagy a célt is mi magunk jelöljük ki, vagy az már adott, de nem csak egyetlen megoldás létezik, hanem több is, viszont a helyzetet kész megoldó képletekkel nem lehet megoldani (Démuth, 2008, 31.).

Mindenekelőtt tisztázzuk a probléma, feladat fogalmát! Problémának nevezzük a szó legáltalánosabb értelmében azt a helyzetet, amelyben bizonyos célt akarunk elérni, de a cél elérésének útja számunkra rejtve van. Tehát minden olyan kérdés, feladat probléma, amelyre a választ nem tudjuk azonnal pontosan megtalálni.

A kérdés és a feladat között nem lehet éles határt vonni. Mindkettőben közös, hogy választ igényel, s mindkettő megválasztásához ismeretre, tudásra van szükség (Ádám-Balogh, 1996, 94.).

A problémamegoldó gondolkodásról elmondható, hogy két típusát különíthetjük el. Egyrészt vannak ún. zárt feladatok, zárt problémák, ahol csak egyetlen megoldás létezik. (Probléma – cél ismert, a hozzávezető utat keressük.) Ilyenek például az egyszerűbb matematikai feladatok, pl. a gyermek előtt van 8 pálcika: „Mennyit kell hozzáadni, hogy 10 legyen?” A zárt problémák az intellektust, a nyílt problémák (több jó megoldás is létezik) a

kreativitást tükrözik. A jó kreativitással bíró gyermekek jó intellektussal is bírnak (Kelemen, 2001, 54.).

*Következtetés:*

A gyermek gondolkozásának természetes alakjait a logikai alakoktól megkülönböztetve több oly lelki jelenséget kell figyelembe vennünk, melyeket a logikai gondolatformák tana nem ismer ugyan, de amelyek a gondolkozás lélektana szempontjából mellőzhetetlenek. Ilyenek pl. az élő gondolkozás menetének, megindító lelki mozzanatának, valamely probléma kialakulásának és megoldásának lelki fejleményei; ezekben áll az, amit „gondolkozásnak” és ezeknek egy részjelensége az, amit „következtetésnek” nevezzük (Várkonyi, 1996, 124.).

Amikor kijelentésekben gondolkodunk, gondolatmenetünk szervezett. Néha hosszú távú emlékezetünk szerkezete határozza meg ezt a szerveződést. Amikor eszünkbe jut, hogy fel kellene hívnunk édesapánkat, ez a gondolat például átvezethet oda, hogy múltkor a lakásában beszélgettünk vele, ami aztán elvezethet arra a gondolatra, hogy rendbe kellene hozni a padlást. Azért áll össze ez a sorozat, mert emlékezetünkben összekapcsolódnak az édesapánkkal kapcsolatos különböző események is, és ezek a kapcsolatok eredményezik a gondolataink összefűződését. Az emlékezeti asszociációk azonban a kijelentésekben való gondolkodás szerveződésének nem kizárólagos lehetőségei. Most az a szerveződés érdekel minket, mely akkor lép fel, amikor következtetni próbálunk. Ilyen esetekben a gondolatmenet gyakran az érvelés formáját ölti, melyben az egyik kijelentés egy tézis vagy következmény (konklúzió), melyhez el szeretnénk jutni. A többi kijelentés a tézis alátámasztója, vagyis a konklúzió premisszái (Atkinson, 1999, 261.).

A kategorizáció mögött elemi következtetések sejlenek. *Indukcióval* képesek vagyunk az egyedi dolgokból következtetni az általános esetre, *dedukcióval* pedig fordítva, az általános érvényes ismeretekből következtetni az egyedi jelenségekre (Szilvási, 2001, 62.).

## **1.2. A megismerő folyamatok és a gondolkodás**

Az objektív valóság megismerése az érzékeléssel és észleléssel kezdődik, s a gondolkodásba megy át. A gondolkodás kitágítja a megismerésünk határait. Követve tárja fel mindazt, ami közvetlenül az észlelésben nincs adva. A gondolkodás összeveti, megkülönbözteti a viszonyokat, s ezen keresztül tárja fel az érzékileg nem adott tulajdonságokat. Ez határozza meg azt a sajátos utat, amely eljut a lét egyre mélyebb megismeréséhez.

A gondolkodás a legösszetettebb megismerési folyamat, magába foglalja a megismerésben közvetlenül szerepet játszó többi pszichikus folyamatot (érezékelés, észlelés,

emlékezet, képzelet) is, biztosítva ezzel a folyamatok komplex funkcionálását (Ádám-Balogh, 1996, 89.).

#### *A figyelem és a gondolkodás*

Az érzékszerveinket egyszerre rengeteg inger éri. Vagyis annyi ingert érzékelünk, amennyi eléri az érzékszerveket, de észlelni ezek közül csak bizonyos mennyiséget vagyunk képesek... A figyelem az a megismerő folyamat, mely állapotként is értelmezhető. Vagyis: éber állapotban nincs olyan időszak, amikor vagy a spontán, vagy a szándékos, akaratlagos figyelmünk ne működne. Funkciója, hogy „szűrje” az ingereket. A pillanatnyi szükségleteink alapján válogat, szelektál a figyelem az ingerek között. Ami azonban átkerül a szűrőn, annak meg van rá az esélye, hogy az agy valamely részébe eljusson ingerület formájában. Ettől a pillanattól kezdve pedig emléknnyommá is alakulhat (Démuth, 2008, 8.).

#### *Az emlékezet és a gondolkodás*

Kisgyermekkorban az óvodáskor első felében egyértelműen az *önkéntelen (spontán) emlékezet* uralkodik, és erősen kötődik a játékban és a mesében szerzett élményekhez.

A kisebb gyermekek általában olyan kapcsolatokat őriznek meg emlékezetükben, amelyek az állandóan ismétlődő vagy a térben és időben együtt előforduló tárgyak, személyek, dolgok között állnak fenn. A szóbeli emlékezet *kezdetben cselekvésbe ágyazottan* működik. A kis óvodások több szót megjegyeznek, ha el is játszhatják-mozoghatják a történeteket. A jól rímelő szövegek (mondókák, versikék) megjegyzését pedig segíti a ritmus (amely gyakran önkéntelenül is kiváltja a gyermek ritmikus testmozgását), valamint a szöveg és a helyzet érzelmi telítettsége.

Később inkább a *vizuális emlékezet* válik uralkodóvá. Óvodás korban néha meglehetősen nagyszámú és részletességű képi felidézésre képesek a gyerekek, ugyanakkor a szóbeli emlékezetük még jóval gyengébb szinten áll.

Óvodáskor végére működni kezd a *szándékos* emlékezet is. A gyerekek képesek lesznek arra, hogy a kapott feladatokat hangosan megismételve akaratlagosan és egyre pontosabban megtartsák az emlékezetükben. Főleg a *szóbeli (verbális) emlékezet* fejlődése szembetűnő ebben az életkorban. Bár 6-7 éves korban még mindig a vizuális emlékezeté a vezető szerep, az iskola elsősorban a verbális emlékezetre épít. Nagy jelentőségű tehát a szóbeli emlékezeti teljesítőképesség növekedése. Közben természetesen bővül az emlékezet terjedelme is. Óvodás korban a gyerekek ugyan még csak 4-5 egységet képesek a rövidtávú memóriájukban tárolni, ám ez 8-10 éves korra már elérheti a felnőttekre jellemző  $7 \pm 2$  elemet.

A rövid távú emlékezet fejlődésében általában a 7 éves kort tartják fordulópontnak, mert ettől kezdve már tudatosan és szándékosan is jól tudják azt használni a gyerekek (Jávorné, 2004, 19.).

A gondolkodás nem lehetséges az emlékezet működése – közreműködése nélkül. Összefüggések, kapcsolatok felfedezése csak akkor lehetséges, ha korábban megszerzett ismereteket a rövidtávú memóriában tudunk visszahívni, s a keresése idejéig azt ott ismételtetjük, vagy az új információkat – ingereket ismételtetjük, míg párhuzamosan egyéb keresési folyamatokat működtetünk. Éppen a gondolkodásban betöltött szerepe miatt nevezzük a rövidtávú memóriát munkamemóriának. Azt is mondhatjuk, hogy üres emlékezeti tár nem tesz lehetővé gondolkodást (Démuth, 2008, 10.).

A gyerekek emlékezetét nagyon keveset vizsgálták, és főként az emlékezeti teljesítmény mérésére törekedtek, Így Claparède 15 szót olvasott fel a kísérleti személyeknek, és azt vizsgálta, hogy az emlékezeti teljesítmény az életkorral nő, és a felnőttél átlagosan nyolc szó.

Az emlékezetfejlődésének fő problémája azonban az emlékezet progresszív szerveződésének fejlődése. Tudjuk, hogy az emlékezetnek két típusa van: a *felismerési* emlékezet, amely csak a már látott tárgy jelenlétében érvényesül és a tárgy felismerését jelenti, és a *felidézési* emlékezet, amely a tárgy felidézését jelenti távollétében képi emlék révén. A felismerési emlékezet nagyon korai és szükségszerűen cselekvési vagy szokási sémákhoz kötődik (Piaget, 2004, 69.).

#### *Képzület – kreativitás és a gondolkodás*

Sokan érezzük úgy, hogy gondolkodásunk egy része vizuális jellegű. Gyakran úgy érezzük, hogy előveszünk valami régi észleletet vagy annak egy részét, és ezen, valamilyen műveletet végzünk, mintha valódi érzékletről lenne szó (Atkinson, 1999, 275.).

A képzületnek vagy fantáziának a működését általában szorosan a gondolkodáshoz kapcsolják, és kevésbé közismert az észleléshez való viszonya. Valójában az észlelés fordítottjának is felfogható, mert a képzületi működés folyamán a gondolkodási sémák „mozgatása” belülről, azaz magából az idegrendszerből indul. Nem szabályozza őket új információ, tetszés szerint kapcsolódhatnak össze, válhatnak szét és hozhatnak létre pillanatnyilag új gondolati tartalmakat. (Bármikor, bármit el lehet képzelni, pusztán a „fejünkben” lévő gondolati tartalmak – sémák – tetszés szerinti „rakosgatásával”!)

Óvodáskorra az *alkotó (produktív) képzületi működés* túlsúlya jellemző, amely csapongó, szabadon szárnyaló, a realitásnak sokszor ellentmondó, gazdag gondolkodást és viselkedési megnyilvánulásokat eredményez.

A valóságos tapasztalatokhoz (az észleléssel szerzett sémákhoz) jobban igazodó és „fegyelmezettebb” működést – amely mintegy újra létrehozza, felépíti a gyermek gondolkodásában a külső környezetben észlelt dolgokat – *reproduktív* képzeletnek nevezzük. Ez az iskolába lépésig – a viszonylag szűk terjedelmű észlelési tapasztalat miatt – kevésbé jellemző a gyerekekre. 6-7 éves kor után azonban fontos a reproduktív képzelet hangsúlya, mert az a sikeres tanulás egyik alapfeltétele (Jávorné, 2004, 24.).

Az emberi elme képes egyedül – a tudomány mai állapota szerint – erre a működésre, amit képzeletnek hívunk: olyan dolgok látására és láttatására, melyekkel kapcsolatban nincsenek saját tapasztalataink, bár a valóságban léteznek. A huszonegyedik században nagyon nehéz ilyen példát mondani, hisz az elektronikai eszközök mindent be tudnak mutatni (Démuth, 2008, 14.).

A problémamegoldás kérdéséhez szorosan kapcsolódik a gondolkodás-lélektan egyik legfrissebb ága, a *kreativitás*, az alkotóképesség vizsgálata. Bár nehéz lenne merev határt húzni e két terület között, a kreativitáskutatók elképzelése szerint az alkotó gondolkodásra az jellemző az „egyszerű” problémamegoldással szemben, hogy ilyenkor a személy nem egy kívülről világosan megadott feladat, cél előtt áll, melyhez vezető helyes utat kellene megtalálnia, hanem gondolkodása maga hozza létre a problémákat is (Pléh, 1979, 142. ).

Az intelligencia a gondolkodásnak inkább a célirányos, a megtanultakhoz igazodó (konvergens) fajtáját igényli; a kreativitáshoz ennek éppen az ellenkezőjére van szükség. (A divergens gondolkodás az értelmi működésnek a megszokottól eltérő, új utakat és megoldásokat előnyben részesítő, sőt kereső, új lehetőségeket kipróbáló módja, amely során az egyén nem ragaszkodik a „járt utakhoz”.)

