

Együtt/működünk:

Úton egy erőszakmentes kommunikációt
fejlesztő mesekönyv felé

Seres Sába Gerda

Tanító szakos hallgató; alapképzés; IV. évfolyam

Témavezető:

Dr. habil. Hercz Mária
egyetemi docens

Tartalom

Bevezető.....	3
1. Az érzelmi- és proszociális viselkedésre nevelés kutatásának keretrendszere	5
1.1. Szociális kompetencia	5
1.2. Proszocialitás	7
1.3. Empátia	8
1.4. Érzelmi nevelés.....	9
1.5. Kommunikáció és a konfliktus	10
1.6. Erőszakmentes kommunikáció	11
1.7. A kutatás alapjául szolgáló kiemelt tapasztalatok és összefüggések.....	13
2. A kutatás jellemzői.....	14
2.1. A kutatás feltételezései, kérdései és módszerei	14
2.2. A kutatás stratégiája és módszerei.....	15
2.2.1. A kvantitatív szakasz	16
2.2.2. A kvalitatív szakasz	16
2.3. A minta bemutatása	18
2.4. A kutatás folyamata	20
3. Eredmények bemutatása	21
3.1. Dokumentumelemzés eredményei.....	21
3.1.1. NAT	21
3.1.2. Oktatási Hivatal által kiadott 1. és 2. osztályos olvasás és etika tankönyvek.....	23
3.2. A kérdőívek eredményei.....	25
3.3. Szóbeli kikérdezés tanítók számára	30
3.4. Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú	36
4. A kutatás következő szakasza: az interaktív mesekönyv megírása és kiadása	40
5. Összegzés	41
6. Irodalomjegyzék	43
7. Mellékletek	50

Bevezető

Kutatásom címének első fele, az Együtt/működünk szójáték a vizsgálatokban résztvevőkkel való együttműködés mellett a proszociális magatartás egyik fontos viselkedési elemére is utal. Emellett egy fontos tanulságra is felhívja a figyelmet: az együttműködés az együtt működést, azaz a boldog közös életet is eredményezi. Dolgozatom írása során arra törekedtem, hogy az együttműködésre, proszociális, előrevivő viselkedésmintákra való nevelés lehetőségeit és gátjait megismerjem. Miért látom szükségét ennek? Az internet megjelenésével ledőltek a határok, megnyíltak a lehetőségek a tanulásra, a szórakozásra és az ismerkedésre. A gyermekek személyiségformálására, érzelmi kapcsolatrendszereire hatást gyakorol többek között a felgyorsult világ, a technológia fejlődése és a családok megváltozott szerepe, valamint életmódja is (Béres és Korpics, 2011; Nádas, 2016; Zsolnai, 2018). A szülői mediáció is egyre kevesebb, sok családban a médiaeszközök „elektromos bétiszterként” funkcionálnak (Toldi, 2007).

Emiatt van a legnagyobb szükség arra, hogy a gyermekeket pozitív szociális kapcsolatok vegyék körül. Már az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1946-os egészségfogalmában is a szociális jólét állapotát hangsúlyozza a testi és lelki mellett. A megváltozott világ ehhez járul hozzá legkevésbé, az iskolák is nagyobb hangsúlyt fektetnek az értelmi nevelésre, mint a szociális kompetenciák fejlesztésére (Zsolnai, 2011, 2013) és a különböző mérésekkel is inkább az alkalmazott tudást vizsgálják, bár az utóbbi évtizedben egyre nagyobb szerepet kap a háttér adatok, a tudásra ható környezeti és affektív tényezők elemzése is (pl. PISA, lásd OH, é.n.). Goleman és munkatársai (2002) is úgy gondolták, hogy a későbbi hatékony együttműködéshez elengedhetetlenek ezek a komponensek.

A szociális képességekre nevelésnek hazánkban kevés gyakorlatban alkalmazható programja ismert (Davies és mtsai, 2019). A hétköznapi tapasztalat, a tudományos eredmények (Zsolnai, 2008, Kasik, 2007, Sztó, 2009) és az EU oktatáspolitikai dokumentumai (EC 2010; UN 2017) is hangsúlyozzák a kisgyermekkorai nevelés jelentőségét: azt, hogy ebben a korban kell megalapozni szociális kompetenciákat, mégis a témával kapcsolatos eddigi kutatások inkább a meglévő problémák feltárására, kezelésére, mintsem a prevencióra irányultak.

De vajon milyen megoldások léteznek e problémák kezelésére? A világ olyan kihívásokkal szembesül, aminek a hosszútávú kezelésére, az előrevivő válaszok megadására olyan felelős, és aktív állampolgárookra van szükség, akik képesek érzékenyek és nyitottnak maradni mások iránt, akik képesek másokkal együtt gondolkodni, együttműködni. Úgy vélem, hogy ehhez elengedhetetlen a proszociális magatartásra való nevelés, mert ha az emberek

szabályozni tudnák a saját érzéseiket és elfogadnák, hogy másokban különböző érzelmeket váltanak ki a különféle szituációk, és ezt erőszakmentesen tudnák kommunikálni a világ felé, akkor egy sokkal élhetőbb, kevesebb megoldatlan és fölösleges konfliktussal teli világban élhetnénk.

Bár már születéstől kezdve fontosnak tartom az erre való tudatos ráhangolódást, időráfordítást, de a tudatos nevelés, fejlesztés kezdete a kisiskolás években ideális. A tudományos eredmények rámutatnak, hogy az alsó tagozat jó helyszíne lehet ezen képességek megalapozásának, elsajátításának és a helyes irány megtalálásának, hiszen ekkor még nyitottabbak erre a gyermekek, és az elfogadó osztálytermi légkör, valamint a tanító személye példa számukra szociális viselkedésben, kommunikációban, és a konfliktusok megoldásában is (Schwartz, Chang & Farver, 2001; Zsolnai, 2006; Sallai, Medveczky, Kovásznai & Ficsór, 2006; N. Kollár, Szabó, 2017).

Elméleti és gyakorlati tudásom megalapozása érdekében a témában fellelhető szakirodalom tanulmányozása mellett a 2020/2021-es tanév első felében részt vettem a *Neveléstudomány aktuális kérdései: vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban* című kurzuson, mely még inkább megerősített kutatási témám időszerűségében. Az ottani követelmények egyik a gyermekek számára létrehozott fejlesztő eszköz, játék vagy bármi más volt. Ekkor kezdtem azon gondolkodni, hogy mi lehet a leghasznosabb a gyermekek számára.

Jelen kutatásom kiemelt célja, hogy létrehozzak egy olyan oktatási segédeszközt kisiskoláskorú gyermekek számára, amely mesekönyv formájában a pedagógusoknak és szülőknek is segítséget nyújt az erőszakmentes kommunikáció alapjainak elsajátításában és tanításában. Erre utal a cím második fele. Az interaktív mesekönyv kialakításáig vezető utat mutatom be dolgozatomban, melynek záró 4. fejezetében a könyv tervezett tartalmával és szerkezetével is megismertetem az olvasót. A félév végére elkészülő kötet kipróbálása is kutatási terveim között szerepel.

Az ehhez való elméleti és tapasztalati tudás megszerzése érdekében kombinált kutatási stratégiát választottam, melynek során kisiskolás gyermekek közelében élő felnőttek számára készített kérdőívvel, és félig strukturált pedagógus interjúkkal képet kaptam az alsó tagozatos gyermekek konfliktushelyzeteiről a kommunikációs nehézségekre fókuszálva, szociális kompetenciájuk pedagógusaik által megfigyelt fejlettségéről, a tanórai keretek között történő érzelmi nevelésről, az erőszakmentes kommunikációról és ezek alkalmazhatóságáról való vélekedésről. Emellett negyedik évfolyamos diákokkal végzett feladatok és beszélgetések során meg tapasztalhattam, hogy milyen az érzelemfelismerő és kifejező képességük.

1. Az érzelmi- és proszociális viselkedésre nevelés kutatásának keretrendszere

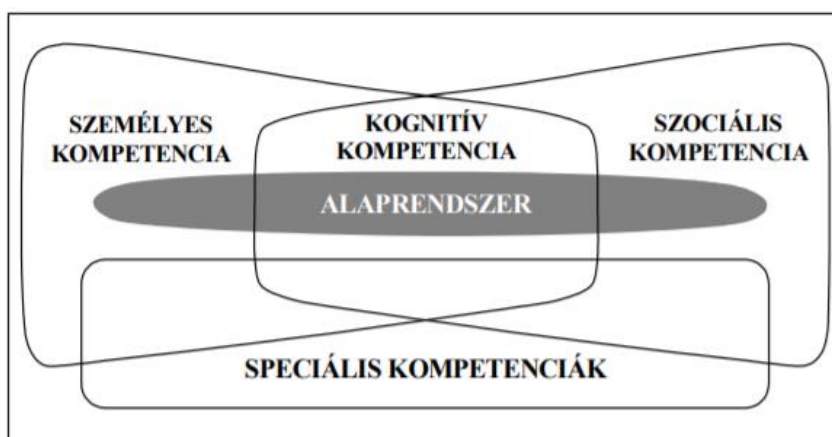
A szakirodalom feltárása során áttekintettem a fontosabb hazai kutatásokat az érzelmi- és proszociális magatartásra nevelés, valamint az erőszakmentes kommunikáció (EMK) kisiskoláskori nevelésbe és oktatásba építhetőségének lehetőségeiről. A téma alulkutatottsága miatt fontosnak tartottam az elméleti keretrendszer és a dolgozatot megalapozó fogalmak meghatározását, kapcsolataik feltárását. A proszocialitást mint a szociális kompetencia részelemét értelmeztem, így a 2012-es, és a 2020-as Nemzeti Alaptantervből (NAT 2021; NAT 2020) összegyűjtött kulcskompetenciákkal figyeltem meg kapcsolatát, tártam fel a vele szoros egységben megjelenő empátia fogalmának a sokszínűségét, az érzelmek hatását és az érzelmi nevelés fontosságát a nevelés folyamatában. Ezután az emberi kapcsolatok elengedhetetlen tényezőjének, a kommunikációnak (N. Kollár, Szabó, 2017), és az ebből eredő kisiskoláskori konfliktusoknak a bemutatásával szeretném a témával való foglalkozás időszerűségére felhívni a figyelmet. Jellemző, hogy a pedagógusok tradicionális fegyelmezési módokat használnak ezek kezelésére (Sági, Szemerszki, 2012), ezért az áttekintést egy lehetséges megoldás, az erőszakmentes kommunikáció modelljének vázolásával fejezem be.

1.1. Szociális kompetencia

A személyiség funkcionális rendszerének összetevői nem választhatók teljesen szét, így fontosnak tartom röviden ismertetni a sajátosságait, mielőtt rátérnék a kutatásom szempontjából lényegesebb szociális kompetenciára. Nagy (2002: 32.) így ír róla: *„a kompetenciák a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek.”* Megkülönböztetünk általános (személyes, kognitív, szociális) és speciális kompetenciát (Nagy, 2002), melyek bizonyos mértékben interaktív módon, természetes úton alakulnak ki egy mentálisan egészséges embernél (Csapó, 2003). A személyiség funkcionális rendszerét Nagy József ábrájának felhasználásával mutatom be röviden. Halmazokat látunk, melyek metszik egymást, ezzel szemléltetve, hogy nincs egyik a másik nélkül és hogy hatással van egyik a másikra. A személyes kompetencia *„funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, helyreállítása, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósulhat meg.”* (Nagy, 2002: 36.) Az ábra metszetében a kognitív kompetencia látható, mely szemlélteti, hogy a személyes és a szociális kompetencia funkcióit szolgálja. *„Az információfeldolgozást (az információk vételét, kódolását, átalakítását,*

létrehozását, közlését, tárolását) megvalósító pszichikus komponensrendszer” (Nagy 2002: 37.). A speciális kompetencia a különböző tevékenységek (pl. munka) hatékony ellátásához szükséges „*motívumok, speciális képességek, szokások, minták, készségek és ismeretek meghatározott rendszerei*” (Nagy, 2002: 37.). Az 1. ábra is mutatja, hogy kialakulásához a három általános kompetencia együttese szükséges. Létrejöttéhez pótolhatatlan az alkotóképesség és a tehetség (Nagy, 2002).

1. ábra. A személyiség funkcionális rendszere (Nagy, 2000: 35.)



A kutatásom során már nem csak az egyén, hanem a közösség érdekeit is szem előtt tartó (Engler, 2004) szociális kompetenciát emelem ki jobban, mely különféle készségek, képességek összetett rendszere. Hatékony működés során a szociális és az érzelmi elemek nem választhatók ketté: a kettő neveléséről együtt ír a nemzetközi szakirodalom is (social emotional learning pl. Cefai és mtsai, 2014), ezért is tartom lényegesnek a pontosabb és részletesebb meghatározását, mielőtt rátérnék az érzelmi nevelésre. A szociális kompetencia pontos definiálása nehéz, hiszen egy nagyon összetett fogalomról van szó, mely más-más értelmet nyer a különböző megközelítések által.

A szocializáció fogalmának meghatározásával közelebb juthatunk a megértéshez. A szocializáció során másokkal és a környezettel való interakció által az egyén társadalmi lényvé válik (Kourilsky-Augeven 2010). A Pedagógusok pszichológiai kézikönyve (N. Kollár, Szabó, 2017: 65.) szerint: „*a társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata, amelyek révén az egyén bevezetődik egy adott társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását.*” A kortársakkal és a felnőttekkel való társas viszony mentén tudjuk definiálni a szociális kompetenciát. A szociálisan kompetens személynek képesnek kell lennie másokkal pozitív kapcsolatot kialakítani, a kontextushoz megfelelően kommunikálni, felismerni és szabályozni

az érzelmeit (Campbell és mtsai, 2016). „*A szociális készségek, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább e pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést*” (Zsolnai, Rácz & Rácz, 2015: 59.). Hercz (2011: 5.) megfogalmazása összefoglalja, hogy a szociális kompetencia „*pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait.*”

Alakulását az intra- és interperszonális tényezők határozzák meg. Ezek a csoportok több elemet is magába foglalnak, melyek egymásra is hatással vannak, így alakítva a szociális viselkedést és annak fejlődését. Az interperszonális komponensekből a család, az iskolai légkör és a kortárs kapcsolatok hatásai a legmeghatározóbbak (Zsolnai, 2013/b).

1.2. Proszocialitás

Az előtérbe kerülő négy szociális kulcskompetencia a kritériumorientált fejlődéssegítés kapcsán a kommunikatív, az együttélési, az érdekérvényesítő és a proszociális (Nagy, 2010). Ebből én a proszocialitást emelném ki, mert már egészen kisgyermekkorban elsajátítva ezek a viselkedésminták segítik a közösségépítést, így az oda-vissza ható sikeres közös munkát is az iskolában és a hétköznapi életben egyaránt. A proszocialitás meghatározásában sincs egységesség, de összességében minden olyan szándékot így hívunk, ami mások javát szolgálja (Thompso, Newton 2013, Hegedűs, 2016) belső motiváció által, bármiféle külső indítástól függetlenül (Bierhoff, 2007, Eisenberg, 1982). Kulcsfontosságú hozzátenni ugyanakkor azt is, hogy ez a társas interakció akkor megfelelő, ha a mérleg nyelve nem billen el és a felek érdekei hasonlóképpen érvényesülnek (Nagy, 2002).

