

Kékes Szabó Marietta

SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

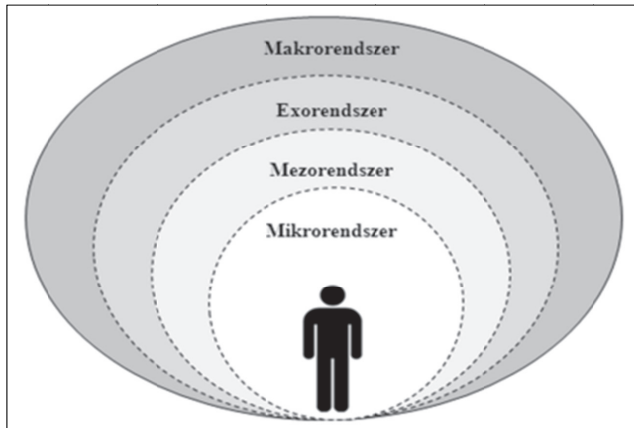
A tárgyválasztás és -használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében

A modern pszichológia mentális reprezentációkban való fixálódása nem csupán eltereli a figyelmet a gyermeket körülvevő emberek tárgyhasználat során tanúsított szerepéről, de maguknak a tárgyakkal a pszichológiai jelentőségét is lekicsinyli (Williams és Costall, 2000). Ezen materiális világ azonban számos információt hordoz számunkra kultúránkról és társadalmunk működéséről. A tárgyak pedig mediátorként állnak, és támogatják a gyermekek szocializációját. Azok rendelkezésre állása/elérhetősége, de a játékszerek ismerősége, érdekessége egyaránt befolyásolják, hogy aktuálisan melyek kerülhetnek a gyermek figyelmű spektrumába, és nyerhetnek prioritást.

Néhány korábbi vizsgálat játékok felkínálásával és azokról készült fotók bemutatása révén igyekezett közelebb kerülni a gyermekek tárgyválasztásának és -használatának jobb megértéséhez. Ezekben a munkákban azonban a hangsúly inkább a gyermekek által előnyben részesített játékkategóriák feltárásán volt, s a tárgyválasztás és -használat egyéb aspektusai – melyek a percepciót és a gyermeki kreativitást tekintették – nem képezték a vizsgálatok tárgyát. Az élénk táruló élettelen környezet tárgyai azonban változatos formát ölthetnek, melyek sokoldalú tárgyhasználatra invitálják a cselekvő embert. Kutatásomban tehát óvodás és kisiskolás gyermekek tárgyválasztásáról és -használatáról kívántam információkat gyűjteni, összehasonlító jelleggel. A vizsgálatban mindkét korcsoportból 15-15 gyermek vett részt, az ingeranyagot a később (15 perc időtartamban) játéktárgyként is rendelkezésre bocsátott eszközökről készült képek, használatukat demonstráló videók és maguk az objektumok szolgáltatták. A gyermekek kreativitásának mérésére egy további rövid feladat is szerepeltetve lett. A tesztfelvétel minden esetben egyéni formában zajlott, az eredmények rögzítése egy jelen kutatáshoz összeállított külön adatlapon és szempontsor alapján történt. Mindezek alapján elmondható, hogy (1) a vizsgálatba vont gyermekek tárgyválasztási preferenciája életkori és nemi különbségeket egyaránt igazolt, valamint (2) a konvencionális tárgyak rendszerint szívesebben lettek úgymond játékba vonva, mint ez a furcsa tárgyak tekintetében megnyilvánult. (3) A kreatívabb gyermekek inkább voltak nyitottak a számukra idegen objektumok megismerésére, ahogyan a tárgyakkal folytatott manipuláció során azok sokoldalú felhasználásának lehetőségét is jobban felismerték. A tárgyválasztás és -használat fejlődésének átfogóbb megértése azonban további szisztematikus vizsgálatokat kíván.

Bevezetés

A humán viselkedés megértésének előfeltétele és értelmezi kerete azon kontextus, amelyben az megnyilvánul. A jelentésadás forrásaként tehát mondhatjuk úgy is, hogy a kultúra áll. Bronfenbrenner (1977) a körülvevő világot mikro-, mezo-, exo- és makroszisztémára bontotta. A mikrorendszer a gyermek direkt környezetére utal, amely a materiális, a strukturált és az interperszonális környezetet egyaránt magában foglalja. A mezorendszer az életünk során mind táguló helyszínek és csoportok világát, az exorendszer a gyermekekre direkt/indirekt hatást kifejtő társas világot, a makrorendszer pedig az adott kultúra gazdasági, szociális, politikai intézményrendszerét, valamint – tágabb értelemben véve – a szociális viselkedést meghatározó normákat és szabályokat jelenti (Kósa, 2005) (1. ábra).



1. ábra. Az ember és környezete

A gyermek fejlődésének így eredője a környezet (Elkonyin, 1964), melynek komponensei a folyamatot felgyorsíthatják vagy lelassíthatják (Piaget, 1974). Emellett azonban fontos megjegyeznünk, hogy „a kultúra és a személyiség viszonyát a reciprocitás jellemzi: irányt szab minden egyes gyermek fejlődésének, és az individuumok aktivitása megváltoztatja a kultúra előzetes formáját” (Kósa, 2005. 66. o.). Az adott társadalom, kultúra által megkívánt és elvárt tudást, készségeket pedig szocializációnk folyamatában tesszük magunkévá.

Az anticipatórikus (elővételezett) szocializáció

A normák, készségek, konkrét szabályok és komplex vélekedérendszer elsajátítása – a kognitív-szociális tanuláselméleti perspektíva értelmében – direkt instrukciók, obszervációs (megfigyeléses) tanulás és formálás révén megy végbe (Kósa, 2005) (2. ábra).



2. ábra. A tanulás háttértényezői (Kósa, 2005. 88. o. nyomán)

A szocializáció azonban nem korlátozódik a valós helyzetekre és lehetőségekre. Arra speciális alkalmat kínál a játék, melynek során a gyermek a nappali ábrándozások, jövőbeli helyzetek és várható szerepek úgymond előrevételezésével (anticipálásával) próbálhatja ki magát, gyakorolhat (Kósa, 2005). A játék a gyermeki fejlődést számos aspektusból támogatja. Egyaránt fejleszti a kognitív, nyelvi, érzelmi képességeket és járul hozzá a társas fejlődéshez (Bergen, 2002; Fisher, 1992). Továbbá a gyermek által demonstrált ezen tevékenység a nevezett képességekre nézve prediktív funkcióval is bír (Pellegrini, 2006). A játék egyes képességterületekre vonatkozó, különböző életkorban betöltött szerepének különbségei azonban nem tisztázottak (Vandenberg, 1981). Egyes kutatók fokozott jelentőséget tulajdonítanak a „mintha játéknak” (Bergen, 2002; Stagnitti és Unsworth, 2000), mások szerint – kauzalitás helyett – inkább érdemes korrelációs összefüggésről szólni a játék és a fejlődés egyes aspektusainak változásait, viszonyát illetően (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith és Palmquist, 2013).

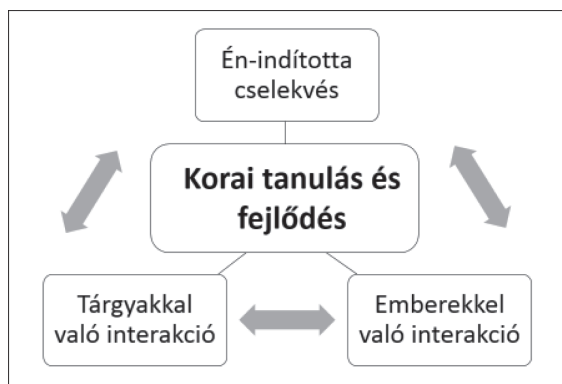
A korai játékformák azonban kétségtelenül prioritást élveznek a későbbiekkel szemben, azok számára bázist nyújtanak, ezért nem megfelelő színvonaluk/sérülésük a gyermek további fejlődését, társas megnyilvánulásait és tanulási folyamatait komolyan befolyásolja (Bergen, 2002; Williams és Kendell-Scott, 2006). Így például autizmus spektrum zavarral élő gyermekeknél a „mintha játék” terén mutatott deficit (Lam és Yeung, 2012; Kékes Szabó és Szokolszky, 2013) kapcsolatba hozható a társas készségek problematikájával (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota és Calo, 2012). A másik oldalról nézve: a (tárgyi) játék a gyermek kultúráról és társadalomról szerzett ismereteinek tükröként fogható fel, ami a benne végbemenő mentális folyamatokról vall (Bretherton, 1984; Rogers, Cook és Meryl, 2005).