A kreatív, vagyis a főleg divergens gondolkodású személyiségeket a következő tulajdonságok jellemzik: gondolati könnyedség, rugalmasság, eredetiség, nyitottság és érzékenység a külvilág iránt, a dolgok átfogalmazásának a képessége. Fontos sajátosságuk még az önállóság és kezdeményezőkézség, a szokatlan, furcsa, vagy groteszk dolgok elviselésének képessége, a szabályok elutasítása. A kreatív embernek mindezek nemcsak a megismerő folyamataira vonatkoznak, hanem áthatják mindennapi életét és viselkedését is (Jávorné, 2004, 25.).

### **1.3. A gondolkodás és a nyelv kapcsolata**

A gondolatok közlésének elsődleges eszköze a nyelv. Ráadásul egyetemes eszköz: minden emberi társadalom rendelkezik nyelvvel, minden normális értelmű ember elsajátítja anyanyelvét, s erőfeszítés nélkül képes annak használatára. A nyelv természetes mivolta



gyakran arra késztet, hogy úgy véljük, a nyelvhasználatot meg sem kell magyarázni. Semmi sem áll messzebb azonban az igazságtól. Vannak emberek, akik tudnak olvasni, mások nem; vannak, akik tudják a számtant, mások nem; vannak, akik tudnak sakkozni, mások nem. Ugyanakkor mindenki képes egy rendkívül bonyolult nyelvi rendszer elsajátítására és használatára. Ez az emberi pszichológia egyik alapvető rejtélye (Atkinson, 1999, 265.).

Igen régi, eredetileg filozófiai kérdés az, milyen viszonyban van egymással nyelv és megismerés, nyelv és gondolkodás.

Okkal vélhetjük úgy, a gondolkodás, a fogalmi tudás nem feltételezi szigorúan a nyelv meglétét, nemcsak nyelvi közvetítéssel kerülhet elménkbe. Gondoljunk csak a naiv fizikai tudásról elmondottakra, ahol féléves, a nyelvet még nem bíró – és főként nem értő – csecsemők esetében mutatnak az adatok absztrakt fogalmi tudásra. Számos adat utal arra is, hogy elménk nemcsak nyelvi jellegű reprezentációkat használ, hanem képi reprezentációkat is. Gondolkodásunk különböző problémák, feladatok esetében másként alkalmazza a gondolkodás nyelvi, illetve képi módját (N. Kollár - Szabó, 2004, 261.).

A tudomány számára tulajdonképpen mindmáig megoldatlan kérdés: *mi a nyelv és a gondolkodás viszonya?* Ahogy a gyermek életkora növekszik, a nyelv és a gondolkodás fejlődése kétségtelenül párhuzamosan halad; a kétéves gyermek már körülbelül ötven szót használ, emlékszik ezekre a szavakra, hozzákapcsolja a jelentésüket, és alkalmazza őket abból a célból, hogy kifejezze velük gondolatait. A kérdés azonban: előbb jelennek meg a gondolatok a gyermek fejében, és azután próbáljasszavakba önteni ezeket, vagy a nyelv alapelemeit kell elsajátítania előbb, mert a gondolat csak szavak segítségével formálható meg? Miközben az egészséges gyermek szavai, mondatai megbízhatóan tükrözik fogalmai, gondolkodási színvonalát, lehetséges-e, hogy valaki rendelkezék fogalmakkal, annak ellenére, hogy egyetlen szót sem ismer? A süketen született gyerekek – akik nem hallják a hozzájuk intézett vagy körülöttük elhangzó szavakat, és így beszélni sem tanulnak meg – pszichológiai vizsgálata egyértelműen azt mutatja, hogy lehetséges! Bár a süket gyerekek intellektuális fejlődése a hallókénál lassúbb, ugyanazokon a szakaszokon megy keresztül, és ugyanarra a szintre érkeznek el, mint a többi emberé!

A gondolkodás szimbolikus tevékenység. (A szimbólum = jel, jelkép.) A szimbólum mindig valamit jelképez az értelmes valóságból, ami a múltban fordult elő. A szimbólumok biztosítják, hogy valami információt közöljünk másokkal a beszéd útján. A szimbólumok nem csak szavak lehetnek, de szimbolikus nyelve van a matematikának, logikának, zenének, irodalomnak és a vizuális művészeteknek is (Szilvási, 2001, 62.).

Piaget felfogása – bár az elsőbbség körüli vitákban sohasem vett komolyan részt – azt az álláspontot tükrözi, hogy a gondolat megjelenése – csecsemőkorban – megelőzi a nyelvet, de később a kommunikáció – elsősorban a gyerekek egymás közti beszélgetései – jelentős szerepet játszik a gondolkodás fejlődésében. A süketnéma gyerekekkel kapcsolatos vizsgálatok őt igazolják tehát, ugyanakkor a „nyelvi determinizmus” híveinek is vannak tapasztalati érvei. Whorf például (a múlt század első felében élt kiváló nyelvész) leírja, hogy az eszkimó nyelvben a „hó”-ra nagyon sok – a kristályok textúrájától, az esés sűrűségétől függő – kifejezés létezik. Ez a tény nemcsak azt tükrözi – írja Whorf -, hogy az eszkimók életében a hó nagyobb jelentőséggel bír, mint más népeknél, de azt is, hogy aki ezen a nyelven beszél, a többi embernél jobban látja a hókristályok és a hóesés különbségeit (Ranschburg, 2014, 51.).

A beszéd és a gondolkodás között egység van: a beszéd a gondolkodás egyik létezési formája. A beszéd tudatosított jelentéssel rendelkezik, s egész menetét a szavak jelentései között meglévő értelmi viszonyok határozzák meg és szabályozzák.

A beszéd azonban nem csak a gondolat külső köntöse. (Rubinstein, 1964) A beszédben megfogalmazzuk a gondolatot, de azt fogalmazva igen sokszor alakíthatjuk is. Amikor a gondolkodás a maga beszédformáját alakítja, maga is alakul, a gondolkodás nagyobb részt a beszédben valósul meg. A gondolat gyakran csak tendencia formájában születik, amely kezdetben alig észrevehető támponttal rendelkezik, és még teljesen kialakulatlan. Ettől eljutni a szavakban fogalmazott gondolatig igen bonyolult és nehéz munka. Ennek során a beszédforma és a gondolat kölcsönösen hatnak egymásra.

A gondolkodás és a beszéd egységében a gondolkodásé a vezető szerep. A beszéd archaikusabb, mint a gondolkodás (Ádám-Balogh, 1996, 90.).

Albert Bandura (1986) és B. F. Skinner (1957), a tanuláselméleti nézőpont képviselői szerint a gyerekek úgy kezdik el megragadni a különböző nyelvi formák jelentését, hogy a hallottakat ahhoz kapcsolják, ami szerintük éppen történik. Végül gondolkodásuk nagy része a nyelvre fog alapozódni. Ezek a kutatók úgy vélik, hogy az ilyen jellegű gondolkodásnak előnyei vannak.

A releváns információkat közvetítő szimbólumok manipulálása által megérthetjük az oksági kapcsolatokat, kibővíthetjük tudásunkat, megoldhatjuk a problémákat, és cselekvések elvégzése nélkül következtethetünk az oki következményeire. A gondolkodás funkcionális értéke a szimbolikus rendszerek [ebben az esetben a nyelv] és a külső események közötti közeli megfelelésen alapszik, így az előbbi helyettesíthető az utóbbival (Bandura, 1968, 462).

A nyelv e nézet szerint több, mint a másokkal való kommunikáció eszköze. A szavak elmélyítik a gyerekeknek a tárgyak bizonyos tulajdonságaira és a különböző események közötti finom viszonyokra vonatkozó megértését. A szavak közötti asszociációk a világ egyfajta mentális térképét alakítják ki, amely formálja a gyermek gondolkodásmódját. Ez a nézet azt sugallja, hogy a gondolkodás határozottan megváltozik, amint a gyermek elsajátítja a nyelvet (Cole, 1997, 327.).

A beszédfejlődés szenzitív szakasza az óvodáskorra esik. Gyorsan, könnyen tanulja a gyermek a szavakat, a verbális kifejezéseket; ami a beszédfejlődésben, ebben az életkori periódusban kimarad, az szinte nem pótolható. A gyermek ekkor kezdi érteni a hangegyütteseket, erre a korra esik a hangrendszer teljes elsajátítása. A 6-7 éves gyermek képessé válik a hangsort alkotó magánhangzók elkülönítésére, felfogására, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat. (A fogváltással összefüggésben nagy egyéni eltérések lehetségesek.)

Érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél. Gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban, hangsúllyal és hangerővel tudja kifejezni. Beszéde egyre fegyelmezettebbé válik, amint az érzelmeit uralni képes. Végig tudja hallgatni és megérteni mások kérését, közlését. Ha ebben az életkorban a beszédészlelés és beszédértés megakad, gondok lesznek az olvasás megtanulásában.

A gyermek szókészlete óvodáskorban rohamosan növekszik, 6-7 éves korra 6000 szót ismer. Minden szófajt használ. Mondatszerkesztése egyre változatosabb lesz, különböző mondatfajtákat alkot. Még ebben az életkorban is jellemző a nagyfokú beszédaktivitás. A kérdések özönében mutatkozik meg a kíváncsiság, ami a gyermek érdeklődésének sokszínűségét és tartósságát, a világ felfedezésének, meghódításának vágyát is mutatja.

A megfelelő szintű beszéd a fogalmi, nyelvi gondolkodás fejlődésének alapja és az eredményes iskolai tanulás nélkülözhetetlen feltétele (Jávorné, 2004, 99.).

#### **1.4. Gyermekszemlélet fejlődése**

A gyermekekről alkotott pedagógiai kép, felfogás, vélekedés változott, átalakult, az idők folyamán, hiszen az élet más területein is folyamatos változás áll fenn. Különböző korszakokban különbözőképp tekintettek a gyermekkorra, mint az emberi élet egy szakaszára. A különböző szemléletmódok miatt pedig változott a gyermekekhez való hozzáállás is. Gyakorlatilag azt mondhatjuk, hogy mióta a világon létezik az írásbeliség, vannak adatok arról, hogy a gondolkodó értelmiséget foglalkoztatták a gyermekek nevelésével összefüggő

kérdések. Természetesen ezek az elméletek, megállapítások, megfigyelések koronként igen változó képet mutatnak.

#### *Ókor:*

Az ókori görögök fontos szerepet játszottak a nevelés történetében. A létezés szükséges ismeretek, készségek elsajátításához maga az élet iskolája járult hozzá. Az ókori görögök gyermekeinek első nevelőjük az édesanya volt, majd az édesapa. A fiataloktól elvárták az idősebbek iránti feltétlen tiszteletet, és kötelező volt az általuk közvetített értékek elfogadása (Hollósi, 2008).

Az ókori Rómában egészen más volt a nevelés, mint a görögöknél. Ők gyakorlatiasabbak voltak. A növekvő fiúkat ellenben a görögökkel az apák nevelték. Fiaikból férfias erényekkel rendelkező bátor, erős, hazaszerető, jó katonákat neveltek.

#### *Középkor:*

A középkorban a nevelést a keresztény szellemű nevelés korszakának tekintik, mely visszanyúlik egészen a római és görög gyökerekhez. Az iskolákban keresztény szellemű nevelés folyt és célja a vallási alapeszmények elsajátítása volt (Kéri, 1996, 4.).

A középkorban túl sok volt a gyermekhalandóság évszázadokon keresztül, ezért is nem alakítottak ki bensőséges kapcsolatot az édesanyák gyermekeikkel. A tíz éves kort a gyermekek fele érte csak el.

374-ben született csak törvény a gyermekgyilkosságot illetően, mely bűnnek számított. Majd a későbbiekben született határozat az elhagyott gyermekeket illetően, mely szerint a kitért gyermekeket kolostorokba kell vinni, ahol a papok felnevelik őket. Ennek tükrében Milánó érseke, Dateo megnyitotta első árvaházát 787-ben (Pukánszky, 2.).

#### *A felvilágosodás kora:*

A XVIII. században már nagyobb figyelmet fordítottak a gyermekekre és a nevelésre. Rousseau az „Emil, vagy a nevelésről” című könyvében a középpontban a gyermek áll. E mű nagy segítség lehet a pedagógiai gyakorlat számára.