A proszociális attitűd számos viselkedésből tevődik össze. Hegedűs (2016: 16-38.) munkájában összegyűjtötte a szerinte a tudományterületre legnagyobb hatással bíró kutatóktól (Bar-Tal, 1982; Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991; Eisenberg, Fabes, 1991; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995; Grusec, Sherman, 2011), hogy ezek a viselkedések a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzékenység, valamint a másik iránt érzett részvét. Az alapjait képző képességek már 12-18 hónapos korban megtalálhatóak (Warneken, 2015). Már kétéves korra megjelenik az egymásnak segítség, az egymás nyugtatása, a megosztás és az együttműködés, azaz a proszociális viselkedés egyes elemei (Hoffman, 1976; Brownell, 2013). Hároméves korra lépésről lépésre meghúzódik a

határvonal „én” és a mások között. A gyermek körül lévő személyek állapota által kiváltott érzelmek is megjelennek, ezáltal nem csak a saját igényeikre lesznek fogékonyabbak (Hoffman, 1976).

Mire érdemes odafigyelni a nevelés során? A felnőttek, főleg a pedagógusok viselkedésében fontos a kongruencia. Zsolnai (2006) is megfogalmazta, hogy csak olyan képes igazán a szociális kompetenciákat fejleszteni, aki átlátja a folyamat pszichológiáját és ezen kompetenciája szintén fejlett.

Schwartz, Chang & Farver (2001) úgy véli, hogy a proszociális viselkedés kutatási eredményei egyöntetűen mutatják, hogy a segítő, együttműködő viselkedés egyik forrása a meleg, elfogadó osztálytermi légkör, melynek fő alakítója maga a következetes, hiteles és az érzelmeket jól kezelő pedagógus. Ilyen légkörben a kortársak viszonyában is több pozitív elem megfigyelhető. Az agresszív gyermekekre ható negatív pedagógusi viszonyulást számos tanulmány vizsgálja. Több esetben inkább növeli az agresszív megmutatkozások számát a túl sok figyelmeztetés és fegyelmezés és ezek a gyerekek pozitívnak gondolják a szociális viselkedésüket (Zsolnai, 2018), hiszen a siker - melyet a szabályszegő viselkedéssel generálnak - erősíti az énképüket (Chang, 2003).

1.3. Empátia

A társas kapcsolatok során elengedhetetlen, hogy a gyerekek értékelni tudják a társaik és a felnőttek visszajelzéseit, cselekedeteit és erre megfelelő választ tudjanak adni. Mivel az altruizmus legkisebb egysége az empátia (Hegedűs, 2016), így ennek definiálása is nélkülözhetetlen.

Szimpátiának hívjuk azt, amikor valaki akaratlanul azonosul a másik ember érzéseivel (Budai, 1978). Az empátia ennél tudatosabb folyamat. A 2012-es NAT (NAT, 2012: 10642.) és a *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1. részében* (N. Kollár, Szabó, 2017) is hasonló a megfogalmazás: „a másik érzelmi állapotába és gondolkodásába való belehelyezkedésnek a képessége” (N. Kollár, Szabó, 2017: 27.). Budai (1978: 41.) a tudatosságra hívja fel a figyelmet a folyamat során: „*empátiává a beleélés akkor lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a másik emberből megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük.*”. Szitó (2007) úgy véli, hogy nem elegendő a másik mondandójának megértése, azt is tudni kell hallani, hogy a másinak mi volt a célja a közléssel. Az empátiával kapcsolatos érzelmek determinálják a különböző értékeket, viselkedési módokat. A másik ember distresszéből eredő érzelmi választ ad, így az egyén képessé válik a másik félhez hasonló érzelmi állapotot megélni (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

1.4. Érzelmi nevelés

Szót ejtenék az érzelmi nevelés meghatározása előtt az érzelmek hatásairól is, mert a szociális interakcióban az érzelmeknek is nagy szerepük van, hiszen azok megfelelő kifejezése alapvető fontosságú (Hegedűs, 2019). „*Az érzelmek egyik alapvető funkciója az emberi viszonyok kialakítása, összetartása és szabályozása*” (N. Kollár, Szabó, 2017: 230.). Vizsgálatok igazolják, hogy az érzelmek pozitív hatással vannak a kognitív funkciók megfelelő működésére (Salovey és mtsai, 2000), és az érzelemszabályozás a szociális beilleszkedés szempontjából elengedhetetlen (Péter, 2007). A gyermekek szociális viszonyának többsége erősen érzelemvezérelt (Hegedűs, 2019), ezért is sarkalatos a szociális és érzelmi nevelés minél hamarabb történő tudatos beépítése a mindennapokba. Ezek által a gyermekek képesek lesznek az érzelmeiket felismerni, megérteni és szabályozni, megtanulják a kortársakkal és a felnőttekkel való interakció szabályait, valamint fejlődik a szociálisprobléma-megoldás képességük. A kognitív, szociális és érzelmi készségek és képességek együttesen fejlődnek, egymás működését (Zsolnai, 2013, 2014).

Az érzelmi nevelés során fontosabb és hatásosabb a prevenció, mint az utólagos problémakezelés (Zsolnai, 2012). Ennek megfelelő módja lehet a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a történetek megbeszélése és a szerepjáték fejlesztő gyakorlatba történő integrálása (Zsolnai, 2006). Grusec (1982) javasolja még a megfelelő viselkedési attitűdök kialakításához a proszociális viselkedési elemek megnevezését, közös jellemzését. A modellnyújtás mellett van Williamson, Donohue és Tully (2013) is, akik vizsgálatuk eredményeként felhívták a figyelmet arra, hogy a gyermekek megfigyeléssel képesek megtanulni a segítő viselkedés egyes elemeit. A szocializáció folyamatában kulcsfontosságú, hogy a felnőttek segítsék a gyermekeket az érzelmek megnevezésének, értelmezésének, szabályozásának és az ezekre adott reakciók elsajátításában. Ezeknek lényeges szerepe van az óvodában a szabad- és irányított foglalkozásokon, hiszen a sok játék teret biztosít a szociális képességek fejlesztésének (Hercz, Lindner, eds. 2020). Az iskolai légkör sokkal szabályozottabb és korlátozottabb kapcsolatfelvételt biztosít a kortársakkal és a pedagógusokkal is egyaránt. Nagyobb hangsúlyt fektetnek az értelmi nevelésre (Zsolnai, 2011, 2013), de az iskolában az eredményes társas kapcsolatok kialakításának és a tanulmányi sikereknek fontos velejárója a megfelelő érzelmi- és viselkedési attitűd (Fülöp, 1991; Kasik, 2006; Nagy, 2010), hiszen a társas helyzetekben történő részvétel, és annak pozitív vagy negatív értelmezését befolyásolja az érzelmi töltet (Zsolnai, 2018). Az interperszonális viselkedés alakításában szükséges az érzelmi tartalom, az érzelmek tudatos észlelése és feldolgozása (Rimé, 2009).

Ezzel olyan mechanizmusok indulnak be, melyek során az egyénben hasonló érzelmek jelennek meg, mint amelyeket a másik közvetít felé, így készítetve őt többek között a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Forgas, 2003).

A mese szerepe is jelentősen csökken az iskolában, pedig a mesehősökkel való azonosulás jó alkalmat biztosít a különböző szociális helyzetek értelmezésére és az azokra adott megfelelő reakció elsajátítására (Zsolnai, 2006). *„Ha egy gyermek az érzelmek világában jártassá válik, úgy bízhatunk abban, hogy saját belső élményein túl társainak belső világára is érzékenyebben tud figyelni, arra reagálni, mindezzel pedig széles körben kap támaszt a világban való helytállásához”* (Fehér, Runyó, 2018: 173.).

1.5. Kommunikáció és a konfliktus

A proszociális viselkedésre való nevelés kapcsán szót kell ejteni az iskolai kommunikációról és az iskolában együtt töltött idő során előforduló konfliktusokról, mert a megfelelő kommunikációnak sok esetben preventív szerepe van. Az iskolában a tanár-diák és a diák-diák között lejátszódó személyes kommunikációs folyamatban kölcsönhatásba kerülnek egymással a felek, hatnak egymásra. Ezek az interakciók befolyásolják a kapcsolatukat, a lelkiállapotukat, a légkört, és fejlesztik a személyiségüket, intellektusukat és társas készségeiket (N. Kollár, Szabó, 2017). A tanítás és a viselkedésszabályozás együtt jelennek meg: egyszerre történik, amikor egy pedagógus a gyermekekkel foglalkozik. A tanár és diák közötti interperszonális kapcsolat milyenségére nagy hatással van az iskolai kommunikáció minősége (Szitó, 2007). A pedagógus viselkedése és reakciói példát képeznek: befolyásolja a motivációt és az iskolához való hozzáállást, (N. Kollár, Szabó, 2017). A biztonságos kötődés megléte és a kéréstlen tanácsok osztása helyett az értő figyelem elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek a teljes elfogadás élményét megtapasztalja (Sallai, Medveczky, Kovásznai & Ficsór, 2006). Ez az elfogadás képessé teszi a gyermekeket arra, hogy fejlődni akarjanak és kihasználják a belső pozitív erőiket (N. Kollár, Szabó, 2017). Az elfogadás hiánya és ennek közvetítése a kommunikációban negatív következményekkel jár a személyiségfejlődésre (Szőke-Milinte, 2018).

Kommunikáció nélkül működésképtelenek lennének az emberi kapcsolatok, hiszen nem lennének képesek az együttműködésre, a gondolataink, érzelmeink, szándékunk kifejezésére (N. Kollár, Szabó, 2017). Budai (1986) minden információáramlást kommunikációnak tart, függetlenül a jelek és azok rendszerének, kódolásának milyenségétől. A hatékonyságát csökkentő gátló komponensek a kommunikáció zavarához vezetnek (Horányi, 1999), melynek megelőzéséhez vagy megoldásához nem elegendőek a fejlett kommunikációs készségek

(Szőke-Milinte, 2018). A kommunikációs zavar az iskolai konfliktusok legfőbb okozója. „*A pedagógiai kommunikációs kapcsolat minőségén múlik a pedagógus-gyermek kapcsolat minősége, ami a megismerés, a nevelés tulajdonképpeni keretét határozza meg*” (Szőke-Milinte, 2018: 110.).

De mi is pontosan a konfliktus? A konfliktus szó eredetileg fegyveres harcot, összeütközést jelentett. Napjainkban használt jelentésének meghatározásában Rudas (2014) írását veszem alapul. Manapság arra használjuk ezt a kifejezést, amikor egymással szembekerülnek az érdekekben, értékekben, érzelmekben, meggyőződésekben vagy viselkedésmódokban gyakran rejtett ellentétek. Sokan elkerülendő, negatív jelenséggént tekintenek rá, de a mindennapi élet elkerülhetetlen velejárója, ami gyakran az előrehaladás, fejlődés serkentője lehet, ha megfelelően van kezelve (Rudas, 2014). Rudas (2014) összegyűjtötte a különböző konfliktusfajtákat, ezekből azokat említem, amelyek szerintem az iskolai környezetben a gyermekek szempontjából fontosak lehetnek. Az intraperszonális (személyen belüli) konfliktusok egy adott személyben alakulnak ki, ami kihatással lehet a környezet felé tanúsított viselkedésére. Egy része az ember természetes vágyai, ösztönei és a mindennapi életben előforduló normák ütközéséből ered. Másrészről az egyén értékrendje szembe kerülhet különböző referenciacsoportok, például a kortárs csoportok eszméivel. Végül a szerepkonfliktus, szerepzavar fogalmait említem, mely adódhat a szerep tisztázatlanságából is, ezáltal nem tudja az egyén, hogy hogyan viselkedjen megfelelően (Rudas, 2014).

Az osztály egy formális csoport, melynek tagjai akármilyen jól működnek együtt, biztosan létre fog jönni konfliktus, ezt nevezzük interperszonális vagy személyközi konfliktusnak (Rudas, 2014). Elkülöníthetünk tanár-diák és diák-diák konfliktusokat benne, mindkét esetben sokféle szituáció megtalálható. Az iskolai élet legmeghatározóbb konfliktusa a tanár és a diák között jön létre, alá- és fölérendelt viszonyuk már eleve egy konfliktusforrás (Szekszárdi, 1987). Ezek leginkább tanórákon észlelhetőek, amikor a diák nem teljesíti a tanár utasítását (Birloni, Sík, 2013), ezért gyakran a tanárok tradicionális fegyelmezési módokat használnak (Sági, Szemerszki, 2012). A diákok közötti konfliktusok leggyakoribb fajtája a verbális agresszió, majd a kiközösítés és végül a tettlegesség (Birloni, Sík, 2013).

1.6. Erőszakmentes kommunikáció

Az erőszakmentes konfliktuskezelési módszerek a megfelelő kommunikációra, a felek közötti önkéntes tárgyalásra épülnek (Rudas, 2014). A kommunikációs zavarból eredő konfliktushelyzetek nagyrésze elkerülhető lenne egy megfelelően használt kommunikációs modellel, mely próbál a szavak mögé nézni és megoldást keres a problémára ahelyett, hogy

folytatná annak gerjesztését. Berckhan (2017: 94.) szavaival élve: „*A gonosz csipkelődések homokot szórnak a fogaskerekerek közé. Ne folytassuk a homokszórást, hanem kérdezzük meg, hol került be a homok?*” Úgy vélem, hogy erre az egyik legalkalmasabb modell az erőszakmentes kommunikáció modellje.

Dr. Marshall Rosenberg foglalta össze az Erőszakmentes Kommunikáció (EMK) alapjait *A szavak ablakok vagy falak* (2001), és az *Így is lehet nevelni és tanítani* (2005) című könyvekben: „*Az EMK olyan nyelvi és kommunikációs készségeken alapszik, amelyek a legnehezebb helyzetekben is segítenek megtartani emberségünket*” (Roosenberg, 2001: 11). Szükséges eleme az empátia és az őszinte önkifejezés, mellyel a másik fél együttérző odafigyelését lehet elérni. Négy alkotóelemből áll a modell:

- (1) az adott szituáció megfigyelése
- (2) az érzések azonosítása, amit akkor érzünk, amikor a szituáció megtörténik
- (3) az érzéseket kiváltó szükségletek, érzések, vágyak felismerése
- (4) konkrét cselekvésre irányuló kérdés megfogalmazása, „*amiket életünk gazdagabbá tétele céljából kérni óhajtunk.*” (Rosenberg, 2001: 14.)

A kommunikációt két nagy csoportra osztja: létezik a minősítő, erőszakos sakálnyelv, mely az erőviszonyoktól függően vagy támadó, vagy meghunyászkodó. És van az erőszakmentes, együttérző kommunikáció, melyhez a zsiráf szimbólumot kapcsolta. A saját szükségletei kielégítésére törekszik úgy, hogy közben figyelembe veszi a környezete igényeit is. Rosenberg írása felnőtteknek szól inkább, Serena Rust (2020) volt az, aki a gyermekekhez közelebb hozva a témát és bevezette a sakál- és zsiráfnyelv kifejezéseket.