A tárgyhasználat alakulása gyermekkorban

Környezetünket érzékszerveink összehangolt működése révén térképezzük fel, amely folyamatban a vizuális információk befogadása (mintegy 80%-ot adva) a legnagyobb arányban képviselt. Míg személyesleléskor hajlamosak vagyunk az illető egyed belső sajátosságaira nézve is következtetéseket levonni, addig a fizikai észlelés alkalmával a tárgyak felszíni tulajdonságait vesszük számba. Ez alapján pedig – ismeretlen tárgy esetében – következtetésekkel élünk annak elgondolt funkciójára vonatkozóan. Az adott

objektokra jellemző szín, méret, forma és textúra ugyanis éppen úgy kitágíthatja, miként korlátozhatja a felhasználás lehetséges módjait (bottom-up folyamatok). Hasonlóképpen egy adott vagy hasonló tárggyal/tárgyakkal szerzett tapasztalataink, mint meglévő tudásunk, valamint aktuális szükségleteink és motivációink (top-down folyamatok) is hatással vannak magatartásunkra.

Logan, Schreiber, Lobo, Pritchard, George és Galloway (2015) alábbiakban bemutatott modellje jól szemlélteti a korai tanulás és fejlődés háttérében meghúzódó tényezőket és azok viszonyrendszerét (3. ábra).



3. ábra. A korai tanulás és fejlődés háttértényezői (Logan és mtsai, 2015. 437. o.)

Az ábrán látható magatartásformák (én-indította cselekvés, tárgyakkal és emberekkel való interakció) gyakran együttesen fordulnak elő, s azok bármelyikének fejlesztése várhatóan a többi kategória vonatkozásában is szupportív hatást eredményez (Logan és mtsai, 2015).

De miként is definiálhatjuk magát a tárgyhasználatot? A témában megjelent tanulmányok szélesebb spektrumon kezelik a gyermeknek ezt a tevékenységét, ideértve egy adott objekt megérintését, birtokbavételét és a vele helyváltoztatás közben való manipulációt. A tárgyhasználat ilyenformán alapvetően a gyermek által mobilizálható darabokra korlátozódik. Kevés információval rendelkezünk viszont a tipikus fejlődésű gyermekek hétköznapi tárgyhasználatára nézve. Annyi bizonyos, hogy már a kisgyermekeknél is nagyszámú, heterogén és párhuzamos objekt bevonásával járó cselekvésformák (mozgás, játék, tárggyal végzett tevékenység) figyelhetők meg (Logan és mtsai, 2015). A tárgyhasználatra vonatkozó szisztematikus vizsgálatok azonban hiányoznak a gyermekek fejlődésével összefüggésben végzett kutatások sorából (Pellegrini, 2016).

A gyermekek a számukra vonzó tárgyak megszerzésére vonatkozó igényüket 9-15 hónapos korukban már a gondozójukkal létesített szemkontaktus és nekik szóló mosoly által képesek „megüzenni”. Ezen nonverbális jelek tehát az én-indította cselekvés jelzéseként állnak (Messinger és Fogel, 2008). A tárgyak konvencionális használatának elsajátítása azután implicit módon – társas környezetünk, gondozóink mintáját követve – történik meg (Valsiner, 1987). Már egy hat hónapos gyermek is alapvető tudással rendelkezik a tárgyhasználatra vonatkozóan. Tisztában van azzal, hogy számos tárgy úgymond mire jó, és használatuk során milyen egyéb dolgokkal kerülhet az a mindennapokban kapcsolatba (pl. egy csészét a szánkhoz szoktunk emelni, amikor iszunk, vagy a telefonkagylót a fülünkhöz érintjük, hogy halljuk beszélgetőpartnerünk szavait). Később ezen asszociációs kapcsolatok előhívása mind rövidebb időt vesz igénybe. Vagyis, ha a

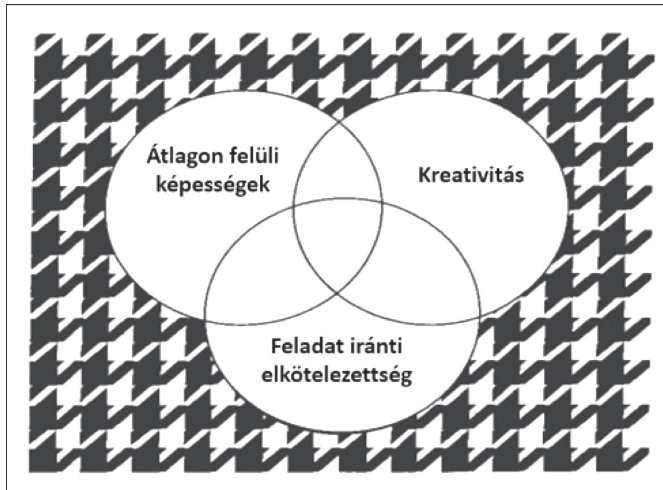
gyermek látja, hogy egy csészéért nyúlunk, majd azt felemelve magunk felé közelítjük, akkor predikcióval él a tárgyhasználat célpontját illetően lásd az adott mozdulatsor záró momentumaként a szánkhoz fogjuk vinni a kis edényt, hogy jóízűen elfogyaszthassuk belőle a vágyott habos kávékat (*Hunnius és Bekkering, 2010*). Míg egy kétéves gyermek leutánozza és alkalmazza a tárgyak konvencionális használatát, a hároméves gyermek immár tudását általánosítja, és másokkal szemben is elvárásokat támaszt a kapcsolódó információkra nézve. Ez utóbbinak pedig feltétele lehet a gyermek általánosabb perspektívában való gondolkodása és az elmeolvasási képességének fejlődése. Mire óvodás lesz a gyermek, már számos dolog konvencionális természetéről, tárgyak közmegegyezően alapuló felhasználási lehetőségéről szerez ismereteket. Mindebben a körülvevő felnőtt társadalom tudatos és következetes tárgyhasználatát szolgálhat megbízható modellként a gyermeknek, aki érzékenyen fogja a környezetéből érkező jeleket, s azok nyomán alakítja magatartását. Figyelemre méltó, hogy a fejlődés folyamatában a gyermekek a körülvevő világ konvencionális „felhasználói” iránt mutatnak fokozott érdeklődést, azaz velük mint kompetens személyekkel szívesebben lépnek interakcióba. Hiszen őket a magukéhoz hasonló gondolatokkal és preferenciákkal rendelkezőként észlelik (*Wohlgeleitner, Diesendruck és Markson, 2010*). Ez a stratégia egyúttal önnön cselekvésük, működésük helyességének megerősítéseként is áll.

Bizonyos esetekben azonban nem konvencionális módon is cselekvésbe vihetünk egy-egy objektet. A tárgyhasználat ugyanis szoros kapcsolatban áll a játékra való képességgel, mely utóbbi az óvodáskorú gyermekek alaptevékenységeként fogható fel (*Balogh, 1991*). A „mintha játék” pedig, melyben – annak talán leginkább elfogadott felfogását alapul véve – egy adott tárgyat annak eredeti funkciójától eltérő módon, egy másikat helyettesítve használnak a gyermekek, talán a legismertebb formája ennek a kreatív megnyilvánulásnak.