A középkor után egy gyors fejlődés következett, és eljutottunk a „gyermek évszázadához”, amely a XX. század volt. A XX. századi gyermekszemlélet alapjául Spranger - német filozófus és pszichológus - megfogalmazása szolgál: miszerint „*a gyermek más világban él, mint mi.*” Valóban a gyermek, mintha nem ebben a világban élne, egy más világról alkotott elgondolásaik vezérlik őket.

Claparède- svájci neurológus és gyermekpszichológus - teremtette meg az átmenetet, miszerint „*a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem ellenkezőleg, egészen külön típus.*” A Spranger szerinti „más világ” már azt jelenti, hogy csak a felnőtteket érinti a társadalom

problémái, a gyermekek problémái a felnőttek életkörülményeitől függetlenül megoldhatóak. Ennek viszont az a feltétele, hogy meg kell ismerni a gyermeki világot, azt a bizonyos „más világot”.

XX. századi gyermeklélektan ennek a világnak a feltárására vállalkozott, a polgári gyermeklélektan felkutatja a sajátos, spontán gyermeki gondolkodás tartalmának formáit, a „más világot”, és bemutatja az ennek megfelelő sajátos gyermeki világképet (Kéri, 1996, 8.).

### 1.5. A gyermeki világkép

A gyermek gondolkodásának sajátos problémaköre a gyermeki világkép, melybe Piaget szerint a világ jelenségeiről, azok okairól alkotott magyarázó elvek tartoznak:

- Artificializmus (artificiális = művi, mesterséges)
- Animizmus (anima = lélek, animizmus = meglelkesítő, vagyis megelevenítő)
- Mágikus (varázslatos) gondolkodás
- Finalizmus (előre meghatározott céltudatosság)

Az *artificializmust* az jellemzi, hogy a gyermek a természeti jelenségeket (Napot, Holdat, folyókat, hegyeket) úgy képzei el, mint amit emberek készítettek. Fejlettebb fokot jelent, amikor az emberi munka mellett a természeti erők is szerepelnek a jelenségek előidézésben, de ezek működését is az emberi technika mintájára képzei el.

Az *animista gondolkodásra* jellemző, hogy a gyermek a dolgoknak, tárgyaknak életet, szándékot, pszichikus funkciót tulajdonít. Minden él, minden jó vagy rossz. A tárgyakat az emberre jellemző tulajdonságokkal, sajátosságokkal ruházza fel. Ez a szemlélet 5 éves kor után jelentősen csökken.

A *mágikus gondolkodás* jellemzője, hogy a gyermek varázslatos oksági viszonyokat tételez fel egy-egy jelenség között. Mágikus gondolkodás jellemzi például a gyermeket, aki összetöri kedvenc játékát, hogy egy másik dolog megtörténjen.

A *finalista gondolkodás* jellemzője a célokság. A gyermek gyakran az oksági összefüggéseket felcseréli a célszerűséggel (pl.: „azért esik a hó, hogy szánkózni lehessen, vagy azért süt a nap, hogy fürödni, strandolni lehessen”, és nem azért lehet szánkózni, mert esett a hó, ill. nem azért lehet strandolni, napozni, mert süt a nap).

Piaget elmélete alapján az előzőekben felsorolt jegyek törvényszerűen valamennyi gyereknél megjelennek. Szerinte a gyermek gondolkodása spontán módon, saját belső törvényei szerint fejlődik, és a környezetnek - így a felnőttek hatásainak - ebben nincs különösebb szerepe (József, 2011).

A világgép a *világ jelenségeiről alkotott magyarázó elvek rendszere*. Minden embernek van valamilyen világgépe, amely a tanultságának fokától függ leginkább és nem azonos a világnézetével. (Utóbbi ugyanis már értékelő jelleget is hordoz.)

A gyermekek sajátos, csak rájuk jellemző világgéppel rendelkeznek. Ennek legkorábbi vizsgálója és feltárója Piaget, aki szerint a legteljesebb és leginkább „gyermeki” 3 éves kor táján ez a *jelenségmagyarázó rendszer*.

Fő jellemzői:

- *A gyermekek a világon mindent mesterségesen és főleg az ember által létrehozottnak tartanak* (artificializmus). (Például az emberek ásták a folyómedret, óriások építették a hegyeket, barlangba zárták a levegőt, hogy szél legyen és így tovább.)
- *A cél-okság, azaz fordított okság elve* (finalizmus). (Például: azért esik a hó, hogy tudjunk szánkózni.)
- *A megelevenítő, a tárgyakba is életet lehelő gondolkodásmód* (animizmus). Leginkább az égitesteket tartják sokáig élőnek a gyerekek, de megszidják az asztalt is, ami „nekiment” a lábuknak stb.)
- *A gyermekkori realizmus* (az objektív és szubjektív világ elválasztási nehézségei). Főleg olyan területeken mutatkozik meg, mint az álom, a gondolat, a név. (Néha csodálkoznak a gyerekek, amiért nem tudja a felnőtt, hogy ők mit álmodtak, máskor azt tartják, hogy csak a velük egy szobában alvók ismerik azt.)
- *Hasznosság és a szándékközpontúság elve*. A tárgyak, dolgok jelentését sokáig a hasznukkal magyarázzák. (Például az asztal az, amin eszünk.) Történekek közül azt tartják véletlennek, ami ritkán fordul elő.
- *Mágikus gondolkodás* (azaz a világgép mágikus jellege). Az ember, a gyerek középpontba állítását, szándékainak, viselkedésének a mindenhatóságát jelenti. (Gyakran találkozunk óvodás gyermeknél olyan megnyilvánulásokkal, amelyeknek jelentése: ha valamit nagyon akarok, ha valamire sokat gondolok, ha valamire erősen vágyom, sokat mondom stb., akkor az meg is fog történni.)

A gyermeki világgép már az óvodás korban fokozatosan veszít eredetiségéből, és később – főleg a tanulás hatására – fokozatosan közelít a nagyobb iskolások naiv világgépéhez, majd pedig a felnőttekéhez (Jávorné, 2004, 23.).

A második gyermekkor oksági természetfelfogása a következő típusokban mozog:

a) *Animista és emberszabású (antropomorf) okság*. – Ez az oksági felfogás volta képen az első gyermekkorban felel meg, de áthúzódik az iskolás korba is, melyek szakszerű ismeretei (fizikai, természetrajzi tanítás) nem zavarja meg a gyermek naiv animizmusát.

b) *A varázslatos (mágikus) okság* tulajdonképpen az első gyermekkor lelki állományához tartozik. A kisgyermek szinte rituális szigorúsággal ragaszkodik megszokott tevékenységeihez s nekik néha „démoni” erőt tulajdonít. A mesevilág is a varázslatos okság világa. A varázslatos gondolkodás a gyermekkor végén általában megszűnik és átengedi a helyét a természettudományos gondolkodás egyre növekvő térfoglalásának.

c) A 7-8 éves kor felé tűnik elő a gyermek fizikai elméleteiben a *környezet visszahatásával*, vagy a *mechanikai oksággal* való magyarázat. Ez az utóbbi a 7-8 éves kor jellegzetes oksági magyarázata Piaget szerint s azt az elméletet foglalja magában, hogy a dolgokat nem valami belső mozgatja (dinamizmus), hanem külső.

d) *A létrehozással* történő magyarázat a gyermek artificializmusát váltja fel a fejlődés folyamán: kezdetben a gyermek a dolgok keletkezését kizáróan személyes emberi közreműködés eredménye gyanánt tekinti; később azonban egymástól származónak is fogja fel őket (Várkonyi, 1996, 107.).

## II. A gondolkodás alapműveletei

A kibontakozott gondolkodási folyamatban, mivel az mindig valamilyen feladat megoldására irányul, több fő szakasz vagy fázis különböztethető meg.

A gondolkodási folyamat kezdeti szakasza a problémahelyzet többé-kevésbé határozott tudatosítása (Rubinstein, 1967, 529.).

A gondolkodás – mint erre a meghatározás is utal – műveletekre épül. A gondolkodási műveletek mind a megértésben, mind a problémamegoldásban – ez a gondolkodás két alapvető fajtája – fontos szerepet töltenek be. A fogalomalkotásban a következő műveletek vesznek részt: *analízis, szintézis, elvonás, általánosítás, indukció, dedukció, meghatározás, felosztás, ítéletalkotás, bizonyítás*. A gondolkodási folyamat dinamikus magvát az ismeretek alkalmazásában is a műveletek képviselik. Szerepük ez esetben az, hogy mozgásba hozzák az ismeretanyagot és elősegítsék realizálását.

A felsorolt gondolkodási műveletek közül különösen négy játszik fontos szerepet, ezeket tekinthetjük alapvetőeknek: analízis, szintézis, elvonás, általánosítás (Ádám-Balogh, 1996,91.).

### 2.1. A felnőtt, és gyermeki gondolkodás közötti különbség

Amikor a felnőtt egyszerre csak egy helyzetet mérlegel, sok szempont egybevetésével alakítja ki értelmezését, cselekvési tervét. Elmegyek otthonról. A postán és a közértben van dolgom. Hová menjek először? A döntés azt kívánja, hogy mérlegeljem a távolságot, a csomagok súlyát, amelyeket vinni és hozni kell, a nyitvatartási időt, azt, hogy utána hova megyek, hol van az autóbusszmegálló – tehát számos szempontot kell egyidejűleg figyelembe venni.

A megfigyelések azt mutatják, hogy ezt a felnőtt számára természetes műveletet a gyerek sokáig képtelen végrehajtani. 5-7 éves korában egyre inkább érvényesülnek magyarázó, értelmező szempontok a helyzetmegoldó cselekvéseiben; aktuális feszültségi állapota, élményeinek indulati töltése már kevésbé vezérli, de egyszerre csak egy szempont van a fejében. Gondolatmenetei *egyszerre egy nézőpont alapján* rögzítik a helyzetet. Ezt a jelenséget a gyermeklélektanban *centrálásnak* nevezik.

A felnőtt számos nézőpontot tud egyeztetni: műveleteket végez. A kisgyerek viszont egyenként és egymástól függetlenül mérlegeli a szempontokat. Előfordulhat, hogy gondolkodásának egymásra következő lépéseiben más és más helyzetet lát vagy képzel el, s így egy és ugyanarról a helyzetről többféle, egymásnak ellentmondó ítélet alakul ki benne (Méri, 1981,90.).



Az óvodáskorú gyermekek és a felnőttek gondolkodása közti különbség nem csupán mennyiségi, hanem minőségi eltéréseket mutat. A felnőtt szemszögéből nézve gyakran úgy tűnik, mintha a gyermekek hibásan gondolkodnának. Pedig mindössze annyi történik, hogy az olyan logikai műveletek, mint a tagolás és összerakás (analízis és szintézis), a csoportosítás, az osztályba sorolás, a következtetés, az ítéletek megalkotása és hasonlóak másként és nem rosszabbul működnek.

A legfőbb eltérés talán abban mutatkozik, hogy amíg a felnőtt személy úgy alkalmazkodik leginkább a világhoz, hogy önmaga igazodik és változik a kívánalmaknak megfelelően, addig a 7 éves kor alatti gyermeknél ez a folyamat fordított. Vagyis a gyermek az alkalmazkodása során a környezetet, a helyzeteket és jelenségeket próbálja meg önmaga szempontjából átalakítani, leginkább a képzelete és mágikus gondolkodása segítségével. (A szaknyelv ezt *asszimilációs túlsúly*nak nevezi – I. Piaget elméletét – szemben az inkább igazodó, *akkomodációt* jelentő felnőtti alkalmazkodással.) Ez a sajátosság a gyermeki viselkedésben a „mondjuk, hogy...” vagy „tegyünk úgy, mintha...” és hasonló formában jelentkezik leginkább, és gyakran túlzott énközpontúságnak tűnik a felnőttek szemében. (Piaget többek között értelmi fejlettségi időszakot „művelet előtti” szakasznak!) (Jávorné, 2004, 19.).