A diákok nap mint nap kerülnek olyan helyzetekbe, ahol a szükségletek, igények, vélemények, értékek ütköznek - azaz konfliktushelyzetekbe -, melyeket kezelniük kell és ebben nagy felelőssége van a pedagógusoknak is, hogy ezeken átsegítsék őket. Az erőszakmentes kommunikáció (EMK) olyan módszert ad a kezükbe, mellyel önmaguk tudják erőszakmentesen megoldani a problémákat. Később nagyobb a valószínűsége annak, hogy ezzel a tudással inkább egy erőszakmentes megoldást alkalmaznak egy mindennapos konfliktushelyzet során, mint azok, akik nem tanultak ilyen mintát. Ez a nevelés „*olyan közösséggé alakítja az iskolában tanulókat, ahol minden egyes diáknak ugyanannyira érdeke a többi diák segítése tanulási célja elérésében, mint saját céljának elérése*” (Roosenberg, 2005: 115.).

1.7. A kutatás alapjául szolgáló kiemelt tapasztalatok és összefüggések

A szociális kompetencia személyiségben betöltött szerepe és az iskola, mint alakulásának egyik meghatározó komponense (Zsolnai, 2013/b) igazolja, hogy az iskolai tevékenységek során elengedhetetlen, hogy ugyanúgy időt szánjunk az érzelmi-, mint az értelmi nevelésre. Az emberi kapcsolatok milyensége meghatározza a társadalomba való beilleszkedés sikerességét (Hercz, 2011) és ehhez elengedhetetlen a proszociális viselkedésminták elsajátítása. Ezekhez szükséges a szavakban és tettekben is kongruens pedagógus-példamutatás és az elfogadó osztálytermi légkör kialakítása, mely ösztönzi a gyermeket is a fejlődésre (Schwartz, Chang & Farver, 2001; Zsolnai, 2006; Sallai, Medveczky, Kovásznai & Ficsór, 2006; N. Kollár, Szabó, 2017).

A gyermekekre jellemző, hogy a társas viszonyaik érzelemvezéreltek (Hegedűs, 2019), ezért a szociális beilleszkedésük szempontjából fontos az érzelmek tudatos észlelése, megnevezése és szabályozása (Péter, 2007; Rimé, 2009), melyek megtanulására jó alkalom lehet a mesehősökkel való azonosulás (Zsolnai, 2006).

Az iskolai interakciók befolyásolják a gyermekek lelkiállapotát, a légkört és fejlesztik a személyiségüket, intellektusukat és társas készségeiket (N. Kollár, Szabó, 2017). Az iskolai környezetben leginkább különböző normák, csoporteszmék ütközéséből, tisztázatlan szerepekből eredő intraperszonális- és az osztályban mint formális csoportban létrejövő interperszonális konfliktusok jellemzők. Az alá- és fölérendeltetésből már eleve eredő tanár-diák konfliktus mellett a diák-diák konfliktusok (Rudas, 2014) leggyakoribb fajtája a verbális agresszió, majd a kiközösítés és végül a tettelegesség (Birloni, Sík, 2013). Ezek nagyrésze elkerülhető lehet a tudatos érzelmi nevelés beépítésével és egy megfelelő kommunikációs modell elsajátításával. Dr. Marshall B. Rosenberg kommunikációs stratégiája, az erőszakmentes kommunikáció elsajátításával a problémamegoldóképesség, az empátia és önismeret egyszerre fejlődik (Pátkai, 2020).

2. A kutatás jellemzői

2.1. A kutatás feltételezései, kérdései és módszerei

Kutatásom során a következő kutatási kérdésekre kerestem a választ:

- (1) Milyen mértékben jelennek meg az érzelmi nevelés lehetőségei a 2020-as Nemzeti Alaptantervben?
- (2) Megfelelő alapot, lehetőséget nyújt-e a 2020-as NAT-hoz készített olvasás és etika tankönyv a proszociális viselkedésre neveléshez?
- (3) Melyek az alsó tagozaton előforduló konfliktusok legfőbb kiváltó okai a pedagógusok és a kisiskolás gyermek közelében élő felnőttek szerint?
- (4) Mennyire tudják a gyermekek negyedik osztályra felismerni és elkülöníteni az érzelmeket?
- (5) Hogyan vélekednek a pedagógusok és a kisiskolás gyermek közelében élő felnőttek az EMK modell beépítéséről az általános iskolai oktatásba?
- (6) A pedagógusok szerint mennyire fontos, és mennyire lehetséges tanórai kereteken belül a tudatos érzelmi nevelés?

A szóbeli kikérdezések és a fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú során pilot jellegű empirikus vizsgálatot használtam, így a kérdések egy későbbi kiindulópontjai lehetnek egy szélesebb körű kutatásnak (Sántha, 2006). Feltételezéseimet, és az azokhoz tartozó, a kutatásban alkalmazott módszereket az *1. táblázatban* mutatom be.

1. táblázat. A kutatás feltételezései és módszerei

Feltételezés	Módszer
(1) Megfelelő mértékben jelennek meg a 2020-as NAT-ban az érzelmi nevelés lehetőségei.	- Dokumentum-elemzés
(2) A 2020-as NAT-hoz készített olvasás és etika tankönyv olvasmányai alkalmasak az érzelmi- és a proszociális viselkedésre való nevelésre.	- Dokumentum-elemzés
(3) Az alsó tagozatban előforduló konfliktusok fő kiváltó oka a megfelelő kommunikáció és érzelmkifejezés hiánya.	- Szóbeli kikérdezés tanítók számára - Kérdőív
(4) A gyermekek megfelelően fel tudják ismerni az érzelmeket.	- Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú - Szóbeli kikérdezés tanítók számára - Kérdőív
(5) Az EMK tanítását és alkalmazását fontosnak tartják a pedagógusok és a kisiskolás gyermekek közelében élő felnőttek is.	- Szóbeli kikérdezés tanítók számára - Kérdőív
(6) A pedagógusok fontosnak tartják a tudatos érzelmi nevelést.	- Szóbeli kikérdezés tanítók számára

2.2. A kutatás stratégiája és módszerei

A kutatásom didaktikai, azaz a tanítás- és tanuláselméleti tanulásmódszertani kutatások közé illeszthető be a pedagógiai kutatáson belül. A téma és a célcsoport speciális jellemzői miatt kombinált kutatási stratégiát (Mixed Methods) használtam. Kvantitatív adatelemzési módszert (IBM SPSS Statistics 28.0 szoftverrel) és kvalitatív metódusokat kombináltam (Király és mtsai, 2014). A gyermekek érzelmfelismerő és kifejező képességének megismerése érdekében az érvényesség növelése miatt módszertani triangulációs eljárást is alkalmaztam (Sántha, 2006). Kérdőívet, félig strukturált tanítói interjút, fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjút és dokumentumelemzést használtam a kvantitatív-kvalitatív párosítás során (Sántha, 2017).

2.2.1. A kvantitatív szakasz

A kvalitatív szakasz célja az alsó tagozatos konfliktusok legfőbb kiváltó okainak keresése, az erőszakmentes kommunikációról, és annak alkalmazhatóságáról való vélekedés feltérképezése. Kérdőíves módszert alkalmazok, mellyel képet kaphatok nemcsak a pedagógusok, hanem a gyermekeket nevelő felnőttek a témával kapcsolatos gondolatairól is. A Google Drive szolgáltatás segítségével elkészíthető elektronikus kérdőív során könnyebb és automatizáltabb az adatok kezelése és a kitöltési hajlandóság is nő (Csíkos, 2020). IBM SPSS Statistics 28.0 szoftvert használtam. Az elemzés leíró statisztikai vizsgálatok során gyakoriságokat és szóródásokat számoltam. A matematikai statisztika módszereit használva a változók közötti összefüggéseket vizsgáltam (Sajtos-Mitev, 2007, Falus, Ollé, 2008).

2.2.2. A kvalitatív szakasz

A strukturált kérdőívben szerzett tapasztalatok kiegészítéseként a valós élethez jobban igazodó, dinamikusabb kvalitatív kutatást is végeztem (Sántha, 2006). Több eljárást is alkalmaztam, hogy egymás eredményeit megerősíthessék vagy cáfolhassák (Sántha, 2006).

(1) Szóbeli kikérdezés tanítók számára

Célom az interjúk segítségével képet alkotni arról, hogy a tanítóknak milyen általános konfliktushelyzetekkel kell nap mint nap szembenéznük a tanár-diák kommunikáció során, illetve, hogy miként vélekednek arról, hogy az oktatásban mennyire van szükség, és mennyire kivitelezhető az érzelmi nevelés tanórai keretek között. Emellett az erőszakmentes kommunikáció használhatóságáról és lehetőségeiről is beszélgetünk.

Típusát tekintve félig strukturált interjút alkalmazok, melynek előnye, hogy az interjú vezérfonalát feldolgozva több irányba is eltérhetek a beszélgetés során, ezzel a szabad interakcióval a válaszoló személyiségének affektív szféráját is felfedve (Brenner, 2006; Csíkos, 2020). Az interjú tervezése során figyelembe vettem a szakirodalomban megadott kritériumokat (Siedman, 2002) melyek kiemelik fontosságát, hogy az alany nyugalomban és érzelmi biztonságban érezze magát, ne gondolja, hogy vannak elvárt válaszok.

(2) Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú

A kutatás magában foglalja az ún. „gyermekek hangja” elemet is, mely által beszélgetések és feladatok során megfigyeltem, hogy a gyermekek mennyire tudják felismerni és elkülöníteni az érzelmeiket. A szakirodalomra, a kérdőívre és a tanítói interjúkra építve feltételeztem, hogy a proszociális viselkedésre való nevelésnek van létjogosultsága, de ezt a célcsoportban magam is

meg szerettem volna vizsgálni, miközben a gyermekek sajátosságait is megismerem, hogy ezzel bizonyosságot kapjak arról, hogy érdemes időt szánni rá. Ehhez a szóbeli kikérdezés mellett gyermekarcokat ábrázoló képeket is használtam, melyek lefedik az ekmani hat alapérzelmet, melyek a düh, undor, félelem, öröm, szomorúság és meglepődés (Rózsa, Kálmán, Kő, Gyepesi, Nagy, Fiáth & Oláh, 2012). Kíváncsi voltam, mely képek azok, amelyekkel egyértelműen kiváltható a felismerés és melyek komplexebb érzelmet tükröznek (3. melléklet). A módszer alkalmas arra, hogy a gyermekek bevonásával egy gazdagabb adathalmazzal dolgozhassak, hiszen áthidalja a szakadékot a tudományos és nem tudományos személyek között (Kolb, 2008). A hangulat kötetlenebb lesz általa, mely motiváltabbá teszi a válaszadót, ezáltal a saját belső élmények hamarabb előjöhetnek (Sántha, 2011). Nehézség, hogy a képek jelentését az elemzés során szöveggé kell alakítani (Fuchs, 2003).

A két részből álló feladatsort úgy terveztem meg, hogy bármely pedagógus által elvégezhető legyen, akár papír alapon, akár számítógép segítségével, ezzel kikerülve a nyomtatásból adódó költségeket és fejlesztve a digitális kompetenciát is. A vizsgálat felépítését a 2. táblázatban mutatom be.

2. táblázat. Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú menete

Feladat sorszáma	Feladat tartalma	Módszer/Munkaforma
1.	A tizenhat gyermekképekről leolvasott érzelmek besorolása a Pozitív, jó érzések, Helyzettől függő/semleges érzések és Negatív, rossz érzések oszlopokba.	Learningapps feladat/képkártyák rendezése egyénileg párhuzamosan mindenkivel
2.	A képekről leolvasott érzelmek megnevezése. A „ <i>Mi jellemzi legjobban a képen látható gyermeket?</i> ” kérdésre kell válaszolni a négy megadott lehetőség és az egy önállóan megadható válasz közül.	Online kérdőív/feladatlap egyénileg párhuzamosan mindenkivel
3.	Az első két feladat során kapott kiemelkedő vagy ellentmondás válaszok esetén a képkártyák egyesével megmutatása, róla való szabad beszéltetés sugallás nélkül.	Elbeszélgetés egyénileg, egyesével

Kutatásom eredeti tervében még az szerepelt, hogy a kérdőívben és a pedagógus interjúbán megtalálható konfliktusképeket is feladatként adom, de tisztában vagyok a gyermekkutatások módszertani és etikai kritériumaival és előfordulhat ilyen esetben, hogy olyan emléket hozok elő, amit nincs kompetenciám kezelni. Ennek ellenére, ha a feladatok és a beszélgetés során előfordult volna ilyen, idejében leállítottam volna, ha látom, hogy nem tudnék jól reagálni és a foglalkozás után szóltam volna az osztálytanítónak, aki megtette volna a szükséges intézkedéseket.

(3) Dokumentumelemzés

Kutatásom részét képezi, hogy áttekintsem a proszociális viselkedésre való nevelés lehetőségeit a tanítás tartalmi szabályozását tartalmazó alapidokumentumban, a legújabb kiadású 2020-as Nemzeti Alaptanterv alsó tagozatosokra vonatkozó részében, valamint az osztálytermi megvalósulását a legtöbb iskolában alkalmazott, Oktatási Hivatal által kiadott olvasás és etika tankönyvek tartalmában, ami jelenleg csak az első két évfolyam számára elérhető.

Az olvasókönyvekre azért esett a választásom, mert sok történetet, mesét és verset tartalmaznak, ami a nagy érzelmi hatás miatt jó közvetítő eszköz arra, hogy a gyerekek megtanuljanak megküzdni a problémákkal (Fehér, Runyó, 2018). Az etika tankönyv elemzése mellett azért is döntöttem, mert a 2020-as NAT az Etika / hit- és erkölcstan alapelvei és céljait következőképpen határozza meg: „*a tananyag alapvető értékeit közvetít: a segítség, megértés, együttérzés, törődés, szabadság, felelősség, igazságosság, becsületesség, méltányosság, tolerancia, önazonosság...A tanulóközösség tevékenységei mintát nyújtanak arra, hogy milyen érzelmi-, érdekkonfliktusok és viselkedésmódok segítik vagy akadályozzák az együttműködést...Az etika tantárgyban elsődleges az érzelmi, érzelmi nevelés, a morál- és morális fejlesztés, amely során a gyermekek cselekedtetése, meggyőződésének formálása elengedhetetlenül szükséges a lelkiismeretes magatartás megszilárdulása érdekében.*” (NAT, 2020: 359.).

2.3. A minta bemutatása

Különböző kutatási módszereket használtam, melyek mintáit a felvétel sorrendjében mutatom be.

A kérdőíves kutatás során 145 18-66 év közötti kitöltő véleményét gyűjtöttem össze. 71% nő és 29% férfi a minta nemek szerinti eloszlása. Az általam létrehozott korcsoportokat és gyakoriságukat a 3. táblázat mutatja be, a lakóhelyüket a 4. táblázat szemlélteti. A válaszadók 69%-ának van kisiskoláskorú gyermek a közvetlen közelében.