Kreativitás és fejlődés

„A kreativitás egy olyan pszichológiai tevékenység, amely összefüggések felfedezéséről és produktumok létrehozásáról szól. Ezek pedig mindig újszerűek, eredetiek és mások számára haszonnal bírnak” (*Kőváry, 2015*. <https://www.youtube.com/watch?v=kgD5wHpyb-g>). Az emberi elme egyik legfőbb erőforrásáról van szó, ami a kulturális és technikai evolúcióban komoly szereppel bírt (*Kerr, 2009*). Hasonlóképpen az ember megküzdő képességének és alkalmazkodásának egyik fontos összetevője (*Russ, 1998*), ezért a kognitív egészség alapköveként tekinthető. Hatással van az egyén percepciójára, kompetenciaérzetére és mindennapi életvitelére (*Fischer és Specht, 1999*). A tehetséges gyermekek ismerveinek sorában is gyakran megtaláljuk a kreativitást és produktív gondolkodást (*Czeizel, 1997; Renzulli, 2002; Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang és Chen,*

S hogy miként is viszonyul egymáshoz a kreativitás és a gyermeki játék? Az ember játékos attitűdje elengedhetetlen feltétele mindennemű kreatív megnyilvánulásnak. A gyermek „mintha játéka” a divergens gondolkodással és problémamegoldással (kognitív aspektus), valamint a történetmeséléssel, érzelmkifejezéssel és -szabályozással (affektív vonatkozás) összefüggést mutat. A kreatív játék ugyanis természetes közegét adja a pozitív és negatív érzelmekkel való találkozásnak (Fuchs, Komar és Porter, 2007), miként abban a gyermeki indulatok is megmutatkoznak (Russ és Schafer, 2006).



4. ábra. A tehetség 3-gyűrűs koncepciója az annak bázisát képező személy-környezet interakciót jelképező rácsos mezővel
(Renzulli, 2002, 71. o.)

2005) (4. ábra), vagyis pedagógiai és pszichológiai vonatkozásai egyaránt vannak ennek a humán sajátosságnak.

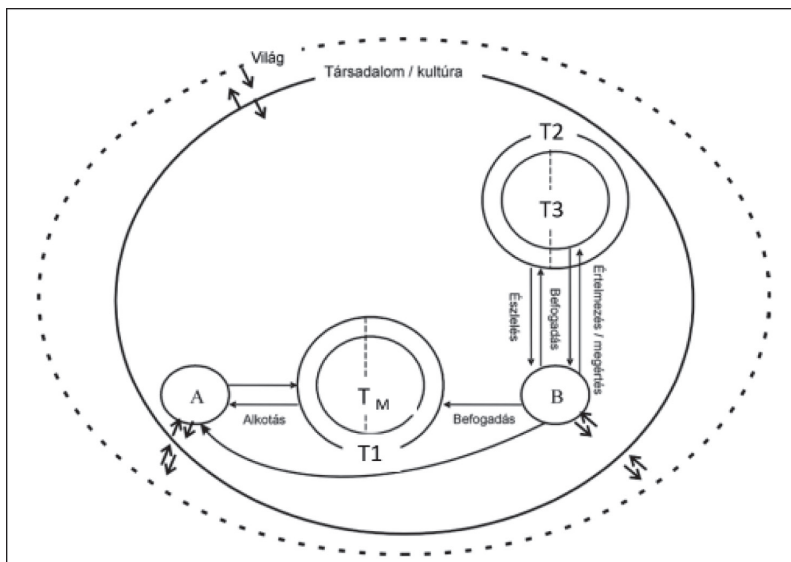
S hogy miként is viszonyul egymáshoz a kreativitás és a gyermeki játék? Az ember játékos attitűdje elengedhetetlen feltétele mindennemű kreatív megnyilvánulásnak. A gyermek „mintha játéka” a divergens gondolkodással és problémamegoldással (kognitív aspektus), valamint a történetmeséléssel, érzelmkifejezéssel és -szabályozással (affektív vonatkozás) összefüggést mutat. A kreatív játék ugyanis természetes közegét adja a pozitív és negatív érzelmekkel való találkozásnak (Fuchs, Komar és Porter, 2007), miként abban a gyermeki indulatok is megmutatkozhatnak (Russ és Schafer, 2006). Mindazonáltal a végrehajtó funkciókat illetően hasonló együttjárás idáig nem került igazolásra (Hoffmann és Russ, 2012; Wright és Diener, 2012).

A gyermekkor játékélményei és érzelmi folyamatai továbbá a felnőtt kreativitásának (és szocioemocionális változásának) is forrását adják (Moore és Russ, 2008). Míg egy normál fejlődésű, avagy egészséges személy mind a tárgyhasználat, mind pl. a mindennapi élethelyzetekben megnyilvánuló problémamegoldás kapcsán – az adott objekt konvencionális használatának felismerésén túl – sokrétű felhasználási/megoldási lehetőséget észlel, addig ez korántsem ilyen nyilvánvaló egy pl. autizmuspektrum- zavarral (Williams, Costall és Reddy, 1999), avagy szemantikus emlékezeti zavarral küzdő ember számára. Noha utóbbi esetben a készségszintű (implicit) tanulás/emlékezet kompenzáló hatással bírhat (Silveri és Ciccarelli, 2009). Ennek tükrében pedig különös jelentőséget nyerhet az ember kreativitásának feltárása, s az annak alakulását befolyásoló tényezőkkel való foglalkozás. Hasonlóképpen fontos lenne a pedagógia munkában is figyelmet szentelni a fiatalok ilyen irányú fejlesztésének, miként a tanárképzésben hangsúlyt kellene fektetni annak módszertanára, hogy a leendő oktatók-nevelők miként aknázhatják ki az iskolai életben adódó, a kreatitásnak teret engedő lehetőségeket (Starko, 2014).

Kreatív tárgyhasználat és a cselekvés kontextusa

A tárgyhasználat társadalmi keretbe ágyazottságának és kapcsolatrendszerének, valamint az abban rejlő kreatív megnyilvánulásnak a szemléltetésére szolgál Sándor (2011) vizuális kommunikációs viszonyrendszerre alkotott modelljének a következőben átdolgozott változata, amelyen:

- egyfelől a tárgyat alkotó/létrehozó és tárgyhasználó/befogadó ember szempontjából a tárggyal való kapcsolat,
- másfelől az utóbbi személy által észlelt tárgy(mag) interpretációjának folyamata kerülnek bemutatásra (5. ábra).



5. ábra. A társadalmi keretben zajló tárgyhasználat kapcsolatrendszere

[az ábra átdolgozott változat, eredetije a vizuális kommunikációra vonatkozik: Sándor, 2011, 33. o.;

A és B – EGY TÁRSADALMI SZERVEZŐDÉS KÉTFÉLE SZEREPE:

mint tárgyalkotó/létrehozó és mint tárgyhasználó/befogadó

A – TÁRGYALKOTÓ/LÉTREHOZÓ SZEREP (perceptuális alkotó tevékenység)

B – TÁRGYHASZNÁLÓ/BEFOGADÓ SZEREP (perceptuális befogadó/értelmező tevékenység)

TM – TÁRGY – „MAG”

T1 – TÁRGY 1: az alkotói szándék szerinti (használatra készült) tárgy

T2 – TÁRGY 2: a befogadói szerepben látott (és minőségben észlelt) tárgy (észlelés szintje)

T3 – TÁRGY 3: a befogadói szerepben aktuálisan meglátott/megértett (valamilyen jelentéssel felruházott) tárgy (jelentésadás szintje)]

Eszerint egy adott tárgy születése és használatba vétele is környezetünk rendszerén belül zajlik, sajátos dinamikát követve. Miként az alkotó is figyelembe veszi az adott társadalom szükségleteit, igényeit objektjének megalkotása során (pl. egy-egy ruhadarab megtervezése kapcsán milyen divathullám/stílus vezérli a tervezőket a világpiacon, vagy egy-egy játékgigura megjelentetése előtt felmérni, mely rajzfilm szereplői a leginkább közkedveltek a kisgyermek által, s mindebből adódóan várhatóan mely termékek lesznek ténylegesen eladhatóak a célközönség számára), úgy a befogadóban létrejövő értelmezésnek is hasonló elemek adják kereteit (lásd csinos legyen az adott ruhadarab, vagy aranyos, a meshőre valóban emlékeztető az adott karakterfigura, miként kedvező áron is szeretnénk hozzájutni mindezekhez). „Az alkotó és a befogadó tevékenysége (személy

esetén: gondolkodásmódja) a folyamat közben is formálódik, az oda-vissza hatás kétirányú” (Sándor, 2011, 34. o.). Ha nem kompatibilis a kereslet és a kínálat, avagy változó társadalmi/egyéb szükségletek vagy igények támadnak a felhasználókban, úgy a tárgyakat létrehozók is változásokat kell eszközöljenek (pl. új terméket fognak a piacra dobni).