A gyermekek nem csak másképp gondolkoznak, mint a felnőttek, hanem kevesebbet is gondolkoznak emezeknél, bár a tehetséges és nem-tehetséges gyermekek között e tekintetben valószínűleg nagyobb, mint a felnőttek között. A gyermek kevesebb gondolkozásnak abban van a magyarázata, hogy hiányzik még a gondolkozás *szándékos* és *akaratos* tervszerűsége, -továbbá a gyermeknek nincs is szüksége még arra, hogy számtalan gyakorlati és elméleti kérdést saját gondolkozásával oldjon meg. Ehhez járul a gondolkozáshoz szükséges *erőfeszítés és figyelem kellemetlensége* is. – Végül a *környezet* sem alkalmas mindig arra, hogy ösztönözze a gyermeket, sőt gyakran egyenesen el is nyomja a gyermek gondolkozásának első mutatózó lendületeit. A gyermek kérdéseire sokszor nem kap kielégítő választ, sőt az is előfordul, hogy a felnőttek terhesnek találva a gyermek örökös kérdezősködéseit, türelmetlenül válaszolnak, és valósággal leszoktatják a gyermeket a kérdezősködéssel járó gondolatmunkáról. A szellemi fejlődés és az élet kényszere azonban ezen a téren is érezteti hatását és a gyermekek általában egyre többet gondolkoznak az idő folyamában, különösen azok, akik egyedüli gyermekek lévén, folytonosan a felnőttek között élnek és magukba vonulva dolgozzák fel tapasztalataikat.

c) A gyermekek fogalom-, ítélet- és következtetés-alkotásai általában *a valóságtól távolabb állanak*, irreálisabbak, mint a felnőttekéi. Ezt már a fogalomalkotások stb.

természete is magával hozza, de a gyermek figyelmének és érdeklődésének másféle természete is, vagyis a körülmény, hogy a gyermek sajátos problémái messze eltérnek a felnőttekétől. A második gyermekkorban az érdeklődés és szükségletek főképpen a tárgyi világ gyakorlati birtokbavételére és a játékra irányulnak, míg az igazi elméleti (tudományos) problémák és a valódi szintetikus gondolkozás iránt csupán a serdüléskor hozza meg az érzéket és érdeklődést (Várkonyi, 1996, 131.).

Mérei Ferenc (1974-1975 vizsgálatok) a klinikai kikérdezés módszerét alkalmazva, a gyerekek világról alkotott felfogásáról különböző mintázatokat kapott arról, hogyan látják a gyerekek a társadalmi jelenségeket. A vizsgálatok során az eredmények arra utaltak, hogy a gyermek tapasztalatlan ezekkel a jelenségekkel szemben, vagy csak részben ismerik azokat (Berghauer, 2013, 22).

## 2.2. Az óvodás gyermek gondolkodása

A gondolkodás nagyobb összefüggő egészeit és ezek viszonylagosan önálló részeit gondolatmeneteknek nevezhetjük el, melyeknek jellegzetes sajátossága, hogy minden részük egy *főfogalom logikai* uralma alatt áll s ebben különböznek a gondolatok vagy képzetek pusztán lélektani társulásaitól. Ily gondolatmenetekben a fogalom- és ítéletalkotások éppúgy bennfoglaltatnak, mint a következtetések, feltevések, ötletek stb. is és ily gondolatmenetben áll a tudományos vagy bölcséleti rendszeralkotás éppúgy, mint a gyermek gondolkodása. A főjellegzetességet mindig valamely vezető fogalom (eszme) meghatározta rendben kell megpillantanunk.

a) A gyermek gondolkodásának egyik fő sajátossága a *pontszerűség (pointillisme)*, vagy mozaikszerűség, az egyes gondolatok elszigeteltsége és a rendszeres logikai összefüggésnek, a láncolatnak a hiánya.

A rendezett gondolkodás helyett kezdetben *pontszerűséget, az ellenmondás elvének* uralma helyett az egymásnak ellenmondó gondolatok csoportjait találjuk meg a gyermek gondolatvilágában ugyanakkor, mikor másfelől meg kell állapítanunk, hogy a gyermeknek az iskoláskorban már van *érzéke és szükséglete* valamilyen értelmes magyarázat és összefüggő rend iránt. *A fejlődés útja a pontszerűségtől az összefüggő rendszeralkotás felé halad.* A gyermek fizikai magyarázatait hallva, könnyen meggyőződhetünk arról, hogy a kezdeti „pontszerűség” és szakadozottság egyre nagyobb arányokban engedi át helyét a *szabályszerűség* logikai elvének. Az iskoláskor éveiben nagy haladást észlelünk a logikai rendezés műveleteiben, egyre erősödik a gyermekekben az a szükséglet, hogy a jelenségek sokaságát egységes szabálynak rendeljék alá. Csak természetes, hogy ez a rendezés kezdetben

tökéletlen, hogy könnyen igazolatlan általánosításokra vezet és elhanyagol tárgyi különbségeket, - de a rendező értelem, a szintetikus gondolkozás tagadhatatlanul érik és erősödik a gyermekben (Várkonyi, 1996, 131.).

Az óvodáskorú gyermekgondolkodása: intuitív. A gyermek gondolkodásához anyagot mindig a konkrétélmények, az észlelt jelenségek és azok összefüggései adják.

- Az elsajátított fogalmak kevésbé általánosak, mint a felnőtté. Az anyu csak az én anyukám, rádió az, ami nekünk van. Egyre nagyobb tárgyi ismerettel azonban, maga is tud általánosítani.

- Az elsajátított fogalmak nem eléggé elvontak, sok bennük a szemléletes elem. A kórház nem gyógyulást szolgál, hanem kínos élmény.

- A gyermek fogalmai nem eléggé rendezettek. Nem különül el benne a lényeges és a lényegtelen, erősen szubjektív (ha a kutyát felöltöztetik, az is gyerek)

- A viszonyítások értelmezéseis nehézségére (a nagy anyu anyukája, apu anyósa stb.)

- Hajlamos a jelenségeket örökérvényűnek tekinteni (a ma holnap, tegnap lesz)

- Az óvodás konkrétumokban látja a fogalmat (pl.: csigalépcső= csigákból álló lépcső) (Szőkéné, 2010, 35.).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy bár a kisgyerekek gondolkodási és problémamegoldó teljesítménye elmarad a felnőttekétől, az ehhez szükséges tudásterületek fokozatosan és egymástól függetlenül is fejlődnek, lehetővé téve, hogy az ismerős szereplők, érdekes helyzetek és egyszerű viszonyok alkalmazása esetén már az óvodások is jó teljesítményt nyújtsanak. Ezen felül, ha egy kisgyerek mélyen érdeklődik egy terület iránt, abban már igen korán szakértővé válhat, ami magasabb szintű gondolkodási képességet is jelent az adott területen (Oláh, 2006, 311.).

### **2.3. Az gondolkodás fejlődési szakaszaióvodás korban**

Életkori felosztás Piaget szerint:

1. születés – 2,5 év: szenzomotoros,érzékszervi-mozgásos szakasz (szenzomotoros periódus); cselekvéses helyzetmegoldás jellemzi;

2. 2,5 – 6 év: műveletek előtti, műveletek előtti szakasz: szemléletvezérlésű (intuitív) gondolkodás és még mindig nagyfokú egocentrizmus jellemzi;

3. 6 – 12 év: konkrét műveletek,a konkrét műveleti szakasz: internalizált, reverzibilis cselekvésekkel megjelenő gondolkodási műveletek jellemzik;

4. 12 – 19 év: formális műveletek, a formális műveleti szakasz; a kombinatorikus gondolkodás, a hipotézis-alkotás és dedukció kialakulása.

A fő érzékszervi-mozgásos sémák kialakulása és a 1,5-2 éves kortól meglévő szemiotikai funkció létrejötte után azt várhatnánk, hogy ez elegendő a cselekvések közvetlen és gyors műveletekké interiorizálásához. Az állandó tárgy sémájának és az elmozdulások gyakorlati „csoportjának” létrejötte ugyanis már a megfordíthatóság és a műveleti megmaradások előképe, és ezek közeli kialakulását látszik jelezni. Azonban 7-8 éves korig kell várni, hogy ez az eredmény megvalósuljon, ha tehát meg akarjuk ragadni a műveletek bonyolult természetét, meg kell értenünk e késlekedés okait (Piaget, 2004, 78.).

Az alapvető gondolkodási folyamatok fejlődése a szerepjátékban az intellektus fejlődésének meghatározója, amelynek ismerete nélkül az óvónő nem tudja igazán érvényre juttatni a játéktevékenységben meglévő nevelési lehetőségeket. Az analízis és a szintézis, az összehasonlítás, az általánosítás és az absztrakció a játékban nem egymástól elszigetelten, hanem egymással szoros összefüggésben jelentkezik (Kovács, 1984, 226.).

Az analízis a tárgy, jelenség, szituáció gondolati széttagolása, és alkotóelemeinek, részeinek, mozzanatainak, oldalainak feltárása. Az analízis segítségével emeljük ki a jelenségeket azokból a véletlen, lényegtelen kapcsolatokból, amelyek gyakran adóttak az észlelés során. A szintézis helyreállítja az analízis által széttagolt egészet, kimutatja az analízis által feltárt elemek többé vagy kevésbé lényeges összefüggéseit és viszonyait.

Az analízis széttagolja a problémát; a szintézis új módon egyesíti az adatokat a probléma megoldása érdekében. A gondolkodás, miközben analizál és szintetizál, a tárgyról alkotott többé-kevésbé elmosódott képzettől a fogalom felé halad, amelyben az analízis kimutatja a fő elemeket, a szintézis pedig feltárja az egésznek a lényeges összefüggéseit (Rubinstein, 1967, 552.).

1. *Az analízis és a szintézis a szerepjátékban a leggyakrabban együtt jelenlévő gondolkodási formák.* Az analízis és a szintézis fejlettsége függ az életkortól, de még inkább a gyermek valóságos és játékbeli tapasztalataitól, játékélményeitől. A kiscsoportos gyermek kezdetben a valóságnak csak egyes mozzanatait ragadja meg. Azt, ami számára érdekes. (Pl.: azt, hogy a kalauz lyukasztja a jegyet.) Ilyen esetekben is érvényesül az analízis, noha az még meglehetősen pointilista jellegű, hiszen a kalauzra jellemző mozgás, magatartás és tevékenységi formák helyett egy-két tulajdonság kiemelése történik meg: a jegylyukasztás és az ehhez kapcsolódó eszközzel végzett művelet. Majd a tapasztalatok hatására jutnak el a gyermekek odáig, hogy már azokra a körülményekre is gondolnak, amelyek között e tevékenység végbemegy. Ekkor a jegykezelés helyett már a kalauz egyéb tevékenysége is döntő lesz: az utasok felvilágosítása, a rendezvarók megfékezése, jeladás a ki-, és a

beszállásra, a megállóhelyek sorrendjének ismerete, jelentés a vonatvezetőnek, az állomásfőnöknek stb.(Kovács, 1984, 226.).

A tudományos ismeret tartalmában, a gondolkodás logikai tartalmában az analízis és a szintézis elszakíthatatlan kölcsönös kapcsolatban vannak. A logika területén, amely a gondolkodás objektív tartalmát annak igazsága tekintetében vizsgálja, ezért az analízis és a szintézis folytonosan kölcsönösen átmennek egymásba. Az analízis szintézis nélkül hibás; mivel a szintézisnek kell a gondolkodásban helyreállítania az egészet az analízis által feltárt elemeinek lényeges, kölcsönös összefüggéseiben, az a kísérlet, hogy az analízist szintézis nélkül alkalmazzák, ahhoz vezet, hogy az egészet mechanikusan a részek összegére vezetik vissza (Rubinstein, 1967, 552.).

2. Az *összehasonlítás* is nélkülözhetetlen feltétele a szerepjátékban fejlődő gondolkodásnak. A gyermek játécai állandóan bővülnek. A valóságról újabb és újabb ismeretekhez jutnak. Felfedezik a tárgyak között lévő kapcsolatokat és összefüggéseket, és eszerint kezdik a játékban érvényesíteni. Az eddig értéktelen tárgyak új értelmet kapnak, beépülnek a játékba.

3. Az *általánosítás*. A szerepjátékban a felnőttek, az állatok, jelenségek utánzása általánosított formában történik. Az általánosítás a szerepjáték fontos feltétele. A szerepfelvétellel a gyermek meg akarja eleveníteni annak a személynek a tulajdonságait, akinek a szerepét magára vette (Kovács, 1984,227.).