3. táblázat. Kérdőív kitöltőinek korcsoport szerinti eloszlása

		Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Érvénye s	25 év alatti	41	28,3
	26-35 éves	39	26,9
	36-45 éves	36	24,8
	46-55 éves	17	11,7
	56-65 éves	12	8,3
	Összesen	145	100

4. táblázat. Kérdőív kitöltőinek lakóhely szerinti eloszlása

		Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Érvényes	Főváros	43	29,7
	Város	64	44,1
	Falu	38	26,2
	Összesen	145	100

A *pedagógus interjú* során fontosnak tartottam olyan tanítók felkeresését, akik szakmai tapasztalattal és nyitottsággal rendelkeznek. Igyekeztem különböző tapasztalati háttérrel rendelkező pedagógusokkal beszélgetni. Így két nővel (A és Zs) és két férfival (T és M) és beszélgettem. A háttérjellemzőket betűkódokkal mutatom be a 5. táblázatban:

5. táblázat. Az interjúban résztvevő pedagógusok tapasztalati háttere

Betűkód	Szakmai tapasztalat (év)	Intézmény típusok, ahol tanítottak
A	15	- gyakorlóiskola - hátrányos helyzetű családokkal teli állami fenntartású iskola - óvoda
Zs	5	- falusi állami fenntartású iskola - városi állami fenntartású iskola
T	3	- falusi állami fenntartású iskola
M	8	- egyházi fenntartású iskola - alapítványi fenntartású iskola

A *fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú* mintaválasztása során a kényelmi mintaválasztás módszerét alkalmaztam (Babbie, 2003), melyre azért volt szükség, mert a téma érzékenysége miatt szükség volt a szülők és a tanító segítőkész hozzáállására. Az eredeti tervem szerint egy

vidéki és egy fővárosi gyerekcsoporttal szerettem volna a kutatást elvégezni, de a témában elengedhetetlen a bizalmas, nyugodt légkör azért, hogy ne vizsgaként éljek meg a szituációt, ne a felnőttek akarjanak megfelelni. Ilyen feltételeket egy általam régebb óta ismert osztályban tudok biztosítani, ahol már többször is voltam hospitálni és tanítani. Így tizenhat (tizenegy fiú és öt lány) falusi negyedik osztályos gyermekkel dolgoztam együtt.

Az interjúalanyok és a gyermekek szülei, gondviselői is engedélyt adtak a beszélgetések kutatási célra történő felhasználására.

2.4. A kutatás folyamata

A 6. táblázatban mutatom be a munkám során használt kutatási módszerek tartalmi felépítését időrendi sorrendben. Dolgozatomban a 2022 júliusáig tartó kutatás jelen időpontig lezajlott szakaszait mutatom be. Az alkotó szakasz 11. pontja a következő időszakban valósul meg.

6. táblázat. A kutatás folyamata és szakaszai

Szakaszok	Kutatási tartalom
1. Előkészítő szakasz	(1) A szakirodalmi tartalom feltárásával az elméleti háttér megismerése, vizsgálata, a fő fogalmak tisztázása (2) A 2020-as Nemzeti Alaptanterv alsó tagozatosokra vonatkozó része és a hozzá készült, Oktatási Hivatal által kiadott első és második osztályos olvasás és etika tankönyvek tartalomelemzése (3) Kérdőív és az interjúk szerkezetének, kérdéseinek összeállítása
2. Adatfelvétel	(4) Kérdőív kitöltetése (5) Pedagógusok szóbeli kikérdezésének felvétele (6) Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú elkészítése
3. Adatelemző és értékelő szakasz	(7) Kérdőívre adott válaszok Excel táblázat és IBM SPSS Statistics 28.0 szoftver segítségével való elemzése (8) Az interjúk elemzése Grounded Theory módszer elemeinek felhasználásával (9) Eredmények bemutatása
4. Alkotó szakasz	(10) A kutatás közben szerzett tapasztalatok felhasználásával az erőszakmentes kommunikáció alapjainak elsajátítását segítő mesekönyv szerkezetének bemutatása (11) Az interaktív mesekönyv megírása és kiadása

3. Eredmények bemutatása

3.1. Dokumentumelemzés eredményei

A kisiskoláskori proszociális magatartásra való nevelés kérdésénél szükségesnek tartom áttekinteni a hatályban lévő 2020-as Nemzeti Alaptanterv alsó tagozatosokra vonatkozó részét, és a legtöbb iskolában használt Oktatási Hivatal által, kiadott olvasás és etika tankönyvek tartalmában, ami jelenleg csak az első két évfolyam számára elérhető.

3.1.1. NAT

A 2012-es és a 2020-as NAT-ot is áttekintve és összehasonlítva az érzelmi nevelés kapcsán már leírásra került a UKids Nemzetközi Kutatóműhely programra épülő *Kisiskolások vállalkozóvá nevelése Tanítói kézikönyv Érzelmi nevelés az iskolában* című fejezetében társszerzőként témavezetőmmel Hercz Máriával (Hercz, Lindner, eds. 2020). Dolgozatomban csak egy rövid összefoglalót írok, melyben összegyűjtöm a különböző műveltségi területekben írt elveket, célokat és lehetőségeket a proszociális magatartásra, az érzelmi nevelésre és a kommunikáció fejlesztésére.

(1) Magyar nyelv és irodalom

A dokumentum a következőképpen határozza meg a tárgy szerepét: „*egyidejűleg műveltségközvetítést, kompetencia- és személyiségfejlesztést, morális és érzelmi nevelést is jelent*” (NAT 2020: 300.), többek között a társadalom nagyrésze által elfogadott normatív értékeket közvetítő irodalmi alkotások, a dramatizálás és a helyzetgyakorlatok által.

A dokumentum hangsúlyozza a megfelelő kommunikációt. A „*gondolkodás, véleményalkotás kulturált véleménynyilvánítás, vitakultúra*” (NAT 2020: 306.) célnál felsorolt tartalmak között szerepel az érvelés alapjainak lefektetése is. A szókincsfejlesztés is lehetőséget biztosít az érzelemkifejezés árnyalására.

(2) Matematika

A tantárgy tanításának specifikus jellemzői között találhatók olyan elemek, mint a kooperatív tevékenységek. A nevelési-oktatási szakasz végére pedig cél, hogy a tanuló képes legyen egyidejűleg két szempontot is figyelembe venni.

(3) Etika / hit- és erkölcsstan

A tananyag központjában áll az erkölcsi nevelés. A tanuló lelkiismeretének fejlődését szolgáló készségek és képességek felsorolásában megjelenik többek között a megértés, tolerancia, a

törődés és az együttműködés. Megismerhetik, hogy milyen érzelmi- és érdekkonfliktusok, valamint viselkedésmódok segítik vagy akadályozzák ezeket.

(4) Természettudomány és földrajz

A tanulók közösségi interakciók során építik be a tudást, mely során a problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs és vitakészség is erősítésre kerül. A megfigyelő-, leíró-, azonosító- és megkülönböztető képességek kiemelten fejlesztendők.

(5) Művészetek

Meghatározása során cél *„más tanulásterületekkel együtt a képességfejlesztés transzferhatásának kihasználása, testben-lélekben boldogságra és boldogulásra képes generációk felnevelése érdekében”*. (NAT 2020: 407.)

A vizuális kultúra tantárgy leírásánál az önépítő és önszabályozó egyén fő jellemzőit taglalja, melyek között az empátia is helyet kapott. Az érzelmi fejlesztés során a világhoz való pozitív hozzáállást próbálja elősegíteni.

Az ének-zenei nevelés *„az intellektuális és az emocionális fejlesztés egyensúlyára épül”* (NAT 2020: 408.). Kodály Zoltán filozófiáján alapuló tevékenység-központú tanulás által a tanulók megtapasztalhatják a csoportban való éneklést és mozgást. Ennek identitásformáló hatása van, teret ad az önkifejezésnek és az empátia kialakulásának.

(6) Digitális kultúra

Általa képessé válnak a gyerekek online és offline környezetben is az egymással való együttműködésre.

(7) Testnevelés és egészségfejlesztés

A mozgásos játékok során a gyerekek döntéshelyzetekbe kerülnek, ahol fejlődik számos személyes és társas kompetenciájuk.

Konklúzió

Számos műveltségi területben 1-4. osztályban megjelenik az érzelmi nevelés, a proszociális magatartáshoz elengedhetetlen kompetencia- és személyiségfejlesztés, az irodalmi és zenei művek elemzése és eljátszása, a különböző konfliktushelyzetekbe való betekintés által. A tisztelet tudó kommunikációra, az együttműködésre nevel az érvelés alapjainak elsajátítása, a kooperatív tevékenységek és az együttjátás és tevékenykedtetés.

Mégis úgy vélem, hogy sok elemet túl későn vezet be. Csak 3-4. osztályban jelenik meg önálló tantárgyként a környezetismeret, mely alkalmas lehetne a komplex személyiségfejlesztésre már első osztálytól a testi jellemzők megismerése, az érzékelés és

észlelés, valamint a megfigyelés képességének fejlesztése ála. A természet iránti tisztelet elsajátítása segíti az embertársak iránti elfogadást is. A digitális kultúra tantárgy is csak 3. évfolyamtól van jelen, mely által a netikettet, a digitális térben való illemet sajátítják el a gyermekek. A bevezetőből is látszik, hogy erre már első osztálytól kezdve szükség van, hiszen az internetes zaklatás, a cyberbullying a tizenévesek személyiségfejlődésére súlyosabban hathatnak, mint az iskolai erőszak hagyományos formái (Margitics, Figula & Pauwlik, 2020). A dráma és színház is csak a 7. osztálytól jelenik meg.

3.1.2. Oktatási Hivatal által kiadott 1. és 2. osztályos olvasás és etika tankönyvek

A 4. mellékletben csatolok egy részletesebb tanítóknak szóló segédanyagot, melyben a könyvekben szereplő mesék az érzelmi nevelésbe való beilleszthetőségéről részletesebben írok. Az elemzés során az irodalmi műveket a NAT-ban meghatározott szerepéből kifolyólag megvizsgálom, hogy az alsós tagozatban megjelenő szövegek között milyen arányban szerepelnek a társas kompetenciákat erősítő olvasmányok és a könyv felépítése mennyire segíti a társas interakciók és munkaformák megjelenését a tanórákon.

(1) Első olvasókönyvem

Az elején a jelekkel ismerkedhetünk meg, melyek között a páros vagy csoportmunka is megtalálható. Ilyenre négy eset van a könyvben, amikor el kell közösen játszani, mondani a történetet; öt, amikor beszélgetni kell a véleményekről, tapasztalatokról; és egy, amikor közösen kell produktumot gyártani.

A történetek közül egy példát találtam a több nézőpont megismerésére, egyet kommunikációs zavarra, négyet az érzelmi kifejezőképesség és a szókincsfejlesztésre és négyet a különböző tulajdonságok és a hozzájuk tartozó viselkedésminták megfigyelésére.

(2) Hétszínvarázs olvasókönyv 2.

Ebben a könyvben már a tankönyv használatát segítő jelek eltűnnek. A páros vagy csoportmunkákból négy van, ahol a gyerekeknek beszélgetni kell a véleményekről, összegyűjteni a tapasztalataikat, esetleg el is játszani azt. Tizennégy van, ahol a történet egy részét fel kell olvasni, vagy a történethez kapcsolatos dolgot el kell játszani. Kettő, ahol gyakorolni kell az olvasást. Hét közös gyűjtőmunka és kilenc, ami a szövegértéssel kapcsolatos.

Megjelenik két helyen a különböző tulajdonságok és a hozzájuk tartozó viselkedésminták megfigyelése, négyszer a több nézőpont megismerése, hatszor az érzelmek,

az érzelmi kifejezőképesség, hatszor a beleélő képesség és hétszer az elfogadás, együttműködés, egymás segítése.

Több olyan történetet is találtam, amelyek viszont károsak is lehetnek a nevelés során, ezekről is fontosnak tartok néhány gondolatot leírni. Voltak, amelyek már úgy gondolom, hogy nem egy 21. századi olvasókönyvbe valók, mert nem az önálló, egyedi gondolkodásra, ötletelésre motiválnak, nem megfelelő kommunikációt mutatnak be. Ezeken túl a pozitív tetteknek vagy a segítségkérésnek a negatív következményét sugallják, büntetésként vagy problémamegoldásként pedig a fizikai erőszak is megjelenik bennük.

Reflexió az (1) és (2) pontban bemutatottakra

Mindkét könyv felépítése és feladatai kevés teret biztosítanak a közös munkára, az együttműködésre és a hatékony páros és csoportmunka alapjainak letételéhez. A *Hétszínvarázs olvasókönyv 2.*-ben több található, de a történetek számához mérten arányaiban még mindig kevésnek bizonyulnak véleményem szerint és nem is mindig könnyen, önállóan megvalósítható feladatokról van szó. Első olvasókönyvemnél azt tapasztaltam, hogy csak nyomokban, egy-egy mozzanatban található meg a proszociális magatartásra való rávezetés, de ez sokszor nem szándékos, inkább a tanító kreativitásán és értelmezésén múló felhasználható elemek. *Hétszínvarázs olvasókönyv 2.*-ben az önálló környezetismeret óra hiánya miatt több természettel kapcsolatos olvasmány található. Ez a szám aránytalanul sok a tanulságos történetekéhez képest, ami által az érzelmek és különböző viselkedésformák jobban megjelenhetnének. Kevesebb történet olvasható az „*Otthon, család, szeretet*” fejezetben is, pedig úgy vélem ennek ebben a korban hangsúlyosabbnak kellene lennie.

Az elfogadásra, az empátiára és az érzelembiztosításra számos mesén keresztül lehet a gyermekeket ráhangolni, ezt a lehetőséget viszont úgy érzem, hogy a könyvek szerzői nem használták ki kellően.

(3) Etika tankönyv 1.

Önismereti fejezettel indít, megjelennek az iskolába járással kapcsolatos érzelmek. Van külön *Érzelmek* fejezet, ahol az öröm és annak kifejezése, okozója kap először szerepet, majd a szomorúság, bánat a következő, amely téma folyamán a vigasztalás is előjön, végül a félelem, ahol a bizalmi személyekről is szó esik, akikhez a gyerekek fordulhatnak. Több érzelemről nem esik szó külön. Néhány önismereti játék is bemutatásra kerül, majd a *Születünk és felnövünk* c. rész során önjellemzés és a felnőttekről való gondolkodás jelenik meg. *Család – családtagok*

résznél felmerülnek a családban betartandó szabályok, az együttműködés és az illemszabályok. Megtalálható még az őszinte önkifejezés és a segítségkérés is.

(4) Etika tankönyv 2.

Úgyszintén *Önismeret* fejezettel kezdődik. Megjelenik a felnőtté válás, a szabálykövetés miértjének gondolata, a beleélő képesség, a különböző viselkedésminták értékelése és néhány konfliktushelyzet is.