Az alkotói munka végére testet ölt az anyag, és a tárgy elkészül, miként a befogadó is számos lehetséges értelmezésből választva közelít azután a „mű”-höz. Meglehet, hogy valamely tárgy vizuálisan úgymond nyitottabb végű, és így kevésbé rajzolódik ki szemlélője tekintete előtt annak lényege, míg más darabok világosabb (konvencionálisabb) formát öltve, nyilvánvalóbb üzenetet hordoznak felhasználhatóságukra nézve. „A befogadó üzenetértelmezése a folyamatban és tevékenység közepette születik meg, tehát nem egy lineáris lépéssor végpontjaként. Az értelmezett üzenet részben találkozik az alkotói szándékkal, részben a befogadó felkészültsége és egyénisége alapján sajátos vonatkozásokkal bír” (Sándor, 2011, 34. o.). A dinamika az egész interpretációs kontextust áthatja, befolyásolja. Az ember párhuzamosan van jelen társas lényként és ágensként a rendszerben. „Végezetül: mindezek társadalmi kontextusukban, még tágabban pedig a világgal és világról alkotott képpel kölcsönös összefüggésben zajlanak” (Sándor, 2011, 34. o.).

A „mintha játék” mint perceptuális alapú tevékenység

„A játék önmagáért való. Az élmény örömét nem a szükségleti kielégülés adja, hanem maga a funkció, a ténykedés, a fantázia (Erdei, 2005). A gyermek „mintha játéka” kifinomult kognitív tevékenységnek hat, mely három tevékenységet ölel fel: (1) egy adott tárgyat egyidejűleg két dolognak tekinteni, (2) azt képzelni, hogy egy objektum valamely más tárgy képviselője, (3) mentális reprezentációk feltételezése. Szokolszky (2006) szerint a gyermek azon szándéka, hogy észlelje a tárgy által felkínált témát, vezeti őt abban, hogy funkcionálisan a valós objektum helyett használja fel azt. S hogy mi határozza meg a gyermeki érdeklődés funkcionális jellemzőit? A színlelt cselekvés igénye az, ami determinálja a választást, noha meglehet, hogy időközben a gyermek módosítja az eredetileg kiválasztott tárggyal kapcsolatos szándékait, aminek révén új tárgyak is bevonásra kerülhetnek a cselekvésbe aszerint, hogy azok mennyire lennének úgymond jó tárgyak a tervezett tevékenységre. Ha pedig az így kiválasztásra került objektum funkciójában kellőképp illeszkedik a színlelt tevékenységhez, úgy ez a gyermek számára még öröndetesebb, mint ha azt a valós tárggyal hajthatná végre.

A tárgy „mintha játékban” való szerepének, funkciójának módosulását és kiválasztását tekintve Szokolszky (2006) az alábbi két kritériumot említi:

1. hasonlóság lásd objektum fizikai tulajdonságai nyomán,
2. korábbi tapasztalat, élmény a tárggyal eljátszani kívánt helyzetről.

A szimbolikus tárgy beépül a cselekvésbe, mint a céltárgy (valós tárgy) részleges megtestesülése, ami a „mintha játékot” támogatja (Szokolszky, 2006). Ezen megközelítés értelmében a „mintha játék” perceptuális alapú tevékenység, ami magában foglalja egyfelől a játékban részt vevő személy érzéseit, másfelől pedig a tárgy funkcionálisan releváns tulajdonságait (affordancia). Ezzel pedig Gibsonnak (1986) az affordanciákra mint egy konkrét személy cselekvési lehetőségeire épülő gondolatmenetét vezeti át a gyermek kreatív játékára, lásd azt a tárgyi világgal végzett alapfokú, online koordinációként láttatva.

Bármely tárggyhoz nagyszámú – előre meg nem határozható – cselekvési lehetőség kapcsolódhat, melyek a játékos és maga a helyzet függvényében választódnak ki (Szokolszky, 2006). A mindennapi életben is számos alkalommal és nagy rutinnal vagyunk képesek tárgyakat azok eredeti szerepétől eltérő módon alkalmazni. A nem konvencionális tárggyhasználat bár annak kulturális meghatározottságától elszakad, az affordanciák

használatát megőrzi. Tomasello (1999) először a tárgyak eredeti minőségben való használatát javasolja, melynek során annak főbb jellemzőit megtapasztalhatja a gyermek. Ezt követően, a „mintha tárgy” ún. szándékos affordanciái attól elkülöníthetővé lesznek, s így az immár „nem megfelelővé” vált tárgy játékos, szimbolikus használata válik lehetővé (Szokolszky, 2006). Szokolszky (2006) alapvetően egyetért Tomasello (1999) megközelítésével, mégis inkább javasolja a „mintha játéknak” a rendelkezésre álló affordanciák felőli értelmezését. Hiszen az aktuálisan elérhető és végül a céltárggyal kapcsolatban használatba vont affordanciák terén bizonyosan megragadható olyan mértékű különbség, ami differenciálhatja a felhasználási lehetőségek széles körét, miáltal a tárgy meghatározott és szimbolikus alkalmazása immár nem jelent komolyabb problémát a gyermek számára, hiszen alapvetően tudatában van annak tényleges használatával (Szokolszky, 2006).

Kutatási kérdéseim, hipotéziseim

Kutatási kérdéseim

1. Hogyan alakul az óvodás és a kisiskolás gyermekek tárgyválasztása, ha számukra ismeretlen és konvencionális objektet kínálunk fel?
2. A tárgyválasztásban megnyilvánulnak-e nemi különbségek?
3. A statikus- (képek) és dinamikus (videók) ingeranyag-befolyással vannak-e a tárgyhasználat módjára?
4. Mennyiben befolyásolja a gyermek kreativitása a tárgyválasztást?

Hipotéziseim

- H1: A kisiskolás gyermekeknél összességében magasabb arányban képviselt a konvencionális tárgyak választása, mint az óvodás korosztálynál.
- H2: Az ismerős tárgyaknál lesznek „fiús” és „lányos” tárgyak.
- H3: A dinamikus (ezért valóságához közelebb) felvételek kreatívabb tárgyhasználatra motiválnak.
- H4: A kreatívabb gyermekeknél gyakoribb az ismeretlen tárgyak választása és az objektben rejlő sokoldalú felhasználási lehetőségek kiaknázása.

A kutatásról

Résztevők

A vizsgálatban 15-15 óvodáskorú (életkor: 3–7 év, M: 4,867, SD: 1,407, 7 lány/8 fiú) és kisiskolás gyermek (életkor: 6–10 év, M: 8,133, SD: 1,187, 8 lány/7 fiú) vett részt. Valamennyien hazai nagyvárosokban (Budapest, Kecskemét, Miskolc, Pécs és Szeged), családi környezetben nevelkednek, szocioökonómiai státuszukat illetően jelentős különbség nem került feltárára.

Módszerek

A vizsgálat során három szett keretében történt ingerbemutató a gyermekek számára. Az *első szett*ben az ingeranyagot különböző tárgyakról készült statikus felvételek (képek), illetve maguk a tárgyak szolgáltatták (6. ábra). A demonstrált 12 tárgy között 6 „furcsa”

(a tárgy a gyermek számára nem ismert, annak fizikai jellemzői nem egyértelműsítik azon funkciót, aminek a betöltésére készítették; nem reprezentánsa bármilyen létező/ elgondolt dolognak) és 6 „konvencionális” (a tárgy a gyermek számára ismert lehet, annak fizikai jellemzői egyértelműsítik azon funkciót, aminek a betöltésére készítették, lásd valamely létező/elgondolt tárgy vagy élőlény reprezentánsa) játéktárgy szerepelt. A gyermekekénél sorsolással lett eldöntve, hogy először milyen formában találkoznak az objektumokkal (fénykép/valós tárgy). A kétféle ingerbemutattással való indítás 1:1-hez arányban szerepelt. A képekkel folytatott munka során nem volt időkorlát, a tárgyi játék esetében 15 perc állt a gyermekek rendelkezésére.