A gyermek még ebben a korban is közvetlenül az érzékelései, észlelései útján szerez tapasztalatokat, ismeri meg környezetét. Megismerése konkrét, észlelésbe és cselekvésbe ágyazott. „Színekben, szagokban, ízekben gondolkodik.” Míg óvodáskorban a gyermek számára érzelmileg (szubjektíve) fontosat látja meg, veszi észre környezetéből (érzelmi szinkretizmus), addig 6-7 éves korra a megfigyelt dolgokból a lényegeset is képes meglátni (eljut az értelmi szinkretizmus fokára). Kezdi megérteni a rész és egész viszonyát, megkülönböztet, összehasonlít, következtetéseket von le, azaz funkcionálnak, működnek a gondolkodási műveletei cselekvési és képzeti szinten is. Az alaklátás, az alak és háttér megkülönböztetése, a rész és egész viszonyának helyes felismerése döntő az írás, az olvasás, a számolás tanulása szempontjából. Játékai során képes egyszerre több tulajdonság (alak, nagyság, felület, szín stb.) mentén, osztályozni, csoportosítani a tárgyakat, és a tulajdonságokat meg is tudja nevezni. Ez a gyermeki gondolkodás fejlettségi szintjét mutatja (Jávorné, 2004, 97.).

A gondolkodás fejlődési szakaszai óvodás korban:

- A cselekvő-szemléletes gondolkodás: Az óvodáskor elején a legbiztosabb a gyerek érzékszervi - mozgásos problémahelyzet feldolgozásában. Egyre biztosabb a probléma megértése, ha mozgáshoz, cselekvéshez kapcsolódik többoldalú az érzékszervi megerősítés, és eredményesebb a problémamegoldás. A gondolkodás cselekvésbe ágyazott. Ezért az óvodáskor elején a gyermekeknek szánt magyarázatokat össze kell kapcsolni a cselekedtetéssel és a tárgy szemléltetésével.

- A szemléletes-képszerű gondolkodás: 5 éves kor után egyszerűbb feladatok esetén akkor is elvárható a probléma megoldásának feltételei, de nem cselekedhet velük, ha a gyermek csak látja az eszközöket,.

- A nyelvi gondolkodás: Óvodáskor végére képessé válik a gyermek arra, hogy a II. jelzőrendszer síkján megjelenő, egyszerűbb problémahelyzeteket segédeszközök nélkül is megoldjon (Barbainé, 2008, 17.).

A gondolkodás fejlődési menete tehát azt mutatja, hogy a gyermek a *kauzalitás* felől kiindulva *haladacélszerűség, a természettől az ember felé*; az emberi célszerűség és lelki élet felfogásában azonban megakad az *önérvényesítés hősi és gyakorlati* fokán, a finomabb és más lelki területen érvényesülő lélektani indítékokat még lényegükben nem fogja fel. A *varázslatos, emberszabású és lelkes oksági* felfogás az iskoláskor folyamán egyre jobban eltűnik, hogy helyet adjon a „*reális*” *természetértelmezésnek*. Ez utóbbi azonban jellegzetesen *szubsztancializáló* (anyagias) módon fogja fel a természeti jelenségeket (pl. a villamos áramot valódi, vízhez hasonlító „áramlásnak”), a *bonyolultabb* jelenségeket *egyszerűbbekre* hajlamos visszavezetni (a rádió „hullámai”: „hanghullámok”, és általában *hasonlósági* (analógiás) eszközökkel dolgozik (pl. a repülőgép „úszik” a levegőben. Jellemzi végül a gyermek természetértelmezését a felnőttével szemben, hogy nála hiába keressük a magyarázatok *ellenmondás nélküliségének és hézagtalanságának* (tudományos) elveit (Várkonyi, 1996,113.).

#### **2.4. A játék szerepe a gyermeki gondolkodás fejlődésében**

Winnicott értelmezése szerint a játék eredete:

„*Az elég jó anya*”, aki érzelmileg elkötelezett gyermeke iránt, kezdetben alkalmazkodik, szinte azonnal kielégíti gyermeke szükségleteit, majd idővel a gyermek önállósodása érdekében megkezdí fokozatosan leválasztani (Winnicott, 2004, 135-137.). Az anya az elkülönülés során végtelen játékkeret vonva maga után a gyermek megtanul egyedül lenni, átmeneti tárggyal pótolni az édesanyját és az átmenet által jelenik meg a játék (Szentés, 2013, 30.).

A fejlődés kulcsa: a játék

Az óvodáskorú gyermekek jellegzetes játéktípusa a szerepjáték. A társadalmi szerepek gyakorlása által sokat segít elsajátítani az együttműködés és a versengés szabályait, valamint fontos szerepe van a társas kapcsolatok kialakításában és fenntartásában is.

A játékközpontú szerepet tölt be a gyerekek mind az értelmi, a szociális és az érzelmi fejlődésében egyaránt. A játék óvodás gyermekek a legtermészetesebb és a fejlődését leginkább támogató közege. „A játék során a gyerek mindig felette áll az életkorának, mindennapi viselkedésének; mintha a játék során egy fejjel magasabb lenne saját magánál” (Lev Vigotszkij). A gyermek jobban teljesít, ha játékosan, vagy egy játék részeként mutatunk be logikai feladatokat

A játék érzelmi szempontból is felbecsülhetetlen értékű. A gyermekek nemcsak szüleik, hanem kortársai iránt is intenzív érzelmeket élhet át, az eseményt a valóságtól fokozatosan eltávolítja, a konfliktus érzelmi tartalmát lépcsőről-lépésre semlegesíti (Futó, 2006).

Lev Vigotszkij a szimbolikus játék társas jellegének fontosságát hangsúlyozta a fejlődésben. A játék közben alkotott képzeletbeli helyzeteket legközelebbi fejlődési zónákként értelmezte, amelyek mentális támogató rendszerként szolgálnak. Ebben az értelmezésben a társas játékok „mintha” jellege és a többi gyerekekkel való együttműködés teszi lehetővé minden egyes gyereknek, hogy olyan cselekvéseket hajtson végre, amelyek fejlődési szempontból fejlettebbek, mint amiket egyedül képes volna elvégezni. Így „Jake” olyan körülmények között „tölthet teát” az unokatestvérével játszott mintha-játékban, ahol a pontossági követelmények sokkal kevésbé szigorúak, mintha saját magának próbálna reggelinél egy pohár tejet tölteni (Cole, 1997, 237.)

A játék, különböző probléma elé állítja a gyermeket: a témaválasztás, a szereposztás, tartalmi megvalósítás mind megannyi megoldandó feladat a gyermek számára. Éppen ezért a játék fejlődési üteme gondolkodásának fejlődésével függ össze.

1. A kiscsoportosokra (a szerepjáték kialakulásának periódusában, ahol a művelet meghatározó) még a szemléletes cselekvő gondolkodás a jellemző, s ahogy játékuuk mind bonyolultabbá válik, annak megfelelően bontakozik ki a szemléletes képszerű gondolkodásuk. Illetve fordítva: a gondolkodás fejlődésének hatására lesz változatosabb a játékuuk.

2. A szemléletes képszerű gondolkodás megerősítése és továbbfejlődése (fejlesztése) verbális gondolkodás irányába, minőségében új fejlődést jelent, a játékban előtérbe kerül a tevékenység előzetes átgondolása.

3. A verbális gondolkodás szintjéhez csak az előzetes fokozatok önálló végigjárásával vezet az út. Azok a gyermekek, akik erre a szintre eljutnak, legtöbbször irányítói a játéknak.

Saját játékelképzeléseikhez igyekeznek megnyerni a társaikat, akik nem rendelkeznek önálló látásmóddal, de arra már érettek, hogy kezdeményező gondolattal azonosuljanak. Az óvónő feladata az, hogy a legfejlettebb gyermekek gondolatait használja fel a társak gondolkodásának fejlesztésére is (Kovács, 1984,221.).

A gondolkodási folyamat fejlődésének ismeret alapján megfogalmazhatjuk az óvónő számára a tennivalókat:

a) A gondolkodás fejlődésének érdekében egyik legalapvetőbb feladat a gyermek kérdéseire adott válaszok pontos megfogalmazása úgy, hogy a hallottak megértése után érdeklődése tovább erősödjön.

b) A „miért” kérdések analizáló, szintetizáló készség meglétét jelzik. A gyermek kíváncsiságát kielégítő válaszok tovább szélesítik a dolgok, jelenségek közötti összefüggések megértését. Az óvónő feladata a gyermeki kíváncsiság kielégítése, ha kell felébresztése, esetleg új, érdekes összefüggések irányába terelése.

c) A gyermekek nem teljes, kész ismeretekkel választanak játéktémát. A hiányzó ismeretek tevékenység közben kiegészülnek. A játékigényből táplálkozó és a tevékenységhez kötődő tapasztalatszerzés maradandóbb, a szavak jelentése tartalommal telítettebb.

d) A gondolkodás fejlesztése a játék során azért lehetséges, mert az életből szerzett benyomásaik a játékban megszilárdulnak, továbbfejlődnek. A felvetődő újabb gondolatokhoz a valóság újabb megfigyelése, a bonyolultabb tevékenység végigkísérése kapcsolódik (Kovács, 1984, 229.).

## **2.5. A gondolkodást fejlesztő játékok**

A feladatmegoldások rendszeres gyakorlása fejleszti a gondolkodást. S a problémahelyzetek megoldásakor szükséges erőkifejtés nem csak a gondolkodást mozgósítja, hanem az egész személyiséget, fejlesztő hatással van az akaratra és az erkölcsi erőkre. Ezért nagyon fontos felhasználni a feladatokat az oktatás során (Ádám-Balogh, 1996,95).

Természetesen minden játékos és tanulási helyzet fejleszti a gondolkodást, itt azokra tevékenységekre fókuszálunk, amelyek összetettebb feladatmegoldást igényelnek.

- Barkochba a logikai készlettel: a gyerekeknek eldöntendő kérdéseket kell feltenniük és a válaszok alapján kitalálhatják, hogy a logikai készlet melyik darabja volt a feladvány. Nagyobb gyerekek esetében már tágíthatjuk a kört: gondolhatunk élőlényre, tárgyakra stb.

- Közös tulajdonság megállapítása: képeket mutatunk a gyermeknek (pl. egy kenyér és egy kifli), neki pedig meg kell fogalmaznia, hogy a mi a közös ezekben.



- Rakjuk össze, szedjük szét! A pedagógus egy dolog részeit, részleteit sorolja fel, a gyermek pedig kitalálja, hogy miről van szó (pl.: csőr, szárny, tollak - madár). Fordítva is játszhatjuk: megnevezzük a tárgyat, élőlényt a gyermek pedig a részeit. (pl.: elefánt - ormány, lábak, fülek).

- Kódfejtés: az ábécé minden betűjéhez egy szimbólumot rendelünk, és ezt a táblázatba foglaljuk. A gyermek kap egy szimbólumsort, amit a táblázat segítségével meg kell fejtenie.

- Melyik a helyes út? Egy problémafelvetéshez több megoldási módot is ismertetünk, amelyek közül a gyerekeknek kell kiválasztania a megfelelőt.

- Mondatok kiegészítése és/vagy befejezése: történhet szóban vagy írásban. Jó alkalom a logikai kapcsolatok nyelvi kifejezésére (pl.: Almát eszem, de.... Almát eszem, mert...)

- Sok kártya- és társasjáték is ide tartozik, minél több szabályra kell figyelni, annál összetettebb gondolkodás szükséges (Boros, 2008,15.).

Az analízáló és szintetizáló elemi képesség, az absztrahálás és az általánosítás alapjaival már az óvodás korban is találkozunk. A gondolkodási műveletek a gyakorlati cselekvés síkján, a közvetlen szemlélet síkján, az absztrakt – verbális szinten játszódhatnak le. A matematikai foglalkozások feladatai különösen alkalmasak a gondolkodás formáinak és a velük végzett műveletek, eljárások gyakorlására (Kovács, 1984,54.).

### **III. A gyermeki gondolkodás empirikusvizsgálata a Macsolai óvoda nagycsoportjában**

*Macsola*– magyarlakta település a beregszászi járásban. Beregszásztól 6 km-re fekszik. Lakossága 1000 fő, ebből magyar 960. A Macsolai Napsugár óvoda épülete a főúton a 62. szám alatt helyezkedik el és két vegyes csoportot lát el. A korszerű fűtési rendszer, jelentős előrelépés az intézmény életében, csakúgy, mint a közelmúltban elvégzett, az épület állagmegőrzését célzó felújítási munkálatok.