Reflexió a (3) és (4) pontban bemutatottakra

A NAT-ban meghatározottaknak csak részben felelnek meg a könyvek véleményem szerint. Itt sem használják ki az írók az érzékenyítő történeteket. Nem jelenik meg az összes alapérzelem, kevés a gyerekekhez valóban közel álló konfliktus bemutatása, a megoldásukról való beszélgetésnél pedig a tanító kreativitása és tudása számít inkább. A könyvek jó alapok lehetnek az érzelmi és proszociális magatartásra neveléshez, de önmagában nem érzem elegendőnek őket.

3.2. A kérdőíves kutatás eredményei

A kérdőívben feltett kérdéseket tartalmilag négy csoportra osztottam:

- (1) Különféle problémaszituációk előfordulása alsó tagozatban (Konfliktusképek)
- (2) A kisiskoláskorú gyerekek konfliktushelyzeteinek okai
- (3) A kisiskoláskorú gyerekek jellemzői (Az állítások az erőszakmentes kommunikációs modell használatához szükséges komponensekből tevődnek össze). Az állítások oktatásba való beépítéséről kellett döntenük a válaszadóknak.
- (4) Konfliktus csökkentését elősegítő lehetséges tényezők oktatásba való beépítése

Az állításokat ötfokozatú intenzitás-skálán értékelték a válaszadók

Az adatok feldolgozásához IBM SPSS Statistics 28.0 szoftvert használtam. Az elemzés során gyakoriságot, átlagot és szórást számoltam, majd a háttértényezők mentén hasonlítottam össze a részmintákat. Kétmintás t-próbával megvizsgáltam a nemek, és a környezetében lévő gyermek(ek) meglétének kapcsolatában, a részminták közötti szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$), variancia-analízissel és Tukey's-b próbával a korcsoportok és a lakóhely szerinti véleménykülönbségeket. Majd a különböző állításcsoportok közötti korrelációkat is megnéztem klaszteranalízis alkalmazásával. A számítások egy részét az olvashatóság miatt a *mellékleteken* közlöm (5. melléklet).

(1) Konfliktusképek

A válaszadók szerint a leggyakoribb konfliktushelyzet az alsó tagozatban a tanóra zavarása, a minta 88%-a adott igenlő választ (4 és 5 skálaérték együttese). Az egyéni, csoportos bullying és a kiközösítés egyformán jelentősen alacsonyabb értéket kapott (79%), míg a verekedést ritkábbnak, a lopás megjelenését pedig alig gondolják elforduló problémának: alig több mint 4% véli gyakorinak (7. táblázat).

7. táblázat. A különböző konfliktushelyzetekről való vélekedés százalékos gyakorisága

Skálaértékek gyakorisági eloszlása (%)					Konfliktus tartalma	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
0,7	2,8	8,3	22,8	65,5	Tanóra zavarása	4,5	0,818
0,7	3,4	16,6	37,2	42,1	Bullying (egyéni)	4,17	0,874
1,4	2,8	16,6	38,6	40,7	Bullying (csoportos)	4,14	0,89
0,7	5,5	15,2	37,2	41,4	Kiközösítés	4,13	0,915
0,7	6,9	17,9	38,6	35,9	Verekedés	4,02	0,939
22,8	47,6	25,5	2,8	1,4	Lopás	2,12	0,841

A minta elemszám: 145 fő

A háttérváltozók szerinti összehasonlítások alapján a *nemek szerint* ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten kétmintás t-próbával) egyetlen esetben van szignifikáns különbség, a válaszadó nők átlagosan jelentősebb problémának gondolják (8. táblázat).

8. táblázat. A kiközösítésről való vélekedés nemenkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával

Nem	N	Átlag	Szórás	átlagok különbsége	t	df	szign. szint	st. hiba
Nő	103	4,2	0,880	0,386	2,333	143	0,01	0,165
Férfi	42	3,8	0,952					

A minta elemszám: 145 p

A korcsoportonkénti és a településtípusonkénti összehasonlítást varianciaanalízissel és Tukey-b próbával végeztem ($p < 0,05$). Korcsoportonként két, településtípusonként egy esetben találtam szignifikáns különbségeket a részminták között. A kiközösítésről gondolkodva a fiatalok jelentősen gyakoribbnak vélik az előfordulást (9. táblázat).

9. táblázat. A kiközösítésről való vélekedés korcsoportonkénti összehasonlítása Tukey-b próbával

Korcsoport	N	Faktorok	
		1	2
56-65 éves	12	3,5	
25 év alatti	41		4,4

harmonikus minta elemszám: 22,7; $p = 0,05$

A tanóra zavarásában pedig a legidősebbek és a 35 év alattiak vélekedésében, valamint a falvakban élők között volt eltérés (10. és 11. táblázat). A fiatalok és a városban élők jelentősebb problémának vélik. A környezetben élő gyermek(ek) megléte nem befolyásolta a válaszadást.

10. táblázat. A tanóra zavarásáról való vélekedés korcsoportonkénti összehasonlítása Tukey-b próbával

Korcsoport	N	Faktorok	
		1	2
46-55 éves	17	4,0	
25 év alatti	41		4,7
26-35 éves	39		4,7

Harmonikus minta elemszám:22,7; $p=0,05$

11. táblázat. A tanóra zavarásának előfordulásáról való vélekedés lakóhelyenkénti összehasonlítása Tukey-b próbával

Település	N	Faktorok	
		1	2
Falu	38	4,1	
Város	64		4,6
Főváros	43		4,7

harmonikus minta elemszám:22,7; $p=0,05$

Lehetőséget adtam a válaszadóknak, hogy saját tapasztalataikkal egészítsék ki az eredetileg általam kérdezett, a kérdőívben szereplő képeken látott szituációkat nyílt kérdésre adott válasszal. A válaszadók szerint jellemzőek még kisiskoláskorban a következő esetek: „meglógás az iskolából”, „visszabeszélés a tanárnak”, etnikumok negatív megkülönböztetése, a pedagógus nem megfelelő kommunikációja és konfliktuskezelése, valamint a cyberbullying és a szexuális zaklatás.

(2) A kisiskolás korú gyerekek konfliktushelyzeteinek okai

A vizsgált konfliktushelyzetek értékelése közel azonos átlagokat eredményezett, de jelentősen megosztotta a válaszadókat (ld. szórás értékei), így érdemes a gyakoriságokra is figyelni. A válaszadók 65%-a értett egyet, a többi kérdésnél közel fele. Ezeknél azonban az elutasítók (1 és 2 érték, és a semlegesek (3-as érték) aránya is jelentős, a megkérdezettek minimum negyed része ide tartozik (12. táblázat). Úgy tűnik, ebben a kérdésben jelentősek a saját tapasztalatok,

A kitöltő neme, a korcsoport, a lakóhely és a közelében élő gyermek(ek) megléte azonban meglepő módon nem befolyásolta a válaszadást. További kérdés, hogy ez esetben mi okozza a különbségeket.

12. táblázat. A kisgyermekkorú konfliktusok okairól való vélekedés százalékos gyakorisága

Skálaértékek gyakorisági eloszlása (%)					Konfliktus oka	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
3,4	9,7	22,1	31	33,8	Nem tudják elfogadni kérésükre a nemleges választ	3,8	1,11
4,8	17,9	26,9	29,7	20,7	Nem tudják kifejezni az érzéseiket	3,4	1,148
3,4	18,6	29	32,4	16,6	Nem tudják kifejezni az igényeiket	3,4	1,076
4,1	23,4	26,2	32,4	13,8	Nem tudják tényszerűen elmondani a véleményüket	3,3	1,097

A minta elemszám: 145

(3) A kisiskolás korú gyerekek pro-szociális viselkedésére jellemző állításokkal való egyetértés

E kérdéscsoportban a szociális készségek egy szeletét vizsgáltam, melyek az erőszakmentes kommunikációval kapcsolatosak. A meglepően alacsony átlagértékek jellemzőek, a minta nagy mértékben megosztott az egyes jellemzők megítélésében, különösen érdekes, ha az érzelmi nevelés területét vizsgáljuk, a kép rendkívül negatív (13. táblázat 4, 5, 8, 9), a megkérdezettek közel fele véli úgy, hogy a gyermekekre nem jellemző, hogy fel tudják ismerni, meg tudják fogalmazni érzelmeiket, különösen nem tudják kezelni az elutasítást, illetve szabályozni az érzelmeiket (13. táblázat). Lehetséges, hogy a megkérdezettek kissé félreértették az „ítélkezés nélkül” kifejezést, nem az erőszakmentes kommunikáció jellemzőjeként (ítélet mentes) értelmezték, ez okozhatja a nagy eltérést a többi jellemző és e között.

13. táblázat. A kisiskolás gyermekekről való vélekedés százalékos gyakorisága

Skálaértékek gyakorisági eloszlása (%)					Jellemzők	Átlag	Szórás
1	2	3	4	5			
4,8	17,2	26,9	31	20	(1) ítékezés nélkül azt fogalmazzák meg, amit látnak vagy hallanak	3,4	1,136
13,8	24,8	33,1	23,4	4,8	(2) mernek segítséget kérni a felnőttektől egy konfliktus során	2,8	1,095
6,9	37,2	32,4	19,3	4,1	(3) meg tudják fogalmazni azt, hogy mire lenne igazán szükségük	2,8	0,979
9	39,3	37,2	12,4	2,1	(4) ki tudják fejezni pontosan az érzelmeiket	2,6	0,894
10,3	44,1	31,7	8,3	5,5	(5) fel tudják ismerni a pontos érzelmeiket	2,5	0,979
15,9	35,2	34,5	11,7	2,8	(6) el tudják fogadni, hogy vannak különböző nézőpontok	2,5	0,987
13,1	37,9	39,3	8,3	1,4	(7) megfelelően kommunikálnak	2,5	0,874
17,9	39,3	30,3	11	1,4	(8) el tudják fogadni, ha nemleges választ kapnak a kéréseikre	2,4	0,952
22,1	46,9	21,4	9	0,7	(9) szabályozni tudják az érzelmeiket	2,2	0,908

A minta elemszám: 145

A háttértényezőket vizsgálva szignifikáns különbséget találtam a nemek között a 14. táblázatban felsoroltakban: a férfiak jellemzőbbnek találták az állításokat. A 25 év alattiak jobban egyetértenek azzal, miszerint a gyerekek „meg tudják fogalmazni azt, hogy mire lenne igazán szükségük”, mint a 46-55 éves korosztály (15. táblázat). A gyermek(ek) megléte és a lakóhely nem befolyásolta a válaszokat.

14. táblázat. Szignifikáns különbségek a nemek között a kisiskoláskorú gyermekekről való vélekedésben (kétmintás t-próba)

	Nem	N	Átlag	Szórás
ki tudják fejezni pontosan az érzelmeiket	Nő	103	2,5	1,164
	Férfi	42	2,9	1,061
szabályozni tudják az érzelmeiket	Nő	103	2,1	0,988
	Férfi	42	2,5	0,939
meg tudják fogalmazni azt, hogy mire lenne igazán szükségük	Nő	103	2,6	0,826
	Férfi	42	3,1	0,983
megfelelően kommunikálnak	Nő	103	2,4	0,866
	Férfi	42	2,7	0,944

15. táblázat. Korcsoportok közötti szignifikáns különbségek a „Meg tudják fogalmazni azt, hogy mire lenne igazán szükségük” állításra adott válaszokban (Tukey-b próba)

Korcsoport	N	1	2
46-55 éves	17	2,35	
25 év alatti	41		3,15

harmonikus minta elemszám:22,7; p= 0,05

(4) Konfliktus csökkentését elősegítő lehetséges tényezők oktatásba való beépítése

Hogyan csökkenthetőek a fenti konfliktushelyzetek a megkérdezettek szerint? Erre a kérdésre úgy próbáltam válaszokat szerezni, hogy az előző kérdéscsoport állításaiból válasszák ki azokat, amelyek tanítása szerintük a hétköznapi konfliktushelyzeteket csökkentenék. 80%-uk szerint meg kellene tanítani a kisiskoláskorú gyermekeknek, hogy el tudják fogadni, hogy vannak különböző nézőpontok. 70% körüli volt azok aránya, akik a nemleges válasz elfogadását és a felnőttektől való segítségkérést, 65% azoké, akik a megfelelő kommunikációt tartották megoldásnak. A többi lehetőséget fele-fele arányban választották.

Konklúzió

A konfliktusképek és a gyermekek jellemzése jól mutatja, hogy a nem megfelelő kommunikáció, érzelemkifejezés és szabályozás, valamint az együttérzés hiánya megnehezíti az együttélést a kisiskoláskorú gyermekek életében. A gyerekekre kevésbé jellemzőek azok a komponensek, melyek megléte által az erőszakmentes kommunikáció modelljét eredményesen lehet alkalmazni.

3.3. Szóbeli kikérdezés tanítók számára

Négy különböző életkorú és tapasztalati háttérrel rendelkező pedagógussal beszélgettem, hogy kutatásom még hitelesebb legyen. Háttér jellemzőiket a minta bemutatásánál részleteztem (5. táblázat).

Az témára hangoló beszélgetés során megtudtam, hogy milyen keretek között tanítottak, tanítanak, milyen gyermekanyaggal találkoztak már. Mit tartanak fontosnak egy osztályközösség építése során és hogyan vélekednek a gyermekek elfogadóképessége kapcsán és a generáció sajátosságairól. Ezután a kérdőívben is szereplő képek segítségével előhívtam saját élményeiket (Sántha, 2011) az alsó tagozatos konfliktusokról és azok kezelésére, megelőzésére irányuló jó gyakorlatokról beszélgettünk. A következő blokkban a gyermekek érzelemkifejezőképességéről, annak lehetséges gátjairól és a pedagógusok általános vélekedéséről esett szó az érzelmi nevelés és annak tanórai keretek közé való beépíthetősége,

valamint a mese ereje kapcsán. Az utolsó részben az önálló konfliktusmegoldást segítő programok és az erőszakmentes kommunikációt bemutató videóban látott modell véleményezése zárta a beszélgetést.

A mai gyerekeket mindenki ingerfaló, azonnali reakciót igénylő személyekként írta le. Volt, aki hiperérzékenységről beszélt, mert nem bírják elviselni a következményeket, megélni a kudarcot és volt, aki az életfigyelem hiányát emelte ki. Egyikük fontosnak tartja a motivációt és a folyamatos manipulálás lehetőségének megadását. Volt, aki inkább a vidék és város között lát különbséget: szerinte vidéken nagyobb a tisztelet a pedagógus felé. Az egyik alany szerint nagyobb hangsúlyt kapnak manapság a külsőségek, a ruházat vagy a hajviselet, mint régen. Mégis egy másik tanító az ellenkezőjét állította, hogy a belső tulajdonságok és képességek jobban számítanak a gyerekeknek, mint a külsőségek. Ezt két példával támasztotta alá, egy törpenövésű lány *„amikor elsős volt, még a nyolcadikos is leállt a focizással, és helyet csinált neki, meg segített a kislánynak, hogy tudjon közlekedni”* és egy a közösségben központi személyiségnek számító túlsúlyos lány történetével.