6. ábra. Az első szett

- Statikus ingeranyag (tárgyokról készült fényképek, 12 db)

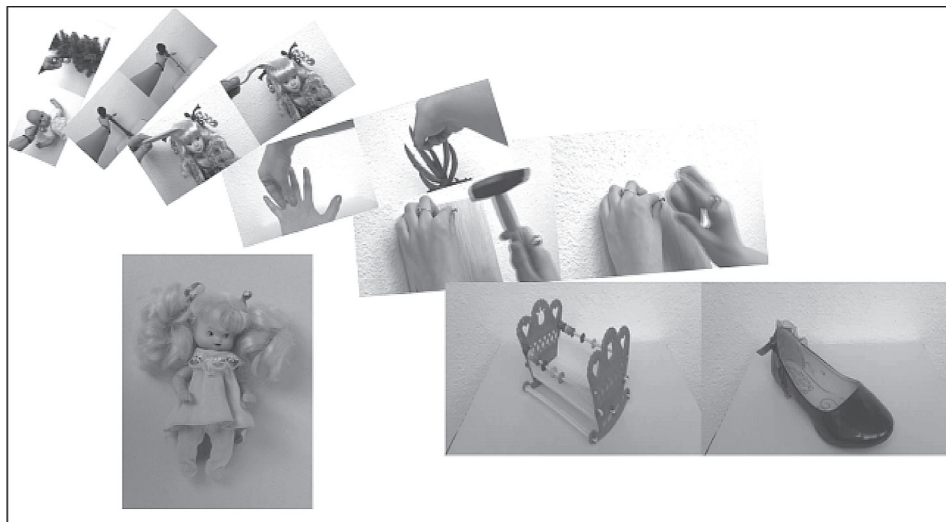
Instrukció –1: „Ezekon a kártyákon különböző tárgyakat látsz. Nézd meg őket jól, majd válaszd ki annak a hat dolognak a képét, amikkel a legszívesebben játszánál!” Az adatlapon a rámutatás sorrendjében történt meg az egyes kártyák számozása.

Instrukció – 2: „Most rendezd sorba a kiválasztott hat képet aszerint, hogy a rajtuk lévő tárggyal mennyire szívesen játszánál! Balról, az első helyen legyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amit először kézbe vennél, majd utána, a második helyen az a kártya, amelyik azt a tárgyat ábrázolja, amelyiket másodjára néznél meg, stb. A sor végén, jobb oldalt, az a tárgy legyen, amivel bár szívesen játszánál, de utoljára foglalkoznál vele.” A hat kártya kiválasztását követően tehát a gyermeknek az volt a feladata, hogy sorba rendezze azokat, prioritás szerint.

- Valós tárgyak (12 db)

Instrukció: „Ez itt egy varázsdoboz. Benne érdekes tárgyakat hoztam neked. Most odaadom a varázsdobozt, és játszhatsz ezekkel a dolgokkal.” Itt a tárgyválasztás sorrendje és az adott objektummal foglalkozás – másodpercben kifejezett – időtartama egyaránt rögzítésre kerültek.

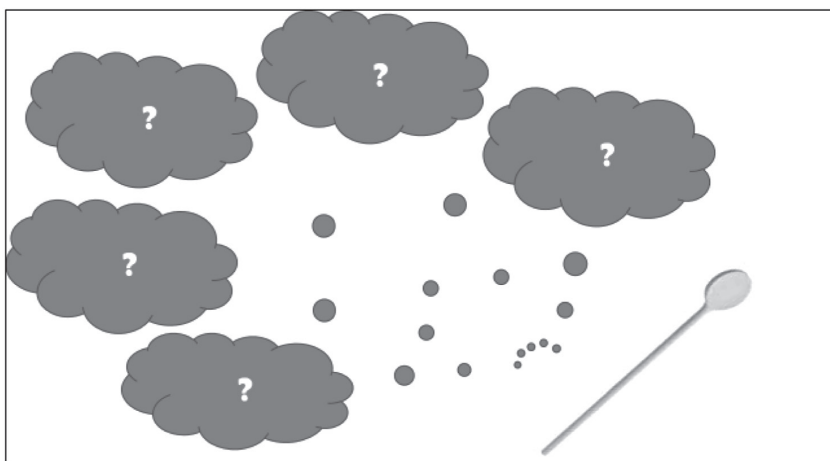
A *második szett* alkalmával 6 dinamikus felvételen (videók) került demonstrálásra bizonyos tárgyak konvencionális és nem konvencionális (kreatív módon, „mintha tárgyként” történő) használata (7. ábra).



7. ábra. A 2. szett

A videofelvételek megtekintését követően a következő instrukció hangzott el a gyermek felé: „Hová tennéd ezt a dolgot (a kártyát a gyerek elé tesszük)? Mutass rá a két kép közül!” Az adatlapon pedig a két lehetséges tárgy melletti mezőben X-szel került jelölésre a gyermek válasza (pl. a babát a bölcsőbe/cipőbe tenni, a baba haját fésűvel/villával megigazítani).

A harmadik szett keretében pedig a gyermeknek azt kellett megmutatnia és elmondania, hogy milyen felhasználási lehetőségeket lát egy fakanálban (8. ábra).

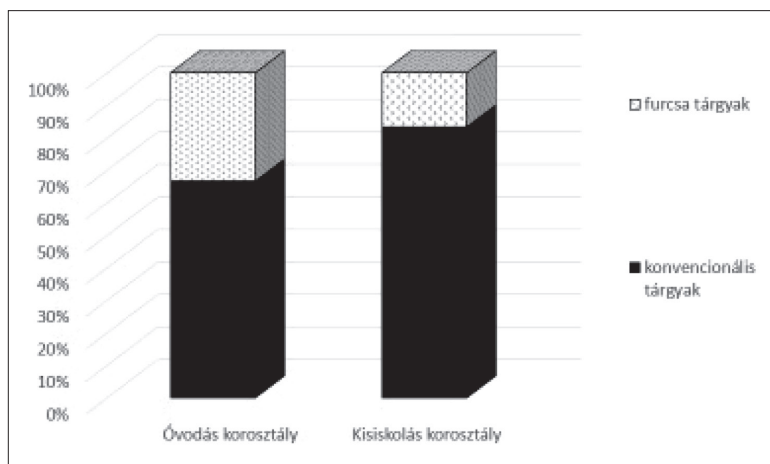


8. ábra. A 3. szett

A gyermek a következő instrukcióval kapta kezébe a fakanalat: „Mutasd meg, hogy mit lehet csinálni ezzel a fakanállal! Szavakkal is próbáld megfogalmazni a végzett cselekvést!” A demonstrált magatartás és verbalizált tevékenység egyaránt rögzítésre kerültek

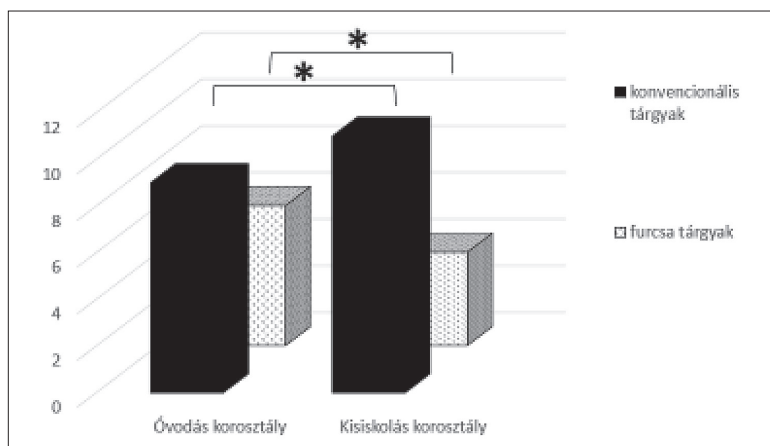
Eredmények

Annak tekintetében, hogy a kártyán ábrázolt vagy a ténylegesen felkínált objekt volt-e az ingeranyag, nem mutatkozott eltérés a tárgyválasztást illetően. Életkori és nemi különbségek azonban egyaránt igazolódtak. Az óvodás és kisiskolás gyermekek is hajlamosabbak voltak olyan tárgyakat választani játékukhoz, amelyek egyértelmű jelentést hordoztak (konvencionális tárgyak). Mindazonáltal a kisebb gyermekek (óvodások) esetében – bár az eltérés statisztikailag nem volt szignifikáns – a furcsa tárgyak iránti érdeklődés kifejezettebbnek bizonyult (10. ábra).