#### **3.1. A vizsgálati csoport bemutatása**

A Macsolai Napsugár óvodában két, osztatlan életkorú csoport az egész épületet használja, melyek mindegyike közös öltöző, mosdó, háló és étkező résszel rendelkezik, csak a csoportszobák foglalnak el külön helyiséget.

Az óvodában, két csoportban öt óvónő, és két dada és egy zenenevelő gondoskodik 43 gyerek fejlesztéséről, neveléséről és felügyeletéről. Az óvónők közül három szakképzett, amelyből kettő jelenleg végzi tanulmányait és két óvónő nem a szakmájában dolgozik. Az oktatási-nevelési folyamat két nyelven zajlik. Az ukrán program szerint vezetik a foglalkozásokat. Mivel vegyes csoport van a következőképpen oszlik meg: kis és nagy csoport. Kötött és kötetlen foglalkozások vannak. A foglalkozások a következőképpen oszlanak meg: hetente egyszer környezetismeret, egyszer természetismeret, egyszer matematika, kétszer van anyanyelvi nevelés, szépirodalom, zenenevelés, vizuális nevelés és testnevelés. Ezen belül óvodánkban nagy hangsúlyt fektetünk a gondolkodás fejlesztésére és az iskolára való felkészítésre.

A vizsgálatot a nagycsoportban végeztem, melyben 4,5-7 éves, vegyes életkorú gyerekek járnak. A nagycsoportba 21 gyerek jár, ebből 6 lány, egy közülük down-szindrómás és 15 fiú, akik közül egy nem beszélget sem társaival, sem az óvodapedagógusokkal és a foglalkozásokon sem vesz részt aktívan.

*A gyerekek családi háttere legtöbb esetben jónak mondható, velük nincsen különösebb probléma. De van olyan is, aki romlott családi háttérrel érkezett, ő agresszívebb és nehezen nevelhető.*

*Az óvodát, csoportot, gyermeket, szülőket érintő legfontosabb témákat, feladatokat, problémákat megbeszéljük a gyerekek érkezése, hazavitele és a szülői értekezletek alkalmával. A szülők is elmondják gondolataikat, javaslataikat. Arra törekszünk, hogy ne egyoldalú tájékoztatás, hanem oldott hangulatú beszélgetés alakuljon ki. Az óvodapedagógusok nyitottak*

*a családok felé, szoros nevelőtársi kapcsolatban kívánnak együttműködni a gyermekek fejlődése érdekében.*

*Az nagycsoport óvodapedagógusai párban, állandó együttműködésben végzik nevelőmunkájukat. Naponta megbeszélik az egyes gyermekek nevelésével kapcsolatos főbb történéseket, feladatokat. Közösén keresik az okokat és a megoldásokat. Együtt terveznek, szerveznek, nevelőmunkájukban jól kiegészítik egymást.*

*A csoport közösségi életének jellemzői: a gyerekek játékaikban legtöbbször befogadják társaikat, de jellemző a konfliktus is, igénylik a felnőtt folyamatos részvételét, irányítását. Agresszióra, heves érzelmi megnyilvánulásokra a csoport nagy része nem hajlamos. Elfogadják a szertelenebb vagy másképp fejlődő társukat. Sok baráti kapcsolat van a csoportban. Szívesen kapcsolódnak be a közös tevékenységekbe, és kitartóak benne. Szívesen mesélnek otthoni élményeikről, családjukról, testvéreikről, érdekli őket a mese, szívesen báboznak, szeretnek énekelni, vizuális tevékenységeket végezni, a környezetükhöz való viszonyuk motivált, érdeklődő.*

*Akadályok, amelyek a fejlesztés útjában állnak: az óvoda, illetve a csoport tárgyi felszereltsége játékeszközök, tárgyi berendezés, képességfejlesztő eszközök hiánya, a csoportszobák méretét tekintve nem megfelelőek a nagymozgásos tevékenységekhez és az egészséges életmód alakításához. Továbbá nincs különös tekintet tehetséggondozásra és a hátrányos helyzetű gyermekek támogatására.*

*Lehetőségek, amelyeket a fejlesztéshez ki lehet használni: az óvoda udvaralehetőségét biztosít többféle mozgás- és játéktevékenységre a 2-7 éves korosztálynak. Ugyanakkor lehetőségük van a gyerekeknek elmélyült tevékenykedésre: homokozásra, szerepjátékokra is. Tavasztól, jó idő esetén életük nagy része az udvaron, szabadlevegőn zajlik.*

*Közvetlen környezetük változásainak megfigyelésére, a környezet védelmére, szeretetére nevelésben is nagy szerepe van az udvarnak: rendjének fenntartásában, növények gondozásában, védelmében az ide járó gyermekek is részt vesznek. Ősszel a faleveleket gereblyézik, gyűjtik, tavasszal virágokat ültetnek, öntözik. Lehetőség van a munkaszerű tevékenységek végzéséhez, melynek megvalósítására szolgál egy kert és a virágos ágyások. A felnőttek által nyújtott mintával, irányítással alakítjuk ki a gyermekekben, az élőlények iránti gondoskodást, gondozást.*

*A vizsgálat helyének azért választottam ezt az óvodát, mert én is ebben az intézményben dolgozom, így ismerem a gyerekeket és a fejlődésüket figyelemmel tudom, és tudtam kísérni. Ez a vizsgálat lehetőséget adott, hogy objektíven megértssem a gyermekek*

gondolkodását, gondolkodásmódját, kifejezésüket megértsem, amelyeket tapasztalok a munkám során.

### **3.2. A képességmérés vizsgálati módszerének bemutatása**

Az általános és speciális témában való tájékozottság a jó intellektus jegye. A gyermek tájékozottsága nem pusztán az értelmi adottság függvénye, hanem nagymértékben hatással van rá az érzelmileg kiegyensúlyozott, ingerekben gazdag környezet. A gyermek érdeklődésének és tájékozottságának az alapját a gyermekkel gyakran kommunikáló társas közeg teremti meg.

A képességmérés segítséget nyújt a differenciáláshoz: kik azok a gyerekek, akik valamilyen területen lemaradást mutatnak? Mely képességeket érdemes, fontos egyénileg tovább vizsgálni? Fontos, mert – amennyiben szükség van rá - a korai fejlesztés ideális terepe az óvoda. A gyerekek készség- és képességszintje 5 éves kor körül már tükrözik az esetleges részképesség-problémákat. Érdemes tehát a csoport elején kiválasztani azokat a gyerekeket, akiknek szükségük van fejlesztésre, mert akkor még egy év rendelkezésre állhat az iskolába lépés előtt a felzárkózásra.

A vizsgálat lefolytatásához Kelemen Lajos: Képességmérés az óvodában I, a gondolkodás fejlettségi szint megállapítását segítő módszereit alkalmaztam.

A vizsgálat elemzése után kiválaszthatjuk, kik azok, akik érdeklődőbbek, ügyesebbek, egy-egy téma iránt motiváltabbak társaiknál. Őrájuk is érdemes fokozottan figyelni, részben azért, hogy megkaphassák az adottságaiknak megfelelő fejlesztést, és ne unják a nagycsoportot, részben pedig azért, hogy az esetleges „tehetséggel” összefüggő lemaradó területeket (monotóniatűrés, finommotorika, érzelmi labilitás stb.) fejleszteni lehessen.

A fejlettségi szintek rendszerében az első feladat az általános tájékozottság: megmondja a nevét, címét, szülei nevét, foglalkozását, stb. A második feladatnál felmérhető, hogy társaikhoz képest mennyire tájékozott speciális témában: van-e olyan terület, téma, amelyben érdeklődése, tájékozottsága az átlagnál magasabb (pl.: valamelyik rokona orvos, fodrász stb.). A harmadik feladat a problémamegoldó gondolkodás: mesét mondunk, melyben a főhős problémahelyzetbe kerül. A gyermektől kérünk megoldásmódokat. A negyedik feladat a következtető gondolkodás: az oksági viszonyokat, összefüggéseket felismeri.

Az ellenőrzésnek az a szerepe, hogy megállapítsa, mit csinált jól a gyermek és mit nem a tanulás folyamatában, valamint hogy mit kellene tenni a jövőben hatékonyabb ismeretszerzés érdekében.

A fejlettségi szintek megállapítása átlag alatti, átlagos és átlag fölötti szintekben állapítható meg a kortársakhoz képest.

### 3.3. A vizsgálat lefolytatása

A vizsgálatot a nagycsoportban 17 gyerekkel végeztem el, közülük tizenhárom fiú és négy lány. Természetesen azokat a gyerekeket választottam vizsgálati alanyoknak, akiknek az életkora meghaladta az 5 és fél évet. Az első feladat elvégzéséhez kérdőívet készítettem, mely olvasható az első számú mellékletben. A második feladatnál szintén kérdések segítségével állapítható meg a képességszint mértéke, mely a második számú mellékletben tekinthető meg. A harmadik feladatnál egy mesét olvastam fel, melyben a főhős problémahelyzetbe került és a gyerekektől kértem megoldásmódokat. A negyedik feladatnál megkezdett, feltételt tartalmazó mondatokat kellett befejezniük.

A vizsgálatot minden gyerekkel külön-külön végeztem el, naponta 2-3 gyerekkel nem azonos időben. A gyerekek között (mivel a motiváció nem egyformán erős) volt, akik két-három feladat elvégzése után nem tudtak figyelni. Ezekkel a gyerekekkel délután vagy a következőnapon fejeztem be a felmérést. A képességmérés elvégzése során szembesülünk a felkészültség hiányosságaival, és idejében tudunk segíteni. Fel tudjuk mérni az elsajátított ismeretek milyen minőségűek, a készségek és képességek milyen szintre fejlődtek, vagy nem alakultak ki az egyes óvodásoknál.

### 3.4. A vizsgálat eredményei

Az értékelés információkat ad arról, hogy a kitűzött célokat milyen szinten sikerült elérni. Természetesen messzemenően figyelembe kell venni a gyerekek életkori és egyéni sajátosságait. Ennek alapjául készítettem egy táblázatot, amelyben leírtam a klinikai kikérdezés módszerét alkalmazva (Merei Ferenc 1974-1975 vizsgálatok), a gyerekek válaszait a társadalmi jelenségekről, melyet figyelembe vettem a vizsgálat során. A klinikai kikérdezés során ötféle reakciótípus észlelhető, melyek meghatározásai:

1. *közömbös vélemény* – a feltett kérdésre a gyerek valamit felel, de az alkalmazkodás, az érdeklődés vagy öröm jele nélkül.
2. *fabuláció* – minden gondolkodás nélkül, maga számára sem valóságos választ ad.
3. *sugalmazott vélemény* – igyekszik „jó” választ adni (sugalmazó kérdést követni, v kedvére tenni a kérdezőnek), gondolkodás nélkül válaszol és állhatatosan kitart a kérdésekben sugalmazott válasz mellett – perszeverál.

4. *indukált vélemény* – saját erejéből, szuggeszció hatása nélkül válaszol, de a kérdés új számára. Tudásának újrászervezését kívánja, majd érdeklődéssel, gondolkodás után válaszol.

5. *spontán vélemény* – kész, már korábban önálló gondolkodáson alapuló választ ad, amelyet nem tanulás, hanem saját erőfeszítés befolyásolt (Berghauer, 2013, 21.).

Minden interjúalany egy-egy megkülönböztethető válaszmintátszolgáltatót, amely megfelel egyéni tapasztalatainak. A vizsgálati csoport klinikai kikérdezésének reakciótípusai a melléklet 2. számú táblázatban tekinthető meg.

A vizsgálati alanyok reakciótípusainak összesítő eredményei a 1. számú táblázatban tekinthető meg.