Alapvetően mindenki arról mesélt, hogy a diákok nagyon elfogadóak tudnak lenni: türelmesebbek és segítőkészebbek egymással, mint a felnőttek. Látszólag kisebb, esetleg a csoportdinamikát megbontó eseményekre jobban reagálnak, például, hogy kivel állnak párban a sorban vagy a tanító kit szólított fel többször az órán. A pozitív vagy negatív megkülönböztetést nehezen viselik el. De az osztályban lévő inkontinens gyermeket nem csúfolják, elfogadják, hogy *„még feladata van”* ezzel. Mind kiemelték, hogy a szokásrend és az óra eleji kezdő, nyugodt légkör kialakítása elengedhetetlen, rá kell szánni az időt, főleg első osztályban. Volt, aki a tanítói felkészültség fontosságát, a differenciálást és volt, aki a tehetségesebb gyerekeknél tapasztalt nehezebb közösségépítést emelte ki. Előkerült a klasszikus családmódel felborulása, mindkét férfi tanítónál előkerült az apa szerep, az egyikük így fogalmazott: *„Sokszor tapasztaltam, hogy apa lettem, és nem tanító”*. A kooperatív technika is több helyen szót kapott.

A konfliktusmontázs (6. melléklet) megfigyeltetése során sok történet előkerült. Kiderült, hogy játékidőben, és a közös munka során adódnak leginkább szerepkonfliktusok. Sokszor látszólag a semmiből generálódnak. A verekedés (6. kép) kapta a legnagyobb szerepet mindenkinél. Ez a gyerekek nemtetszésének kifejezésének egyik módja, például, ha a többiek mást akarnak játszani egymással. Egyikük kiemelte, hogy főleg első osztályban nincs még meg a biztonságos környezet *„azonnal védekező pozícióba mennek”* és gyakran otthon is ezt a megoldást látják. Volt, aki a fiúk velejárójaként említi és ezáltal az ösztön elfojtását érzékeli az iskolában. A küzdősport bevezetésének fontosságát hangsúlyozza egy másik alannal együtt,

ahol szabályrendszert, önkontrollt és kulturált megoldásokat tanulnak, miközben sportolnak. Volt, aki szerint a legnehezebb ezeket a szituációkat orvosolni, mert kevés az eszköz és az idő az agresszió hátterében álló tényezők megismerésére. Általában szeparálja az érintett feleket egy időre, hogy megnyugodjanak, de ez a valós problémát nem oldja meg.

A csúfolás (1. és 2. kép) és a kiközösítés (3. kép) szerencsére nem igazán jelent meg egyik pedagógusnál sem, maximum extrém esetekben, mint amikor a trágár, nem iskolaérett fiú indokolatlanul bántotta a társait. Mindannyian kiemelik a megelőzés szerepét és a kialakulása csírájában való elfojtását. Például pozitív tulajdonságokra való figyelemfelhívást kooperatív technikák során, a perifériára került diákok bátorítását a többekkel való játékokra vagy a kiközösítés okának keresését közösen, önfejlesztésre való rávezetést. Egyikük vállalkozó képességű, türelmes, mindenkit szerető gyerekeket kér meg, hogy játszanak azzal, akit elkezdenének kirekeszteni a többiek. Volt, aki kiemelte, hogy a csoportos csúfolás (1. kép) inkább nagyobb korban fordul elő, de ilyen esetben nem szabad a bántalmazó csoport egészével egyszerre beszélni. Egyesével hamarabb rájönnek a rosszra: beismerik, ha megbánták vagy nem értenek egyet a cselekedettel.

Az esetmegbeszélések után jöhet a közös megoldáskeresés. Egy másik alany azt hangsúlyozza a diákjainak, hogy attól még, hogy valami igaz, attól még nem szabad feltétlenül kimondani, mert lehet, hogy bántja a másikat és hogy mindenkiben van olyan tulajdonság, ami miatt csúfolni lehetne, de nem ezeket kell keresni. Az egyik kislánnyal a szülei nem törődnek, ápolatlan, koszos. Gyerekek megjegyezték ezt a pedagógusnak, aki hangsúlyozta, hogy azért, mert ő ilyen helyzetben van, nem szabad őt bántani. Volt, aki a bullyingot emelte ki a legnehezebben megoldható problémának egy osztályban, mert hosszú időt vehet igénybe, ha már kialakult és felemészti a pedagógus energiáját is, ami kihat az osztály teljesítményére is. Ilyenkor külső szakember beavatkozását tartja jónak.

A lopás (4. kép) nem igazán jellemző szándékosan, gyakran félreértésből adódik vagy a gyerekek nem érzik a súlyát. Egyikük mesélte, hogy az egyik szegényebb diákja hiányos felszerelését a társai pótolják mindig, de néha nem kéri el, hanem megszokásból elveszi és ebből adódik a konfliktus. Volt, aki inkább a szituáció regionális előfordulására hívta fel a figyelmet.

Az óra zavarását (5. kép) egy valaki tette első helyre, ő mindig azt szólítja fel, aki a leghangosabb és csak akkor halad tovább, ha mindenki megértette az anyagot, ezzel akarja türelemre tanítani őket. Ketten félreértették a képet, az egyikük a pedagógus-gyermek kommunikációs zavarát és az osztályra tett hatását, míg a másik a gyerekek gyakori barátságát emeli ki vele kapcsolatban és az ebből adódó konfliktusokat. A tanár kibeszélése szerint nem jellemző, mert ez a korosztály őszintén megmondja, ha valami nem tetszik nekik.

Más problémaforrás nem került elő, mindenki szerint a képek nagyjából lefedték a korosztály jellemzőit. A konfliktuskezelés során az első osztályosoknál tapasztalta az egyik alany, hogy a pedagógus segítségét kéri, később megtanulják, mikor és hogyan kell önállóan megoldani vagy egyszerűen elengedni a problémát. Többeknél is kiemelt szerepet kapott a tanítói példamutatás és a megoldások során előkerült az azonnali reagálás, amennyiben a szituáció engedi.

Két alanynál is azt tanulták a gyerekek, hogy a véletlen eseteknél azonnal jelezni kell, hogy nem volt szándékos a cselekedet, mint az egymásnak ütközésnél vagy az ajtó másikra nyitásánál. Ilyenkor nem a bűnöst keresik a pedagógusok sem, hanem a gyerekeknek kölcsönösen bocsánatot kell kérniük és akár kezet rázniuk, hogy jó példát mutassanak a másoknak. Ha egyértelmű, hogy ki a bűnös, akkor is demokratikusan, igazságosan meghallgatják az ő álláspontját is. Egyikük kiemeli a pedagógus nyugodt viselkedésének a fontosságát, a bizalmi légkör megteremtését. Ez a fegyelmezésnél is segítség lehet később. Ketten is fontosnak tartják a különbség megtanulását az árulkodás és a segítségkérés között. Előkerült két alanynál is, hogy nehéz a konfliktusokat kezelni, mert kevés iránymutatást kapnak a tanulmányok során a pedagógusok és sokszor tapasztalati úton kell rájönniük a megfelelő módra és ez sem biztos, hogy minden diáknál beválik. Az egyikük mesélte, hogy egy megfelelési kényszeres gyerek az étkezőben dobálta az ételt. Több „büntetégondolat” után rájött a pedagógus, hogy azokból semmit nem lehet tanulni, ezért végül a fiúnak kellett az étkezőben takarítania egy hétig az asztalokat, hogy érezze a tettének a következményét.

Tíz-es skálán 7-8 közé tették a diákok érzelemkifejező-képességét. Az érzelmek kifejezése sok gyereknek könnyen megy, a nehézséget az érzelem mögött meghúzódó ok meghatározása jelenti inkább. Az agresszív viselkedésük nehezebben fejezik ki az érzéseiket, nehezebben nyílnak meg, mint a stabil családi háttérrel rendelkezők. A család és a nevelés meghatározza, hogy egy gyerek hogyan reagál egy-egy szituációra, mennyire kerül előtérbe a harag. Egy ilyen eset volt, amikor leesett a gyerek ceruzája, ami miatt dühös volt, egy társa felvette, akire ingerülten rászólt, hogy miért nyúl hozzá. Az érzés egyértelmű volt, de a reakció nem volt helyénvaló. Volt, aki szerint opciókat kell adni és akkor egész jól kifejezik az érzéseiket a gyerekek, de mindig lesznek olyanok, akikben több a gátlás. Ennek oka többek között a nyelvi készség hiánya, hogy nem tudja kifejezni magát. Jellemző még, hogy családban negatív élményt szerzett, ha őszinte volt, ezek a gyerekek igyekeznek mindig a másikra ráhangolódni, hogy békesség legyen, és hogy megfeleljenek. Egy másik alany a pedagógus példamutatását itt is hangsúlyozza, hogy ő hogyan tudja kifejezni az érzéseit, véleményét. Egy tekintélyelvű autokrata módszerrel tanítónak a diákok nem fognak tudni megnyílni annyira,

mint egy olyannak, aki partnerként kezeli őket. Mindenki egyetértett abban, hogy nagyon fontos, hogy a gyerekek is elmondhassák a saját érzéseiket, véleményüket. Az egyik tanító hozzátette, hogy a diákok túlzott önbizalmát kezelni kell. Nem mindig valós az, amilyen érzést kifejeznek. Például a diák felháborodik a fekete ponton, mert nem volt ott a felszerelése, ezért panaszkodik a szülőnek otthon.

Egyikük kivételével mindenki azt tapasztalta, hogy fontos az érzelmi nevelés a pedagógusok számára a környezetükben. Van, ahol sok a hátrányos helyzetű, nevelőotthonban élő, egyszülős családból jött gyermek, így az otthoni érzelmi nevelést is pótolniuk kell az iskolában. A másik iskolában tanácsadó is van, akivel folyamatos kapcsolatban vannak az osztályfőnökök és rendszeresen járnak is a diákok hozzá. Egyikük szerint sok pedagógusnak fontosabb a tananyag, mint az érzelmi nevelés. Nincs idő és képzettség sem. Csak akkor foglalkozik vele, ha érdeke. Ennek ellenére határozottan úgy gondolja, hogy sokkal többet tud a gyerek visszaadni, hogyha érzelmileg meg van alapozva a biztonságos légkör. Mindenki úgy véli, hogy a pedagóguson múlik, hogy beleépíti-e a mindennapokba, de az időhiány miatt tudatosnak kell lenni. Ha konfliktus van, akkor nem szabad ragaszkodni az óra anyagához, meg kell állni és megbeszélni. Az olvasására többüknél előjött, de végül mindenki úgy vélte, hogy minden órán meg tud jelennie az érzelmi nevelés.

A mese pozitív szerepe mindenki számára egyaránt kiemelendő. Az igény még negyedikben is megvan, mert a családban kevésbé jelenik már meg és ennek hiánya érződik is. A drámajátékok lehetőségeit is többen kiemelték. Van, ahol vannak mesenapok, könyvtárfoglalkozások, a gyerekek mindig azonosulni tudnak legalább egy szereplővel. Etikán is nagy szerepe lehet. Előkerült, hogy egy első osztályos Hamupipőke című mese feldolgozásánál a választott történet lerajzolása során többen a herceggel való táncot öröközték meg, de volt egy kislány, aki az anyja sírjára virágot vivő Hamupipőkért rajzolta le, mert az apukája egyedül nevelte. Ez a történet mutatja, hogy egy egyszerű feladat mennyit meg tud mutatni a gyermek érzelmi világából. Egy pedagógus mondott példát az érzelmi nevelés témáját körbejáró könyvekre: Kádár Annamáriától a *Lilla és Tündérbogyó Harminc érzelmi intelligencia, fejlesztő mese* című könyvét. Boldizsár Ildikó neve kerül még elő és többen a magyar népmeséket, a Grimm testvérek és La Fontaine történeteire nyúlnak. Az egyik alany Bartos Erika *Anna, Peti és Gergő* sorozatát említi még.

Többük nem ismert kifejezett programot, kommunikációs formát, egy valaki említette a pozitív fegyelmezést. Egy másik pedagógus pedig folyamatos, véget nem érő átbeszélésekről mesél és a pozitív megerősítés erejéről. Ő a komplex instrukciós program általi tanításban, illetve a kooperatív technikákban látja, hogy segítenek, amiközben több konfliktushelyzet is

kialakulhat, amiket azonnal lehet kezelni. Emellett megtanulják a diákok ütköztetni a véleményeket, reagálni dolgokra. Délután napköziben is vannak 4-5 fős csoportban bevitt konfliktusokról eseménymegbeszélések, közös megoldások keresése.

Végül az UKids erőszakmentes kommunikációt (EMK) bemutató videójának megnézése után a véleményekről, iskolai kereteken belüli használhatóságáról, lehetőségeiről beszélgettünk. Ketten hallottak csak az EMK-ról, de egyikük sem tudta megfogalmazni a mibenlétét. Ennek ellenére nyitottak voltak rá és a videó megnézése után egy kivétellel mindenki csak pozitívan nyilatkozott róla, alkalmazhatónak és beépíthetőnek tartja az oktatásba. Egyikük szerint bármilyen osztályösszetételnél működhet, akár már óvodában is. Könnyen megérthető, megjegyezhető, állatokhoz kötött. Más fontosnak tartja még, hogy a pedagógus példa legyen és zsiráfnyelven beszéljen és akkor a gyerekek is át fogják venni ezt. Az egy kivétel kicsit idealistának tartja a módszert és a forrófejű embereknek nem tudja elképzelni, hogy használja. Úgy gondolja, hogy az emberek nagy része nem képes átgondolni, hogy egy konfliktus nem feltétlenül csak a másik hibájából eredhet. Szülők hátráltató szerepét emeli ki még: ha ők nem alkalmazzák és nem nyitottak erre a kommunikációs formára, akkor nincs sok értelme. Jó elgondolás lehet egy ezt a módszert tanító könyv, de ő úgy érzi, hogy még nincs erre a helyzetre valóban jó megoldás.

Etikán lehet próbálkozni, de nem igazán érzi az eredményét hosszútávon. Egyszer egy eltört ceruzával és annak megragasztási kísérletével szemléltette azt, ha valakit megbántunk, A diákok meg is fogalmazták a lényegét, de végül ugyanúgy bántották egymást. Ennek ellenére kiemeli, hogy érdemes foglalkozni vele, mert mindig lesz pár gyerek, aki fogékony lehet rá. A többiek hasznosnak tartanak egy ilyen témájú könyvnek a kiadását a szülőnek és a pedagógusnak egyaránt, hiszen a konfliktushelyzetekkel nem csak az iskolákban, hanem otthon is küzdenek szülők is. Egyikük úgy véli, hogy a konfliktusoknak a minimálisra szűkítése a pedagógus munkáját nagyban megkönnyítené és egy ilyen könyv használatára még a szülők többségét is rávezethetőnek tartja.

Utolsó levezető kérdésként az eredményes gyereknevelés mibenlétéről kérdeztem őket, amire a szeretetet, oda-vissza elfogadást és a gyerekeket nevelő tanító egészséges mentálhigiénéjét válaszokat kaptam.