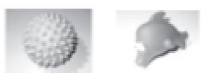

10. ábra. Tárgyválasztási preferencia óvodásoknál és kisiskolásoknál (N) (a diagram a valós tárgyak során tapasztalt tárgyválasztási adatok nyomán készült)

A tárgyhasználat 15 perces időtartama alatt is a konvencionális tárgyak voltak népszerűbbek a gyermekcsoportok számára. Ezekkel az objektokkal szignifikánsan hosszabb időtartamban játszottak a kisiskolások, mint a fiatalabbak [$t(28) = -2,449, p = 0,021$]. A furcsa tárgyak pedig szignifikánsan hosszabb ideig kötötték le az óvodások figyelmét, mint ezt a másik almintán tapasztalni lehetett [$t(28) = 2,449, p = 0,021$] (11. ábra).



11. ábra. Tárgyhasználati preferencia óvodásoknál és kiskolásoknál (T)

Noha mindkét nem képviselői szívesebben választottak konvencionális tárgyakat, a lányok azokból is az élőlény reprezentánsokat (baba, maci, kiselefant, delfin), míg a fiúk a járműveket (autó, repülőgép) részesítették előnyben. Továbbá a fiúknál inkább fordult elő olyan objektumok játékba vonása, amelyek funkciója nem volt rögtön egyértelműsíthető lásd furcsa tárgyak. Ezeket a gyermekek kreatív módon, változatos cselekvéseken keresztül mintegy tesztelték és vonták használatba (pl. a kis pumpát dobverőként, telefonkagylóként, mézcsepegető eszközként szerepeltették, a tüsi labda pedig éppen úgy szerepelt masszírozó eszközként, mint fagyí gombóc vagy „feldühödött gömbhal” reprezentánsként). A lányok körében kevesebb, a fiúknál pedig több favorizált tárgy volt (12. ábra).

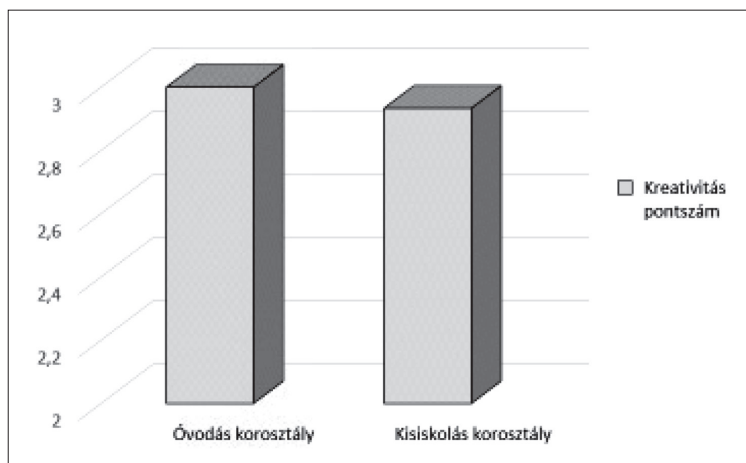
LÁNYOK		FIÚK
	1.	
	2.	
	3.	

12. ábra Nemi különbségek a tárgyválasztás, illetve -használat vonatkozásában

A dinamikus ingeranyagnál (videofelvételek) a korábbiakhoz hasonló arányban – szignifikáns különbséget nem adva a korcsoportok között – volt tapasztalható a konvencionális, illetve furcsa tárgyakra eső választások megjelenése. A kreatívabb gyermekeknél azonban verbális síkon többször jelent meg a videofelvételen demonstrált nem konvencionális tárgyhasználat (pl. cipőbe tenni a babát, hogy pihenjen, vagy villával megfésülni a baba haját, hogy ne legyen kócos), míg a többiek legfeljebb annak helytelenségéről szóltak.

A két vizsgált korosztály tekintetében közel azonos kreatív-pontszám mutatkozott (13. ábra), noha a kisebb gyermekek az utolsó szett alkalmával több felhasználási lehetőséget tudtak említeni a fakanál kapcsán (vagyis egy adott kategórián belül a tárgyhasználatra nézve számos opciót soroltak fel, pl. a fakanállal meg lehet kavarni a levest/főzeléket/ételt).

A kreatívabb (magasabb kreativitás pontszámú) gyermekeknél inkább esett a tárgyi játék alkalmával a választás furcsa tárgyra [$r(28) = 0,583$, $p = 0,001$], miként azokkal hosszabb időtartamban is végeztek ezek a gyermekek cselekvést [$r(28) = 0,735$, $p = 0,000$]. A konvencionális tárgyak választása [$r(28) = -0,583$, $p = 0,001$] és használata [$r(28) = -0,735$, $p = 0,000$] pedig negatív irányú összefüggést mutatott a kreativitásnál rögzített mérőszámmal.



13. ábra. A kreativitás pontszámok alakulása a két al minta relációjában

Összegzés, konklúzió

Vizsgálatomban óvodás és kisiskolás gyermekek tárgyválasztását és -használatát hasonlítottam össze, különös tekintettel a kreatív megnyilvánulásokra. Ezeknek a korosztálybeli sajátosságoknak a megismerése ugyanis segítséget nyújthat a normál fejlődéssel járó tárgyi manipuláció, illetve cselekvésformák alakulásának jobb megismerésére, valamint ennek referenciaként való alkalmazására olyan személyek esetében, akiknél tárgyhasználati nehézségek, illetve zavarok mutatkoznak.

Eszerint mindkét tekintett korosztály előnyben részesítette a konvencionális tárgyakat a játék során, a fantázia számára tágabb teret engedő furcsa tárgyak választása és -használatára pedig inkább a kisebb gyermekekénél jelent meg. Első hipotézisem tehát – Wohlgelemerter, Diesendruck és Markson (2010) a felnövekvő gyermekek világról és az abban létező dolgok konvencionális természetéről szerzett és bővülő ismereteinek alakulására vonatkozó kutatása alkalmával nyert eredményeivel összhangban – igazolást nyert.

A felkínált objektumokra vonatkozó preferenciát illetően nemi különbségek is feltárásra kerültek. A lányok inkább humán- vagy állatfigurákat vontak be játékukba, míg a fiúk közlekedési eszközök reprezentánsait választották és használták szíveseb-

... a dinamikus ingeranyag – mely a valóság hitelesebb leképezését nyújtja – kreatívabb gondolkodást eredményez, és inkább motivál ilyen jellegű tárgyválasztásra egy-egy adott cselekvésre vonatkozóan, nem nyert igazolást. Figyelemre méltó, hogy verbális síkon több gyermek is bár felvetette a nem konvencionális tárgyhasználat lehetőségét, a válaszadás alkalmával mégis az évek során elsajátított konvencionális tárgyhasználatról adtak tanúbizonyságot. Ez pedig a felnövekvő gyermek tanulási folyamatáról vall, alátámasztva a tárgyhasználat szocializációs keretbe ágyazottságát.

ben. A lányoknál szűkebb spektrumon mozgott a különösen kedvelt tárgyak köre (1. helyen konvencionális tárgy állt, lásd baba), a fiúknál (1. helyen konvencionális tárgy állt, lásd autó) pedig nagyobb arányú volt a sokoldalú felhasználási lehetőséget rejtő, akár furcsa tárgyak (lásd kis fehér pumpa, szokatlan formájú labdák) iránti érdeklődés. Vagyis – Kósa (2005) a gyermeki játéknál, a várható, nemí identitáshoz is kapcsolódó, szerepeket illető gyakorlásnál leírt gondolataihoz jól illeszkedve – második hipotézisem is igaznak bizonyult.