*A vizsgált alanyok klinikai kikérdezés reakciótípusainak összesítő táblázata*

*3. számú táblázat*

Kérdéskörök	Válaszok				
	Közömbös vélemény	Fabuláció	Sugalmazott vélemény	Indukált vélemény	Spontán vélemény
1. társadalmi tulajdon – „Kie a vonat?”	2 fiú	3 (1 lány és 2 fiú)	2 lány	5 (1 lány és 4 fiú)	4 fiú
2. pénz – „Mi történik a pénzzel, amikor az üzletben vásárolunk?”	4 (1 lány és 3 fiú)	1 lány	2 fiú	4 (1 lány és 3 fiú)	5 (1 lány és 4 fiú)
3. közszolgálat – „Mitől rendőr a rendőr?”	5 (1 lány és 4 fiú)	0	4 (2 lány és 2 fiú)	4 fiú	3 (1 lány és 2 fiú)
4. társadalmi intézmények – állam, párt, szakszervezet funkciója	9 (3 lány és 6 fiú)	0	0	3 (1 lány és 2 fiú)	4 fiú

Az összesítő táblázatban összesen 16 gyerek eredménye látható a 17-ből, mert az egyik kisfiú a kikérdezés során nem válaszolt egyetlen kérdésre sem, csak megismételte azokat. Ennek oka egy néhány évvel ezelőtt ért trauma, melyet orvosilag állapítottak meg a kisfiúnál. Az életkorát tekintve itt lenne az ideje az iskolakezdésnek, de szellemileg nem képes dolgokat véghezvinni.

A társadalmi tulajdon kérdéskörében két gyerek reakciója a kérdésre közömbös volt, az egyik fiú gondolkodás és az érdeklődés jele nélkül azt mondta, hogy „nem tudom”. Három gyerek minden gondolkodás nélkül, maga számára sem valóságos választ adott, közülük az egyik fiú a nagybátyja, a másik pedig a csoporttársa tulajdonaként, egy kislány pedig a sajátjának vélte a vonatot. Sugalmazott véleménnyel reagált két lány, az egyik a vezetőnek, a másik pedig a sajátjának tulajdonította a vonatot. Öt gyerek indukált véleménnyel reagált, érdeklődéssel, gondolkodás után válaszolt, közülük három a mozdonyvezető és egy az emberek tulajdonának vélte a vonatot, egy gyerek válasza pedig az volt, hogy „nem tudom”. Spontán válaszolt a kérdésre 4 gyerek, akik közül egy szintén a saját tulajdonának tekintette a vonatot. Összességében a gyerekek többsége (2 lány és 6 fiú) úgy gondolta, hogy a vonat a mozdonyvezetőé, 5 gyerek (2 lány és 3 fiú), hogy az ő tulajdona, 2 gyerek nem tudott választ adni, egy pedig az emberek tulajdonának vélte.

„Mi történik a pénzzel, amikor az üzletben vásárolunk?”–2. kérdéskörben a csoport tagjai közül négy gyerek közömbös véleménnyel reagált a feltett kérdésre, egy kislány válasza pedig fabuláció volt. Két fiú sugalmazott választ adott, négy gyerek indukált véleménnyel reagált, öt gyerek pedig spontán válaszolt. Összességében a gyerekek (10 fiú és 3 lány) véleménye szerint odaadjuk a boltosnak a pénzt, három gyerek (2 fiú és 1 lány) véleménye szerint „elfogyik”.

A közszolgálat „Mitől rendőr a rendőr?” – a 3. kérdéskörben különböző válaszokkal reagáltak. Öt gyerek közömbös véleménnyel reagált a kérdésre, akik közül egy gyerek azt mondta, hogy „nem tudom”. Sugalmazott véleménnyel négy gyerek reagált a kérdésre, és szintén négy gyerek indukált véleménnyel válaszolt, közülük egy gyerek válasza ez volt: „mert az akart lenni”, három gyerek pedig spontán válaszolt a kérdésre. Összességében 13 gyerek (10 fiú és 3 lány) a rendőrt külső tényezők alapján (rendőr autója van, bilincse stb., elkapja a bűnözőket) ítélték meg, egy kisfiú nem válaszolt, egy pedig tapasztalatai alapján úgy vélte: „Amikor találkozunk vele, pénzt kell neki adni. Stráfol”.

A vizsgálati csoportból a 4. kérdéskörben 9 gyerek reagált közömbös véleménnyel a társadalmi intézmények funkciójára, ezek közül több gyereknek ismeretlen volt a szó és nem tudtak magyarázatot adni a kérdésre. Indukált véleménnyel reagált a kérdésre két fiú, akik

közül az egyik reálisan válaszolt, és egy kislány pedig érdeklődéssel, gondolkodás után nem tudott választ adni a kérdésre, vagy félt attól, hogy rossz választ ad. Négy fiú spontán véleménnyel reagált a kérdésre, akik közül kettő nem tudott válaszolni, egy gyerek válasza reális volt, egy pedig a saját véleményéhez ragaszkodott. Összességében 9 gyerek (6 fiú és 3 lány) nem tudott választ adni a kérdésre. Az egyik kislány, aki down-szindrómás hangzási hasonlóságon alapuló magyarázatot adott az állam funkciójára (*áram*). Három fiú különböző válaszokat adott, melyből az állam illetve a párt funkcióját valamilyen szinten értették. Az egyik kisfiú úgy gondolta, állatok; a másik szerint szakácsnak vélte a pártot; a harmadik pedig úgy gondolta, hogy egy múzeum, amelyben dinoszaurusz csontok vannak.

Az összesítő eredmények alapján a vizsgálati csoportból szinte mindenki két kérdéskörben a valóságnak nagyjából megfelelő válaszokat adott, két kérdéskörben pedig néhány gyerek a valósághoz közel álló választ adott.

A klinikai interjú után felmértem a vizsgálati csoport gondolkodásának részképességeit. A felmérés után a válaszokat elemeztem, illetve értékeltem a kortársakhoz képest, melynek eredményei az 4. számú táblázatban a mellékletben megtekinthetőek. Az összesítő elemzés a kortársakhoz képest a 5. számú táblázatban tekinthető meg.

#### *Összesítő elemzés kortársakhoz képest*

*5. számú táblázat*

A gondolkodás részképességei	Fejlettségi szintek kortársakhoz képest		
	Átlag alatti	Átlagos	Átlag fölötti
Általános tájékozottság	4 fiú	8 (3 lány és 5 fiú)	5 (1 lány és 4 fiú)
Speciális témában való tájékozottsága	5 (1 lány és 4 fiú)	10 (3 lány és 7 fiú)	2 fiú
Problémamegoldó gondolkodása	8 fiú	8 (4 lány és 4 fiú)	1 fiú
Következtető gondolkodása	6 (1 lány és 5 fiú)	4 (2 lány és 2 fiú)	7 (1 lány és 6 fiú)

A csoportból általános tájékozottságban a vizsgálat során 4 gyerek átlag alatti eredményeket ért el, nem tudta a vezetéknevét, pontos lakcímét, szülei nevét, vagy csak az



egyik szülő keresztnévét tudta. 8 gyerek átlagos eredményt ért el: megmondták teljes nevüket, a község nevét, ahol élnek, mindkét szülő keresztnévét és foglalkozását. 5 gyerek átlag fölötti eredményeket ért el, megmondta teljes nevét, a lakcímét nem teljesen (egyik gyerek sem tudta az utca nevét), szülei teljes nevét és foglalkozását is tudta.

Speciális témában való tájékozottsága 5 gyereknek átlag alatti eredményeket mutatnak, nem tudta, hol dolgoznak a szülei, mindössze arról mesélt, amit otthon ő maga is látott. 10 gyereknek átlagos eredményei lettek, ők el tudták mondani hol dolgoznak a szülei, mivel foglalkoznak. Mindössze két gyerek ért el átlag fölötti eredményeket, ők sokkal többet meséltek szülei foglalkozásáról, mint társaik.

Problémamegoldó gondolkodása 8 gyerek eredménye átlag alatti, a mesére csak egy megoldást tudott mondani, vagy egyet sem. 8 gyerek eredménye átlagos, legalább két megoldást tudtak a mesére. 1 gyerek eredménye átlag fölötti lett, tíz megoldást talált a mesére.

A gyerekek következtető gondolkodásának eredményei 6 gyereknél átlag alatti értéket mutat, ők öt kérdésből egy vagy két kérdésre tudtak csak reális választ adni. 4 gyerek eredménye átlagos, legalább három ok-okozati összefüggést felismertek. 7 gyerek eredménye átlag fölötti értéket mutat, ők legalább 4 kérdésre, vagy mind az öt kérdésre tudtak megközelítőleg helyesen válaszolni.

Az eredményeket tekintve a lányok eredményei jobbak, mint a fiúké (viszont csak négy lány van a csoportban). Átlag alatti eredményeket a csoport tagjainak kevesebb, mint a fele ért el. Ez alapján az eredményeket összehasonlítva a feltételezés, hogy pozitív kapcsolatban áll a gyermek világról alkotott felfogása a gondolkodással, igaz. Mivel a csoport tagjainak több, mint a fele átlagos vagy átlag fölötti eredményeket ért el a gondolkodás részképességeinek felmérése és értékelése során.

## Összefoglalás

Az utóbbi években világszerte megnőtt az érdeklődés a gondolkodás- és tanulásfejlesztő módszerek iránt. Maga a fejlesztés egy már meglévő képességet, készséget feltételez, még ha az fejletlen állapotban, csírájában van is jelen. A képességek, készségek legtöbbször külön-külön csiszolható. Jó kezdeményezések, működő programok vannak a kreatív gondolkodás fejlesztésére, a gondolkodás formálására. Már óvodáskorban el lehet kezdeni a hatékony gondolkodási folyamat olyan irányú kiépítését, amely eredményes problémamegoldásra, tervező, építő, alkotó gondolkodásra tanítja, neveli a jövő generációját. A gyors, eredményes, céltudatos gondolkodást nem az iskolapadban, hanem az életben fogják igazán hasznosítani a gyermekek.

A gyermeki gondolkodás gazdag kincsestárát nehéz lenne kimeríteni. Bárki bőségesen tudna idézni meghökkentő, szeretni valóan bájos, mosolygásra készítő gyermeki szellemeskedő mondásokat. Ezek mind-mind egyediek, megismételhetetlenek, más nem is mondhatta volna őket, mint az a bizonyos gyerek. De kimutathatók bizonyos szabályszerűségek, közös vonások, csomópontok. A csomópontok megismerése és összehasonlítása a tipikus felnőtt gondolkodásával egyrészt segít gyerekeink gondolatvilágát jobban megérteni, másrészt közelebb visz saját gondolkodásunk megértéséhez is.

A szakdolgozat fő célja az volt, hogy minél átfogóbb képet nyújtson az óvodáskorúak gondolkodásáról, a gyermeki világról megismeréséről, miben és mennyire különböznek a felnőttek gondolkodásától, milyen sajátosságaik vannak. Ezért a munka egyik része a vonatkozó szakirodalom feldolgozását tartalmazza, elsősorban a gondolkodásról, annak típusairól és a gondolkodást elősegítő, fejlesztő feladatokról. Az empirikus vizsgálat célja, hogy feltárja az óvodás gyermek világról alkotott felfogása pozitív irányú kapcsolatban áll-e a gondolkodással. A cél megvalósítására Kelemen Lajos a gondolkodás fejlettségi szint megállapítását segítő módszerét alkalmaztam, melynek eredményeit összehasonlítottam a klinikai kikérdezés módszerének eredményeivel. Az eredmények alapján a hipotézisbizonyítást nyert, tehát a gyerekek valószínűleg nagyjából megfelelő ismerete a világról pozitív kapcsolatban áll a gondolkodással.