Konklúzió

A válaszok egyöntetűen mutatják, hogy a gyermekeknek szükségük van az érzelmi nevelés beépítésére már első osztálytól kezdve, mert a konfliktuskezelés helyett eredményesebb a megelőző módszerek alkalmazása. A képekről való beszélgetés során világossá vált, hogy sok esetben a nem megfelelő kommunikáció vagy annak teljes hiánya az, ami miatt a szituációból konfliktus terebélyesedik ki. Ez és az erőszakmentes kommunikációs modelltől való vélekedés mutatja, hogy a gyerekek számára hasznos lenne egy megfelelő kommunikációs modell tanítása.

3.4. Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú

Két feladattal és egy beszélgetéssel szerettem volna felmérni a gyermekek érzelfelismerő, kifejező és beleélő képességét, hogy a kérdőívben és a tanítói szóbeli kikérdezésben tapasztaltakat megerősítsem vagy megcáfoljam. A 3. mellékletben látható tizenkettő képet használtam ehhez, melyek az ekmani hat alapérzelmet (Rózsa; Kálmán; Kő; Gyepesi; Nagy; Fiáth; Oláh, 2012) lefedik úgy, hogy van könnyen azonosítható és komplexebb érzelmet tükröző gyermekarc is köztük. A tizenhat fős gyermekcsoport válaszainak elemzése során a különbségeket vizsgálom, melyek eltérnek a többi válaszadó és az én véleményemtől, majd az ezek árnyalása végett a képekről való beszélgetés érdekességeit mutatom be párhuzamosan érzelmek szerint.

(1) Öröm

A könnyen azonosítható örömhöz tartozó lánynál négyen az *indulatos* szót jelölték. A beszélgetés során viszont mindenki a nevetést, a vidámságát és a boldogságát emelte ki. Volt, aki szerint „*kapott egy ajándékot*” és volt, aki azt mondta, hogy „*valamit megkapott, amit nagyon szeretett volna*”.

A komplexebb érzelmet tükrözőnél pedig három gyermek a *pozitív, jó érzések* mellett a *kíváncsi* kifejezéshez párosította, és a beszélgetésnél szerintük a lány mosolyából ítélve „*kapott egy kis plüssállatot és szereti*” és „*megnevettették*”, valamint egy nagyon eltérő választ kaptam, mely szerint fájdalmat érez, „*fogja a mellkasát*” arca „*keseredett*”.

(2) Szomorúság

A könnyen azonosítható szomorúságot ábrázoló képnél hárman a *helyzettől függő/ semleges érzések* közé sorolták. A beszélgetés során többen is a szomorú, mert „*gondolkodtan néz maga*

elé”, az izgul és büntudata van, mert „rossz jegyet kapott”, „nem meri elmondani” vagy „rosszat csinált” válaszokat adták. Aki a *bizakodó* kifejezést választotta mellé, a beszélgetésnél az „unatkozik” és „bánatos” szavakat használta rá.

(3) Meglepődés

A könnyen azonosítható meglepődés képet hárman *pozitív, jó érzésekhez* tették, amit egyikük végül azzal magyarázott, hogy meg van lepve, mert „szemeit elég nagyra nyitotta”, szerinte „megörült valaminek, de közben meglepték”. Míg ketten az *aggódó* kifejezést párosították hozzá, ők a meglepődött kifejezéseket eltérően értették a beszélgetés során, az egyik szerint a lány „látott egy halott macskát”, a másik szerint „a szeme teljesen ki van nyitva, valami nagyon tetszik neki és azt nézi”. Azok között is volt különbség, akik a *helyzettől függő/semleges érzések* közé, az *eltökélt* kifejezéshez sorolták, voltak, akik szerint a száján és a szemén látszik, hogy meglepődik, „felcsillanó”, mert a „a szülei elmondták neki, hogy elmennek vidámparba, de ő nem hiszi el, és csodálkozik, hogy elmeher” és „amit nagyon szeretne, azt megkapta”. És volt, aki szerint kicsit ijedten lepődik meg, mert a „szülei valahova elköltöznek máshova”.

A komplexebb érzelmet tükröző meglepődés képet öten a *negatívak, rossz érzésekhez* sorolták.

(4) Félelem

A könnyen azonosítható félelmet öten a *pozitív, jó érzésekhez* kötötték. Volt, aki a *vidám* kifejezés után mégis szóban azt mondta, hogy „megijedt, olyan mintha sikítana”, ketten voltak, akik a *meglepettet* választották és szerintük boldogan meglepődött a lány, mert, „kapott valami jó dolgot, amit már régóta szeretne”, ami az arcán és a szemein látszik. És ketten, akik a *megrémült* kifejezés ellenére boldogsággal azonosították, mert „jó jegyet kapott és örül”, egyikük viszont végül azt mondta, hogy „ijesztő dolgot is láthatott, mert a szemöldökét felhúzza”. Négy gyermek szerint *helyzettől függő/semleges* érzést tükröz a lány, viszont a *megrémült* kifejezéssel párosították, egyikük így jellemzi: „valaki ráijesztett, nagyra tátja a száját, mintha kiáltana”. Ketten pedig *vidámnak* jelölték, ők pozitív meglepettségről beszélnek, „mosolyog, fogja az arcát”, „mert valamit kapott”, de egyikük utána elbizonytalanodik és azt mondja: „inkább nem boldog, inkább megijedt, így a kezéről”. Egy gyermek pedig a *negatívak, rossz érzés* besorolás ellenére kíváncsiként jelöli, szerinte „örül, mosolyog, valami neki tetszik”, ezt az „arcán lehet látni, meg a kezén”. A szeme viszont negatív érzést tükröz, de a kettő közül inkább pozitívnak gondolja.

A komplexebb érzelmet tükröző félelmet egyvalaki a *helyzettől függő/semleges érzésekhez* és a *megrémült* kifejezéshez párosította, viszont a beszélgetés során egyértelműen a

félelmet írta körül „*el van takarva mind a két szeme, csak az egyikből kinéz, hogy megnézzé, hogy van-e ott valami*”. Ketten pedig a *negatívak, rossz érzések* besorolás ellenére az izgatott kifejezéshez sorolták, egyikük szerint „*meglepődött*”, másik pedig így fogalmaz: „*eltakarja az arcát, valamit meglátott, amitől nem is annyira megijedt, de nem is annyira vidám neki*”.

(5) Undor

A könnyen azonosítható undorhoz tartozó képet egy gyermek a *mérges*, három pedig a *kedvetlen* kifejezéshez sorolta. Leginkább a „*valaminek nem örül, valahova elmennek, ahova ő nem szeretne*” leírás fedti legjobban az érzést, de ketten mérgesként látják, mert „*felhúzza mindenét*”, „*dühös, valaki megbántotta*” vagy valakivel „*összeveszett, verekedett*”. Egyvalaki a *helyzettől függő/ semleges érzésekhez* csoportosította és szerinte a fiú „*citromlét ivott vagy citromot evett*”.

A komplexebb érzelmet tükröző undorhoz tartozó fiú képe volt a legmegosztóbb. Voltak, akik *negatívak, rossz érzésnek* vélték, mégis a *boldog* kifejezéssel párosították. A beszélgetés során megjelent a várakozás izgalma, többen is mosolyt láttak a száján és a szemén, „*valami, amit akart, azt megkapta, elmentek valahova*”, és az iskolába járás szeretete is előkerült több helyen. Tízen *pozitív, jó érzésként* azonosították. Akik a *boldog* kifejezéssel párosították, az iskolával kötötték össze a beszélgetésnél is az élményt. Volt, aki vidámnak, izgatottnak és magabiztosnak látta, de volt, aki bizonytalanságot is vélt felfedezni benne, „*lehet, hogy első nap megy iskolába, félhet egy kicsit, mert nem biztos, hogy jó barátokat talál, de örül, mert lehet, hogy nagyon jó barátokra fog lelni*”. Az izgatottat választók közül is a „*huncut*” mosolyt, hogy „*minden sikerülni fog neki*” és a „*nagyfiús, bátor*” jellemet emelik ki. A pozitív csoportosítás ellenére, akik a *csalódottságot* választották az elemzés során is csalódottságról beszélnek, „*mert menni kell iskolába*”, amitől „*kicsike rosszkedv*” látszik, egyikük pedig az iskolától eltávolodva úgy véli, hogy „*valami rosszat csinált*”.

(6) Düh

A könnyen azonosítható düh képét *zárkózottnak* és *buzgónak* is jelölték, viszont mérgesnek jellemezték, mindketten kiemelték az ökölbeszorított kezet, egyikük szerint „*rossz jegyet kapott, összeveszett valakivel*”. Akik *pozitív, jó érzéshez buzgónak* gondolták, negatív eseményt párosítottak hozzá. Az egyikük szerint a szemén és a száján látszik, hogy mérges, „*nem érzi annyira jól magát szerintem, valami dolgozata rosszul sikerült az iskolában*”, a másikuk szerint pedig „*csúfolták*”. Aki izgatottnak gondolta, szerinte „*örül, hogy megnyerte a focit*”.

Konklúzió

Az interjúk elemzése jól mutatja, hogy több gyereknek nem csak azt nehéz eldönteni önállóan, hogy milyen érzést lát a másik arcán, hanem azt is, hogy az pozitív vagy negatív. Az érzelemkifejezésben segít, ha lehetőségeket kapnak, de a szókincsfejlesztést ebben a témakörben is elengedhetetlennek érzem, mert sokszor csak körülírással tudták megfogalmazni a gondolataikat. Ezt mutatja az is, hogy lehetőségük nyílt a gyerekeknek saját választ is beírni, ha nem találták elég jónak a felkívánt kifejezéseket. Azt gondoltam, hogy ezt nem fogják igazán használni, de mégis azt tapasztaltam, hogy több esetben is inkább a saját szavaikkal szerették volna jellemezni a képeket. Ez jelentheti azt is, hogy árnyalni, pontosítani szerették volna a véleményüket, például a *csalódott* (könnyen azonosítható szomorúság) lehetőség választása helyett a „*depressziós*”, „*bánatos*” szavakat írták. Néhány esetben előfordulhatott az is, hogy nem voltak biztosak a felkínált kifejezések jelentésében, például a *derűs* (könnyen azonosítható, öröm) helyett a „*boldog*”, „*vidám*”, „*örül*”, az *indulatos* (Könnyen azonosítható düh) helyett a „*dühös*”, „*mérges*”, „*haragos*” kifejezéseket írták. Nem mindig volt célravezető az eltérő válasz megadása. Volt olyan, ahol cselekvéssel fejezték ki a látottakat, mint „*gondolkozik*” (komplexebb érzelmet tükröző meglepődés). És volt, ahol a képhez nem teljesen illeszkedő kifejezést adtak meg. Ilyen a komplexebb érzelmet tükröző félelem képnél a „*meglepett*”, „*csodálkozó*”, a könnyen azonosítható dühnél az „*izgatott*” és a könnyen azonosítható undornál pedig a „*mérges*” és a „*goromba*” válasz.

4. A kutatás következő szakasza: az interaktív mesekönyv megírása és kiadása

A kutatás közben szerzett tapasztalataimat szeretném megosztani hallgatótársaimmal és szakmai körökben is, s természetesen a saját későbbi tanítói munkám során alkalmazni. A megismert mindennapi konfliktushelyzetekre nehéz felkészülni, de ha számítunk rájuk, megoldani, vagy megelőzni talán egy kicsit könnyebb. Terveim között szerepel a fejlesztő módszer és a kutatási eredmények megosztása hallgatótársaimmal, illetve más fórumokon. Fontos lesz a későbbiekben a programok egyénre és iskolai osztályra szabásának segítése is.

Hosszabb távú kutatásom kiemelt célja egy interaktív mesekönyv elkészítése, mellyel játékosan lehet elsajátíttatani a gyermekekkel az erőszakmentes kommunikáció alapjait iskolai és családi környezetben egyaránt. Ennek megalkotása és nyomtatása az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatással valósulhat meg. A könyvet úgy tervezem, hogy a történeteket tanórai kereteken belül is lehessen dolgozni, de a könyv egészével akár otthon, a szülőkkel is meg lehessen ismerkedni, ezzel segítve a modell beépítését a családi kommunikációba is.

A könyvben a pedagógus interjúkból, a kérdőívekből és a gyerekekkel töltött idő alatt szerzett tapasztalatokból, konfliktushelyzetekből meríték ötletet a példaszituációk leírása során. A könyv alaptörténetének időbeli előrehaladása során a szereplők fejlődnek jellemükben, egymást segítik a modell elsajátításában, ezzel ösztönözve az olvasót is erre. Öt nagy fejezetre tervezem osztani a könyvet. Az erőszakmentes kommunikáció (Rosenberg, 2001, 2005) kialakításának négy lépését külön-külön röviden, gyermeknyelven szeretném bemutatni, mint egy-egy leckét. A hozzájuk tartozó történetek pedig segíteni fogják a megértést, szemléltetik a módszer használatát.

A könyv szerkezete és tartalma a következőképpen épül fel:

- (1) *Megfigyelés.* A gyerekek erősen érzelem-vezéreltek (Hegedűs, 2019), ami a tanítói interjúkból is jól látszott, így nehéz minősítés nélkül megfigyelni az adott szituációt.
- (2) *Érzések.* Az érzelmek és azok kifejezésére szeretnék több időt is szánni, megmutatni, hogy van olyan, amikor egyszerre akár több ellentétes érzés is kavarg az emberben, de fontos, hogy ilyenkor ne a másik minősítése legyen a cél, hanem a szituációból adódó érzések felismerése.

- (3) *Szükségletek.* Fel szeretném hívni az olvasók figyelmét, hogy miféle alapszükségletei lehetnek az embernek és ha ezek sérülnek, akkor milyen következménye lehet, ezzel megmutatva, hogy milyen fontos, hogy időt szánjunk az önvizsgálatra.
- (4) *Kérések.* A kérdőívek és a pedagógus interjúk során is kiderült, hogy a válaszolók nagyrésze szerint a gyerekek nem tudják jól megfogalmazni azt, hogy mire is van szükségük és a nemleges választ is nehezen tudják elviselni, ami miatt kérésük követelés lesz. Ezért a modell negyedik lépése is bővebben kifejtésre kerül majd, hogy segítse az olvasót ebben is fejlődni.
- (5) *Interaktív történetek.* Egy összefoglaló lesz, ahol interaktívan is kipróbálhatják az olvasók egy-egy helyzetben a „zsiráf- és a sakál nyelvet” is.

5. Összegzés

Kutatásom elsődleges célja egy az erőszakmentes kommunikációt tanító mesekönyv megírásához szükséges elméleti és gyakorlati tapasztalatok gyűjtése volt. Ehhez a lehetőségek engedte legváltozatosabb kutatási módszereket használtam fel: dokumentumelemzést, kérdőívet, tanítói szóbeli kikérdezést és fotóelemzéssel kombinált gyerekinterjút. Megismerhettem az alsó tagozatos gyermekek lehetséges konfliktushelyzeteit, a szociális kompetenciájuk fejlettségét és vélekedést a tanórai keretek között történő érzelmi nevelésről és az erőszakmentes kommunikációról és ezek alkalmazhatóságáról a kisiskolás gyermekek közelében élő felnőttek egy csoportjától és négy változatos tapasztalatokkal rendelkező tanítótól. A felnőttek tapasztalatait és vélekedését elengedhetetlennek tartottam kiegészíteni a gyermekek megfigyelésével. Feladatok és beszélgetés során feltérképeztem egy negyedik évfolyamos diákcsoport érzelmefelismerő és kifejező képességét. Mindeközben olyan kutatási kérdésekre kerestem a választ, melyek között vannak olyanok, melyek továbbgondolása egy későbbi nagyobb mintán végzett vizsgálat kiindulópontja lehet.