Harmadik hipotézisem, miszerint a dinamikus ingeranyag – mely a valóság hitelesebb leképezését nyújtja – kreatívabb gondolkodást eredményez, és inkább motivál ilyen jellegű tárgyválasztásra egy-egy adott cselekvésre vonatkozóan, nem nyert igazolást. Figyelemre méltó, hogy verbális síkon több gyermek is bár felvetette a nem konvencionális tárgyhasználat lehetőségét, a válaszadás alkalmával mégis az évek során elsajátított konvencionális tárgyhasználatról adtak tanúbizonyságot. Ez pedig a felnövekvő gyermek tanulási folyamatáról vall, alátámasztva a tárgyhasználat szocializációs keretbe ágyazottságát. Mindazonáltal a válaszadásban a megfelelési igény is bizonyára megnyilvánult. Érdeemes lenne a későbbiekben a most videón demonstrált cselekvéseknél használt eszközöket ténylegesen is a gyermek rendelkezésére bocsátva megismételni a tesztfelvételt, miáltal a gyermekek a mostani döntéshozatali helyzetben (kártýára mutató) talán erőteljesebben működő kontrollt elengedve szabad játékban próbálhatnák ki a videón demonstrált, megfigyelt tárgyhasználati helyzeteket (noha az első szett kapcsán valójában nem mutatkozott eltérés a kártýákon avagy tényleges elérhető objektteken keresztül történt tárgyhasználati helyzetre vonatkozó eszközválasztásban).

Utolsó, negyedik hipotézisemmel összefüggésben a magasabb kreativitás pontszámot elért gyermekek valóban nyitottabbnak bizonyultak a különösebb formával bíró tárgyak választására és használatba vételére. Elgondolkodtató – noha alacsony elemszámú minta állt rendelkezésre, és a különbség mindössze csekély mértékű volt –, hogy az óvodás gyermekek némileg magasabb fokú kreativitásról adtak számot, lásd kategória alapú pontozás, mint pár évvel idősebb, kisiskolás társaik. Amennyiben pedig az adott szettben felkínált eszköz (fakanál) kapcsán gyermekek által felsorolt tárgyhasználati lehetőségeket tekintjük, úgy markánsabb eltérést is találunk az alminták viszonylatában.

Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tényt, hogy a klaszterezés (csoportosítás) révén kapott számszerű adat nem csupán a gyermeknél mérni kívánt kreativitás, de az emlékezet és szervezési képesség mutatójaként is áll. Hiszen „a kategorizáció, mint mentális működés, kritikus szerepet játszik a megismerés megszervezésében és stabilitásában” (Rokszin, 2013, 38. o.). „Mind a csoportosítás, mind pedig a váltás utal arra, hogy melyek az alany szemantikus teljesítményének jellemzői. A váltási folyamat magába foglalja a különböző szemantikus vagy fonemikus kategóriák keresését és előhívását, míg a csoportosítási folyamat alatt a példák keresését és előhívását értjük ugyanabból az alkategóriából... a szemantikus és végrehajtó képességek ugyanúgy fontosak a szemantikus fluenciában” (Tánczos, 2012, 42–43. o.). A végrehajtó funkció komponenseinek (váltás, tervezés, monitorozás, gátlás/kontroll, flexibilitás) fejlődése pedig komoly életkori különbségekkel bír, melyek közül a „váltás” megjelenése 3-5 éves korra tehető (lásd óvodáskor), s teljesítménynövekedést 7-9 éves kortól a serdülőkorig mutat (lásd iskoláskor) (Tánczos, 2014). Vagyis éppen a tekintett két korcsoportnál van egy jelentős fordulópont a nevezett, kreativitás pontszámra minden bizonnyal hatást gyakorló, de legalábbis összefüggő komponens fejlődésében.

Miben összegezzhetjük tehát az eredmények jelentőségét? A kisgyermekkorú élmények hatása meghatározó a későbbiekre nézve (Fáyné Dombi, 2010). Az egészséges gyermek optimális fejlődéséhez megfelelő környezetre van szüksége. Hiszen a cselekvő gyermek információt gyűjt a körülvevő világról, miáltal bővíti ismereteit (Cole és Cole, 2006). Mindennapi tapasztalataink ezért komoly jelentőséggel bírnak. Hatásuk a társas

interakciókban, játékokban, motoros képességekben és nyelvi fejlődésben egyaránt megmutatkozik. A változatos környezet a gyermek játékának színvonalára is kedvező hatást gyakorol (Ward, 1969). A tárgy használatának szélesebb körű alkalmazása pedig tovább fokozza a gyermek tevékenységben való részvételi kedvét és maga kezdeményezte akcióit (Williams és Costall, 2000).

A szociális gondozók szerepe is fontos, akik jelenlétükkel és verbális-nonverbális megnyilvánulásaikkal hasonlóképpen befolyást gyakorolnak a gyermek (tárgyválasztási és -használati) magatartására (Williams és Costall, 2000). A mikrokörnyezet (család) és másodlagos szocializációk helyszíneinek (óvoda, iskola) felnőtt tagjai modellként, viselkedésünk jutalmazással-büntetéssel és verbális instrukciókkal való formálóiaként támogatják beilleszkedésünket társadalmunkba, kultúránkba. Ők azok, akik irányítják figyelmünket, személyiségünk egészére hatással vannak. Pozitív esetben pedig értékelik kreativitásunkat, ösztönöznek az eredeti gondolatokra, és jó néven veszik az ilyen jellegű megnyilatkozásainkat.

Végezetül, Logan és mtsai (2005) a korai tanulási és fejlődési folyamatok háttérben álló tényezőkre és azok viszonyrendszerére hívják fel a figyelmünket. Miként jegyzik, az én-indította cselekvés, tárgyakkal és emberekkel való interakció gyakran együttesen fordulnak elő, s azok bármelyikének fejlesztése a többi kategória vonatkozásában is szupportív hatást eredményezhet. A szerzők kiemelik, hogy a különböző zavarral élő gyermekekkel folytatott munka a normál fejlődéstől való elmaradásokra/eltérésekre kell, hogy orientáljon, megszüntetve a fennálló környezeti és kulturális akadályokat, és maximalizálva a cselekvés, játékokban és interakciókban történő megnyilvánuló azon viselkedésformákat, amelyek a hétköznapi életben is nagy számban és gyakran előfordulnak. A fejlesztő tevékenységre pedig – optimális esetben – a gyermek életének első két évében kell, hogy sor kerüljön, lásd a környezeti ingerekre agyunk ezen kritikus periódusban tud a leginkább érzékenyen és plasztikus módon reagálni. Ehhez azonban mind több információnak kell birtokában legyünk az egészséges gyermekek fejlődésére mint referencia-keretre vonatkozóan. A jövőbeli vizsgálatok során tehát a tárgyválasztási és -használati szokások mind változatosabb kontextusban, illetve elsősorban a gyermek számára mindennapi életteret jelentő helyzetekben történő vizsgálatára van szükség.

Irodalomjegyzék

- Balogh Tibor (1991): *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Bergen, D. (2002): The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research and Practice*, 4. 1. sz. 1–8.
- Bretherton, I. (1984): *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. Academic Press Inc. (London) Ltd., London, UK
- Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, July, 513–531. DOI: [10.1037//0003-066x.32.7.513](https://doi.org/10.1037//0003-066x.32.7.513)
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. és Chen, C.-H. (2005): Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49. 1. sz. 68–79. DOI: [10.1177/001698620504900107](https://doi.org/10.1177/001698620504900107)
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Tankönyvkiadó, Budapest
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT Image and Minerva, Budapest
- Elkonyin, D. B. (1964): *Gyermeklélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Erdei Katalin (2005): A játék a pszichológia elméletében. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Szemelvények a pszichológia témaköréből*. JGYF Kiadó, Szeged. 26–32.
- Fáyné Dombi Alice (2010): A kisgyermekkorai élmények hatása a gyermek fejlődésére. In: Dombi Alice és Soós Katalin (szerk.): *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC Stúdió, Gyula, 81–85.
- Fischer, B. J. és Specht, D. (1999): Successful Aging And Creativity In Later Life. *Journal of Aging Studies*, 13. 4. sz. 457–472. DOI: [10.1016/s0890-4065\(99\)00021-3](https://doi.org/10.1016/s0890-4065(99)00021-3)