## Felhasznált irodalom

1. Atkinson, Rita L. – AtkinsonRichard C., Edward E. Smith, Daryl I. Bem, SusanNolen-Hoeksema: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
2. Ádám Péter –Balogh László – Mailáth Lászlóné – Nádudvari Imréné: Általános pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
3. Barbainé Bérci Klára: Egyéni fejlődés – egyéni szükségletek. Az életút pszichológiája. Kiadja a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet Budapest, 2008. letölthető: [http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2\\_1868\\_tartalomelem\\_011\\_munkaanyag\\_100331.pdf](http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1868_tartalomelem_011_munkaanyag_100331.pdf). Letöltés ideje: 2017.05.16.22:24
4. Berghauer-Olasz Emőke: Fejlődéslélektan I.(Jegyzet), Beregszász, 2013. Letölthető: <http://genius-ja.uz.ua/sites/default/files/csatolmanyok/magyar-nyelvu-oktatasi-jegyzetek-es-magyar-nyelvu-szaknyelvi-szotarak-nyerteseinek-dokumentumjai-472/fejlodeslelektanijegyzet12mb.pdf>, letöltés ideje: 2017.04.30.20:13
5. Bernáth László - Révész György: A pszichológia alapjai. Tetria kiadó, Budapest, 1995.
6. Boros-Farkas Bernadett: A fejlesztő játékok és alkalmazása a fejlesztő munka során, kiadja a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2008 Budapest. Letölthető: ([http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3\\_1283\\_022\\_110131.pdf](http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1283_022_110131.pdf)), letöltés ideje: 2016.03.10. 10:42
7. Cole, Michael – Cole, Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
8. Démuth Ágnes: Amit a hallgatónak tudni illik: a gondolkodásról. SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási kiadó, Szeged, 2008.
9. Futó Judit: Hogyan látja az óvodás gyermek a világot?Az írás a Gondolkodj Egészségesen Program kiadványában jelent meg 2006-ban.letölthető: <http://gondolkodjegeszsagesen.hu/ovodaskori-gondolkodas/>,letöltés ideje: 2017.03.10. 17:37.
10. Geréb György: Pszichológiai szöveggyűjtemény I. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
11. Hollósi Hajnalka: Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben,Iskolakultúra Online, 2, (2008) 92-103 letölthető:[http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008\\_2\\_92-103.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_92-103.pdf); letöltés ideje: 2017.04.01, 10:02.
12. Jávorné Kolozsváry - Pázsikné Szilágyi Gabriella – Stöckert Károlyné – Szalontai Judit – Villányi Györgyné – W. Mikó Magdolna: Tág a világ *Hasznos tudnivalókóvodáskorú gyermekekről*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

13. József István: Fejlődépszichológia. Kaposvár, 2011.letölthető:  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari\\_anyag/jozsef\\_istvan/a\\_gyermeki\\_vilgkp.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/a_gyermeki_vilgkp.html), letöltés ideje: 2017.04.30.15:32
14. Kardos Lajos: Általános Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest,1973.
15. Kelemen Lajos: Képességmérés az óvodában I. Poliforma kft, 2001
16. Kéri Katalin: Neveléstörténeti vázlatok. Kiadja ORFK Oktatási és Kiképző Központ Pécs-Budapest 1996. letölthető: <http://mek.oszk.hu/11300/11314/11314.pdf>, letöltés ideje: 2017.04.30. 15:40
17. Kovács György - Baffy Dezső: Óvodapedagógiai példatár. Tankönyvkiadó Budapest, 1984.
18. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat kiadó, Budapest, 1981.
19. N. Kollár Katalin - Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
20. Oláh Attila: Pszichológiai alapismeretek. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006. letölthető: <http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf>, letöltés ideje: 2017.04.30. 09:16
21. Piaget, Jean–Inhelder, Bärbel: Gyermeklélektan. Osiris kiadó, Budapest, 2004.
22. Pléh Csaba: A gondolkodás pszichológiája. Budapest, TIT, 1979.
23. Pukánszky Béla: A gyermekkor története (Kézirat). 2. A gyermekek helyzete az ókori civilizációkban. letölthető:  
<https://www.google.com.ua/search?espv=2&q=Pukánszky+Béla%3A+A+gyermekkor+történet+ete.>, letöltés ideje: 2017.03.13.14:51
24. Pukánszky Béla: A gyermekkor története (Kézirat). 3. A középkor és a reneszánsz. letölthető:[http://www.pukanszky.hu/Gyermekkor\\_2001/3\\_K%C3%B6z%C3%A9pkor%20\\_%C3%A9s\\_renez%C3%A1nsz.pdf](http://www.pukanszky.hu/Gyermekkor_2001/3_K%C3%B6z%C3%A9pkor%20%C3%A9s_renez%C3%A1nsz.pdf), letöltés ideje: 2017.04.30. 15:37
25. Ranschburg Jenő: A világ megismerése óvodás korban. Saxum kiadó, 2014.
26. Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
27. Szentes Erzsébet: Fejlődépszichológia, vázlatok, 2. rész, 2013. Letölthető: [PDF]Fejlődépszichológia - Moodle Sapientia. Letöltés ideje: 2017.05.16. 22:15
28. Szilvási Marianna: A pszichológia alapjai. Comenius Bt, Pécs, 2001
29. Szőkéné Halász Éva: Pszichológiai és pedagógiai ismeretek. Ligatura Kft, Budapest, 2010. letölthető: ([http://www.humantisk.hu/modularis\\_jegyzetek/6\\_1\\_szokene.pdf](http://www.humantisk.hu/modularis_jegyzetek/6_1_szokene.pdf)), letöltés ideje: 2016.03.12. 16:46
30. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana (II. kötet). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) hasonmás kiadványai, 1996.

31. Winnicott, D. W.: A függőségtől a függetlenség felé az egyéni fejlődés során. In: Péley B. (szerk.): A kapcsolatban bontakozó lélek. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004. 133-141. pp.

## Táblázatok jegyzéke

<b>1. táblázat</b> - <i>A fejlettségi szintek rendszere és módszerei (Kelemen, 2001, 53.)</i> .....	47
<b>2. táblázat</b> - <i>A vizsgált alanyok klinikai kikérdezésének reakciótípusai</i> .....	48
<b>3. táblázat</b> - <i>A vizsgált alanyok klinikai kikérdezés reakciótípusainak összesítő táblázata</i> ...38	
<b>4. táblázat</b> - <i>Elemzés, értékelés kortársakhoz képest</i> .....	49
<b>5. táblázat</b> - <i>Összesítő elemzés kortársakhoz képest</i> .....	40

## Mellékletek

*A fejlettségi szintek rendszere és módszerei (Kelemen, 2001, 53.)*

*1. táblázat*

Fejlettségi szintek rendszere		Fejlettségi szint megállapítását segítő módszerek, eszközök
Gondolkodás	1. Általános tájékozottság	
	2. Speciális témában való tájékozottsága	Van olyan terület, téma, amelyben érdeklődése, tájékozottsága az átlagnál magasabb.
	3. Problémamegoldó gondolkodása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egy problémára több megoldást is keres, talál.</li> <li>• Egyedi ötletei vannak, és egyéni megoldásmódokkal kísérletezik.</li> </ul>
	4. Következtető gondolkodása	Az oksági viszonyokat, összefüggéseket felismeri
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Megmondja a nevét, címét, szülei nevét, foglalkozását, stb.</li> <li>• Mesét mondunk, melyben a főhős problémahelyzetbe kerül. A gyermektől kérünk megoldásmódokat, pl. a királyfinak egy üveghegyen kell átkelnie, de nagyon csúszós a hegy. Hogy tudna átjutni?</li> <li>• Megkezdett (feltételt tartalmazó) mondat befejezése: „Mi történne, ha...?”</li> </ul>

*A vizsgált alanyok klinikai kikérdezésének reakciótípusai*

*2. számú táblázat*

sorszám	Név	1. társadalmi tulajdon – „Kie a vonat?”	2. pénz – „Mi történik a pénzzel, amikor az üzletben vásárolunk?”	3. közszolgálat – „Mitől rendőr a rendőr?”	4. társadalmi intézmények – állam, párt szakszervezet funkciója
1.	D. E.	fabuláció	fabuláció	sugalmazott v.	közömbös v.
2.	F. D.	sugalmazott v.	közömbös v.	közömbös v.	közömbös v.
3.	F. E.	sugalmazott v.	spontán v.	spontán v.	indukált v.
4.	G. M.	spontán v.	spontán v.	indukált v.	spontán v.
5.	H. D.	indukált v.	sugalmazott v.	sugalmazott v.	közömbös v.
6.	H. R.	indukált v.	indukált v.	sugalmazott v.	közömbös v.
7.	K. B.	indukált v.	indukált v.	indukált v.	indukált v.
8.	K. I.	spontán v.	spontán v.	indukált v.	indukált v.
9.	N. K.	közömbös v.	közömbös v.	közömbös v.	közömbös v.
10.	P. O.	indukált v.	spontán v.	spontán v.	spontán v.
11.	P. A.	fabuláció	közömbös v.	közömbös v.	közömbös v.
12.	P. R.	fabuláció	közömbös v.	sugalmazott v.	spontán v.
13.	Sz. M.				
14.	Sz. Sz.	indukált v.	indukált v.	közömbös v.	közömbös v.
15.	T. K.	spontán v.	indukált v.	indukált v.	spontán v.
16.	V. B.	spontán v.	spontán v.	spontán v.	közömbös v.
17.	V. R.	közömbös v.	sugalmazott v.	közömbös v.	közömbös v.



sorszám	Név	Általános tájékozottság	Speciális témában való tájékozottsága	Problémamegoldó gondolkodása	Következtető gondolkodása
1.	D. E.	Átlagos	Átlagos	Átlagos	Átlag alatti
2.	F. D.	Átlagos	Átlagos	Átlagos	Átlag fölötti
3.	F. E.	Átlagos	Átlag alatti	Átlagos	Átlagos
4.	G. M.	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti
5.	H. D.	Átlagos	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlagos
6.	H. R.	Átlag fölötti	Átlagos	Átlagos	Átlagos
7.	K. B.	Átlag fölötti	Átlagos	Átlagos	Átlag fölötti
8.	K. I.	Átlag fölötti	Átlagos	Átlag alatti	Átlag fölötti
9.	N. K.	Átlagos	Átlagos	Átlag alatti	Átlag alatti
10.	P. O.	Átlagos	Átlagos	Átlagos	Átlag fölötti
11.	P. A.	Átlagos	Átlag fölötti	Átlag alatti	Átlag alatti
12.	P. R.	Átlag fölötti	Átlagos	Átlagos	Átlagos
13.	Sz. M.	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti
14.	Sz. Sz.	Átlag alatti	Átlagos	Átlag alatti	Átlag fölötti
15.	T. K.	Átlag fölötti	Átlag fölötti	Átlagos	Átlag fölötti
16.	V. B.	Átlagos	Átlagos	Átlag fölötti	Átlag fölötti
17.	V. R.	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti	Átlag alatti

## **1. Általános tájékozottság:**

- 1. Hogy hívnak?*
- 2. Meg tudod mondani a lakcímedet, hol élsz?*
- 3. Hogy hívják anyukádat és mi a foglalkozása?*
- 4. Hogy hívják apukádat és mi a foglalkozása?*

## **2. Speciális témában való tájékozottsága:**

*Tudnál-e nekem mesélni az anyukád, apukád illetve valamelyik rokonod foglalkozásáról?*

## **3. Problémamegoldó gondolkodása:**

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy király. A királynak volt három leánya. Egyszer egy gonosz sárkány megfenyegette a királyt, ha nem adja neki a királyságát, elviszi a lányait, hogy őt szolgálják. A király nem félt a sárkánytól és nem hitte, hogy elrabolja a lányait. A gonosz sárkány elrabolta a királylányokat és egy magas toronyba vetette őket, melyet szakadék vett körül.

A király nem tudta a lányait kiszabadítani sehogy sem. Bárkit küldött, hogy mentse meg lányait, senki nem járt sikerrel. A király szomorú volt. Egy napon egy szegény fiú jelentkezett a királynál, hogy ő megmentené a királykisasszonyokat. A király cserébe, ha megmenti, neki ígérte az egyik lányát és a fele királyságát.

A fiú a királykisasszonyok keresésére indult. Addig vándorolt, míg el nem ért ahhoz a magas toronyhoz, amelyben a királylányok voltak. A szakadékon, amely körülvette a tornyot, nem volt híd. Szerinted, hogyan tudna átjutni a szegény fiú, mit gondolsz?

## **4. Következtető gondolkodása:**

- 1. Mi történne a természettel, ha nem esne az eső?*
- 2. Mi történne az emberekkel, ha nem lennének orvosok?*
- 3. Mi történne, ha nem lenne áram?*
- 4. Mi történne, ha nem táplálkoznánk?*
- 5. Mivel vásárolnánk, ha nem lenne pénzünk?*

## Резюме

Головна метабакалаврської роботи була в тому, щоб показати широкий спектр мислення дітей дошкільного віку, про пізнання дитячого світогляду, як і наскільки відрізняються мислення дітей та дорослих, які мають особливості. Тому одна частина бакалаврської роботи розглядає висновки, які базуються на методичній літературі, в першу чергу про мислення, типи мислення, умови та розвиток мислення. Мета емпіричного дослідження полягала в тому, щоб розкрити зв'язок світогляду дітей дошкільного віку з позитивним мисленням. Для здійснення мета я використала методичну роботу Лайоша Келемена про розвиток мислення, результати якого я порівняла з результатами клінічного опитування. На основі результатів получила підтвердження, що світогляд дітей дошкільного віку здебільшого відповідає з позитивному мислення.