- Fuchs, G. L., Kumar, V. K. és Porter, J. (2007): Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, **19**, 2–3. sz. 233–245. DOI: [10.1080/10400410701397313](https://doi.org/10.1080/10400410701397313)
- Gibson, J. J. (1986): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press Taylor & Francis Group, LLC, New York, NY. DOI: [10.4324/9780203767764](https://doi.org/10.4324/9780203767764)
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K. és Calo, S. (2012): The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, **31**, 1. sz. 114–127. DOI: [10.1111/j.2044-835x.2012.02083.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2012.02083.x)
- Hoffmann, J. és Russ, S. (2012): Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, **6**, 2. sz. 175–184. DOI: [10.1037/a0026299](https://doi.org/10.1037/a0026299)
- Hunnis, S. és Bekkering, H. (2010): The Early Development of Object Knowledge: A Study of Infants' Visual Anticipations During Action Observation. *Developmental Psychology*, **46**, 2. sz. 446–454. DOI: [10.1037/a0016543](https://doi.org/10.1037/a0016543)
- Kékes Szabó Marietta és Szokolszky Ágnes (2013): Dyadic interaction and the development of object use in typical development and autism spectrum disorder. *Practice and Theory in Systems of Education*, **8**, 4. sz. 365–388.
- Kerr, B. (szerk., 2009): *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. SAGE Publications, Inc., London, UK
- Kósa Éva (2005): A szocializáció elméleti kérdései. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Nevelés-élektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 46–113.
- Kövár Zoltán (2015): Herman Ottó és a tudományos kreativitás személyes gyökerei. Előadás. Herman Ottó a polihisztor munkássága, hatása c. konferencia. Budapest, 2015. február 26–27.; <https://www.youtube.com/watch?v=kgD5wHpyb-g> letöltve: 2016. július 24.
- Lam, Y. G. és Yeung, S. S. (2012): Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **6**, 1. sz. 560–564. DOI: [10.1016/j.rasd.2011.07.017](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.017)
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. és Palmquist, C. M. (2013): The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, **139**, 1. sz. 1–34.
- Logan, S. W., Schreiber, M. S. M., Lobo, P. T. M., Pritchard, B. S. B., George, B. S. L. és Galloway, J. C. (2015): Real world behavioral performance: Physical activity, play, and object-related behaviors of toddlers with and without disabilities. *Pediatric Physical Therapy*, **27**, 4. sz. 433–441.
- Messinger, D. S. és Fogel, A. (2008): Give and Take: The Development of Conventional Infant Gestures. *Merrill-Palmer Quarterly*, **44**, 4. sz. 566–590.
- Moore, M. és Russ, S. W. (2008): „Follow-Up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children.” *Creativity Research Journal*, **20**, 427–436. DOI: [10.1080/10400410802391892](https://doi.org/10.1080/10400410802391892)
- Pellegrini, A. D. (1980): The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, **17**, 4. sz. 530–535. DOI: [10.1002/1520-6807\(198010\)17:4<530::aid-pits2310170419>3.0.co;2-a](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198010)17:4<530::aid-pits2310170419>3.0.co;2-a)
- Pellegrini, A. D. (2016): Object Use in Childhood: Development and Possible Functions. In: D. C. Geary és D. B. Berch (szerk.): *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Vol. 1.*: Springer International Publishing, University of Minnesota/Twin Cities Campus, Minneapolis, MN, USA. 95–115. DOI: [10.1007/978-3-319-29986-0_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_4)
- Piaget, J. (1974): Need and Significance of Crosscultural Studies in Genetic Psychology. In: J. W. Berry és P. R. Dasen (szerk.): *Culture and cognition: Reading in Cross-cultural Psychology*. Methuen and Co Ltd., London, UK. 299–309.
- Renzulli, J. S. (2002): Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, **10**, 2. sz. 67–75. DOI: [10.1207/s15327035ex1002_2](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1002_2)
- Rokszin Adrienn Aranka (2013): A vizuális kategorizációs folyamatok éréseinek feltérképezése 7–15 éves egészséges gyermekek és felnőttek körében. *Iskolakultúra*, **23**, 10. sz. 37–51.
- Rogers, S. J., Cook, I. és Meryl, A. (2005): Imitation and Play in Autism. In: Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. és Cohen, D. (szerk.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume One*. Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 382–405. DOI: [10.1002/9780470939345.ch14](https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch14)
- Russ, S. W. (1998): Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, **27**, 4. sz. 469–480. DOI: [10.1207/s15374424jccp2704_11](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_11)
- Russ, S. W. és Schafer, E. D. (2006): Affect in fantasy play, emotions in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, **18**, 3. sz. 347–345. DOI: [10.1207/s15326934crj1803_9](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_9)
- Sándor Zsuzsa (2011). *Vizuális alkotástípusok a kommunikációban. A vizuális kommunikáció változatainak összehasonlító elemzése c. disszertáció*. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Kommunikáció Doktori Program; http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/doktori_vedesek/SandorZsuzsanna_2012_disszertacio.pdf letöltve: 2016. július 15.

- Silveri, M. C. és Ciccarelli, N. (2009): Semantic memory in object use. *Neuropsychologia*, **47**. 2634–2641. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2009.05.013](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.05.013)
- Stagnitti, K. és Unsworth, C. (2000): The Importance of Pretend Play in Child Development: An Occupational Therapy Perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, **63**. 3. sz. 121–127. DOI: [10.1177/030802260006300306](https://doi.org/10.1177/030802260006300306)
- Starko, A. J. (2014): *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, NY. DOI: [10.4324/9780203115176](https://doi.org/10.4324/9780203115176)
- Szokolszky, Á. (2006): Object Use in Pretend Play: Symbolic or Functional? In: Costall, A. és Dreier, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, England. 67–87. DOI: [10.4324/9781315577920](https://doi.org/10.4324/9781315577920)
- Tánczos Tímea (2012): A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbálisfluencia-tesztek. *Iskolakultúra*, **22**. 6. sz. 38–51.
- Tánczos Tímea (2014): *A verbális fluencia és munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben c. disszertáció*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Pszichológia Doktori Program; http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf letöltve: 2016. július 21. DOI: [10.14232/phd.2197](https://doi.org/10.14232/phd.2197)
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Valsiner, J. (1987): *Culture and the Development of Children's Action: A Cultural Historical Theory*. Wiley, Chichester, UK
- Vandenberg, B. (1981): The Role of Play in the Development of Insightful Tool-Using Strategies. *Merill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, **27**. 2. sz. 97–109.
- Ward, W. C. (1969): Creativity and environmental cues in nursery school children. *Developmental Psychology*, **1**. 5. sz. 543–547. DOI: [10.1037/h0027977](https://doi.org/10.1037/h0027977)
- Williams, E., és Costall, A. (2000): Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social devide. In: Graves-Brown, P. M. (szerk.): *Matter, Materiality and Modern Culture*. Routledge Taylor & Francis Group, London, England. 97–111. DOI: [10.4324/9780203351635](https://doi.org/10.4324/9780203351635)
- Williams, E., Costall, A. és Reddy, V. (1999): Children with Autism Experience Problems with Both Objects and People. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29**. 5. sz. 368–378.
- Williams, E. és Kendell-Scott, L. (2006): Autism and Object Use: The Mutuality of the Social and Material in Children's Developing Understanding and Use of Everyday Objects. In: Costall, A. és Dreier, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, UK. 51–66. DOI: [10.4324/9781315577920](https://doi.org/10.4324/9781315577920)
- Wohlgeleitner, S., Diesendruck, G. és Markson, L. (2010): What Is a Conventional Object Function? The Effects of Intentionality and Consistency of Use. *Journal of Cognition and Development*, **11**. 3. sz. 269–292. DOI: [10.1080/15248371003699985](https://doi.org/10.1080/15248371003699985)
- Wright, C. és Diener, M. L. (2012): Play, Creativity, and Socioemotional Development: Weaving the Threads of Influence. In: Saracho, O. (szerk.): *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. Information Age Publishing (IAP), Inc., Charlotte, North Carolina. 271–292.