Mindezek előtt kutatásom részét képezte még az érzelmi nevelés magyar állami oktatásba való beépíthetőségének vizsgálata. Így a NAT és a hozzá írt első, valamint második olvasás és etika tankönyvekben olyan elemeket kerestem, melyek elősegítik a proszociális viselkedésre való nevelést. Feltételeztem, hogy a válasz mindkét esetben egyértelműen az alkalmasságot igazolja. A dokumentumelemzés során viszont azt tapasztaltam, hogy sok elem túl későn jelenik meg a NAT-ban, nem került nagyobb fókusz rá a korábbi tantervekhez képest. A tankönyvek szövegeivel nem voltam elégedett, nem ragadták meg a lehetőséget a különböző

érzékenyítő szövegek nyújtotta lehetőségekre vagy a pozitív társas viselkedésminták és az érzelmek bemutatására, inkább a tanító kreativitásán múlik, hogy ezt beépíti-e az órákba.

A feltételezésem, miszerint az alsó tagozatban előforduló konfliktusok fő kiváltó oka a megfelelő kommunikáció és érzelmkifejezés hiánya részben igaznak bizonyult. A kérdőív és a pedagógus interjúk eredményei a 6. *mellékletben* látható konfliktusképekről való vélekedés során néhol eltérő. A különböző bullying és a kiközösítés szinte a válaszadók 80%-a szerint megjelenik kisiskoláskorban, ennek ellenére a pedagógusok a megfelelő intézkedések mellett csak szélsőséges esetben találkoztak vele. A kérdőív adatai szerint a legjellemzőbb a tanóra zavarása, de erről is különböző véleményekkel voltak a pedagógusok. A lopás mind a két esetben a lista végére került. A kérdőívet kitöltők 75%-a szerint jellemző, míg a pedagógusok az első helyre tették a verekedést, mely a nem megfelelő kommunikációból vagy annak hiányából származik. A kommunikációra vonatkozóan a kérdőívben kiderült, hogy 65% szerint a nemleges válasz elfogadása, 50% szerint a nem megfelelő érzelmkifejezés okoz még problémát.

Az állításom, miszerint a gyermekek megfelelően fel tudják ismerni az érzelmeket nem volt helytálló. A pedagógus interjúból kiderült, hogy leginkább a problémásabb magatartású gyermekek érzelmkifejezése okoz nehézséget, mert az érzelm mögött meghúzódó okot nem könnyű felfedni. A szókincs hiányáról számoltak be még, amit igazol a 3. *mellékletben* található arcokkal kapcsolatos feladatmegoldás és beszélgetés is. Ennek során kiderült még számomra, hogy több gyereknek nem csak az érzelmek felismerése, de kellemes és kellemetlen csoportba való besorolás is nehézséget okoz. A kérdőív 13. *táblázatában* látható, hogy a gyermekek a kitöltők szerint sem rendelkeznek azon képességekkel, melyek az érzelmszabályozáshoz, illetve az EMK alapjainak használatához kellenek.

Az erőszakmentes kommunikáció alapjainak elsajátításáról úgy gondoltam, hogy fontosnak tartják a pedagógusok és a kisiskolás gyermek közelében élő felnőttek is. A kérdőív kitöltői között megosztóak voltak a különböző elemek oktatásba való beépítésének fontossága, de 65%-uk a megfelelő kommunikáció tanítását jó problémamegoldásnak vélte. A tanítók között senki sem ismerte igazán a modellt, de pozitívan értékelte a bemutató videó után és a tudatos érzelmi nevelés elengedhetetlen szerepéről is beszámoltak.

A kutatásom során egyértelművé vált számomra, hogy a személyiség ezen részével is ugyanolyan fontos tudatosan foglalkozni, mint a kognitívval. Ez pedig nem megy másként, mint tudatos odafigyeléssel és az együtt-működéssel.

6. Irodalomjegyzék

- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101–124. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fetting, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. In Zsolnai A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés, Budapest. http://real-d.mtak.hu/1136/1/dc_1503_17_tezisek.pdf
- Berckhan, B. (2017). *Verbális önvédelem - Magabiztos válaszok bántó megjegyzésekre*. Bioenergetic Kiadó Kft. Budapest.
- Béres I., & Korpics M. (2011). *Média – kultúra – gyermekek*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs In Erdei, M., & Szűcs, S. (2022). A média hatása a kisiskolás gyermekek viselkedésére. *Módszertani Közlemények*, 61(3), 156–164.
- Birloni Sz., & Sík E. (2013). *Iskolai konfliktusok. Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*. Human Profess Kft. Budapest.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 357–370. (Ford.: Fekete Ilona Dóra) http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/interjuzas_az_oktataskutatasban.pdf
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. In Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Buda, B. (1978). *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat. Budapest.
- Buda, B. (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula. Budapest.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45, 19–41. In: Turós, M. (2019). Az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése történeti megközelítésben. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 42. köt.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta*

Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica. 63–73.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4626/1/63_73_Tur%C3%B3s.pdf

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*. Springer. New York.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535–548. In: Zsolnai, A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. – Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Csapó, B. (2003). A tudás és a kompetenciák. In Monostori, A. (Ed.), *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet (OKI). 65–74.
- Csikos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf
- Davies, I., Evans, M., Fülöp, M., Kiwan, D., Peterson, A., & B.Y. Sim, J (2019). *Taking action for change: Educating for youth civic engagement and activism. A resource for Educators*. University of York, Department of Education.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). *The Socialization of Emotional Competence*. In Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. – Akadémiai doktori értekezés.
- Dögei Ilona (1995). Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. In Tresó, E. (2020). Tanár-diák konfliktusok a középiskolában. In Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae (43). EKE Líceum Kiadó. 155–163.
- Eisenberg, N. (Ed., 1982). The development of prosocial behavior. Academic Press. London. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Engler, Á. (2004). A szociális kompetencia fejlesztése. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének Szakmai-Módszertani Folyóirata*, 2(2), 13–31.
- European Commission (2010). *Europa 2020*. Publication Office of European Union. Brussels.

- Falus I., Ollé J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fehér, Á., Runyó, A. (2018). *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban.* II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete. Vác.
http://real.mtak.hu/78580/1/A%20mese%20szerepe%20a%20nevel%C3%A9sben_oktat%C3%A9sban.pdf
- Forgas, J. P. (2003). Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó. Budapest. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle* 41(3) 49-58.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. In Petneházi Á. (2013). A szociális és érzelmi intelligencia In Figula E., Margitics F. (szerk): *Az iskolai erőszak személyiségtényezői.* Élmény'94 Bt. Nyíregyháza Hajdúhadház. 49–66.
- Grusec, J. E. (1982). The Socialization of Altruism. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Grusec, J. E., Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Hegedűs, Sz. (2019) A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatba. *Iskolakultúra* 29(9), 21–37.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31849/32288>
- Hercz, M. (2011). A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén. In Nahalka I. (szerk.) *Tapasztalatok és lehetőségek a kulcskompetenciáknak a környezeti nevelés területén megvalósítható fejlesztésével kapcsolatban; különös tekintettel középiskolákra és a szakképzésre és az intézményközi együttműködés lehetőségeire.* Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 1–30.
https://www.academia.edu/11212171/Hercz._M._2011_A_szoci%C3%A1lis_%C3%A9s_%C3%A1llampolg%C3%A1ri_kompetencia_fejleszt%C3%A9s%C3%A9nek_lehet%C5%B9s%C3%A9gei_a_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_ter%C3%BClet%C3%A9n
- Hercz, M. (2019). UKids – a social entrepreneurship program for kids. In Davies, Ian; Evans, Mark; Fülöp, M.; Kiwan, D.; Peterson, A.; Sim, B. Y. J. (szerk.)

- Taking action for change: Educating for youth civic engagement and activism*. University of York. York. 47–48.
- Hercz, M., Lindner, J. (eds. 2020). *Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítása. Social entrepreneurship education in childhood: international conference, thematic exhibition based on UKids project*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In: Hegedüs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Horányi, Ö. (1999) A személyközi kommunikációról. In Béres I., Horányi Ö. (szerk): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014) Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, 5 (2), 95–104.
- Kolb, B. (2008): Involving, Sharing, Analysing – Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*. In Sántha, K. (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 11(4-5) 55–66.
- Margitics F., Figula E. & Pauwlik Zs. (2020). *Cyberbullying az iskolában*. Internetes Zaklató és Internetes Áldozat Skála. Tudatosság Könyvek. Budapest.
- Mitev A., Sajtos L. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó. Budapest.
- N. Kollár K., Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1–3*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy, J. (2000, 2002). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Budapest.
- NAT (2012). A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- NAT (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- Nádasi, M. (2016). A megváltozott családok hatása a gyermekekre. *Gyermeknevelés*, 4(2), 35-47. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.2.35.47>
- Oktatási Hivatal (é.n.). PISA (Programme for International Student Assessment) <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa>
- Pátkai A. (2020). *Érzelmektől a Zsiráfnyelvig. Ézelmi nevelés kihívás-alapú tanulással*. OTDK dolgozat, Kézirat. ELTE TÓK. Budapest.

- Péter, L. (2007). *Bevezetés a pedagógiába* (kézirat). Tanulmányi útmutató. Babes-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar Iskola- és Óvodapedagógusi Szak. Székelyudvarhely.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*. In Zsolnai. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban* – Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Rosenberg, M. B. (2001). *A szavak ablakok vagy falak - Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft. Budapest. (ford.: Bojtár Tamás, Rambala Éva)
- Rosenberg, M. B. (2005). *Így is lehet nevelni és tanítani - Erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Agykontroll Kft. Budapest. (ford.: Hanny Norbert)
- Rózsa S., Kálmán, R., Kő, N., Gyepesi Á., Nagy H., Fiáth T. & Oláh A (2012). Az érzelmi arcfelismerés jelentősége és mérése a pszichológiai kutatásokban: Az Ekman 60 arc teszttel szerzett hazai tapasztalatok. *Pszichológia*, 32(3), 229–251
- Rudas, J. (2014). A konfliktusokról. In Fülöp M. (szerk.). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Géniuszt Könyvek, (34), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Rust, S. (2020). *Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol* Bioenergetic Kiadó. Budapest. (ford.: Makra Júlia)
- Sági, M., Szemerszki, M. (2012). Hogyan hata a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle* 62(7–8) 22–41.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_7-8_03.pdf
- Sallai É., Medveczky K., Kovásznai M. & Ficsór J. (2006). *Professzionális Tanári Kommunikáció Pedagógus-Továbbképzési kézikönyv*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest. <https://docplayer.hu/1838318-Professzionalis-tanari-kommunikacio.html>
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (2000). Current direction in emotional intelligence research. In Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York. In Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban* – Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Sántha, K. (2006). Kvalitatív kutatás. Hasznos útmutató a kvalitatív módszertani elvekről és technikákról. *Új Pedagógiai Szemle* 56(5), 122–124.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-kf-Santha-Kvalitativ.html>

- Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 543–550. In: Hegedűs, Sz. (2016) A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- World Health Organisation (1946). Constitution. Genova.
- Zsolnai A. (2006). A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* (6) 27–37.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialitas-fejlesztese-4-8-eves-korban>
- Zsolnai A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online* (2), 119–140 http://misc.bibl.u-szeged.hu/45532/1/iol_2008_001_119-140.pdf
- Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In Csapó, B, Zsolnai, A (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 83–104. <https://core.ac.uk/download/pdf/80852135.pdf#page=83>
- Zsolnai A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. In Zsolnai A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. – Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Zsolnai, A. (2013). A szociális fejlődés segítése. Gondolat Kiadó. Budapest. In Zsolnai A. (2018): A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. – Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Zsolnai A. (2013/b). A szociális viselkedés alakulása kisiskolás és serdülőkorban. In. Molnár Gy. & Korom E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest. 255–272.
- Zsolnai A. (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In Benedek A. & Golnhofer E. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Budapest.
- Zsolnai A., Rácz A. & Rácz K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68.
- Zsolnai A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. – Akadémiai doktori értekezés. Budapest. http://real-d.mtak.hu/1136/1/dc_1503_17_tezisek.pdf

7. Mellékletek

1. melléklet. Táblázatjegyzék

1. táblázat. A kutatás feltételezései és módszerei.....	15
2. táblázat. Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú menete.....	17
3. táblázat. Kérdőív kitöltőinek korcsoport szerinti eloszlása.....	19
4. táblázat. Kérdőív kitöltőinek lakóhely szerinti eloszlása	19
5. táblázat. Az interjúban résztvevő pedagógusok tapasztalati háttere	19
6. táblázat. A kutatás folyamata és szakaszai.....	20
7. táblázat. A különböző konfliktushelyzetekről való vélekedés százalékos gyakorisága.....	26
8. táblázat. A kiközösítésről való vélekedés nemenkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával	26
9. táblázat. A kiközösítésről való vélekedés korcsoportonkénti összehasonlítása Tukey-b próbával	26
10. táblázat. A tanóra zavarásáról való vélekedés korcsoportonkénti összehasonlítása Tukey-b próbával	27
11. táblázat. A tanóra zavarásáról való vélekedés lakóhelyenkénti összehasonlítása Tukey-b próbával	27
12. táblázat. A kisgyermekkori konfliktusok okairól való vélekedés százalékos gyakorisága	28
13. táblázat. A kisiskolás gyermekekről való vélekedés százalékos gyakorisága	29
14. táblázat. Szignifikáns különbségek a nemek között a kisiskoláskorú gyermekekről való vélekedésben (kétmintás t-próba).....	29
15. táblázat. Korcsoportok közötti szignifikáns különbségek a „Meg tudják fogalmazni azt, hogy mire lenne igazán szükségük” állításra adott válaszokban (Tukey-b próba)	30

2. melléklet. Ábrajegyzék

1. ábra. A személyiség funkcionális rendszere (Nagy, 2000)	6
--	---

3. melléklet. Fotóelemzéssel kombinált gyermekinterjú során használt képek

Alapérzelem	Könnyen azonosítható	Komplexebb érzelmet tükröző
öröm		
szomorúság		
meglepődés		
félelem		
undor		
düh		

4. melléklet. Az Oktatási Hivatal által kiadott 1. és 2. osztályos olvasás és etika tankönyvekben szereplő mesék beilleszthetősége az érzelmi nevelésbe

a) Első olvasókönyvem:

Az első mese, *A róka és a kacsák*, bár szerintem a szomorú vége miatt nem a legmegfelelőbb indítása egy ilyen könyvnek, mégis a hozzá tartozó feladat, melynél a kacsához és a rókához kell kötni a tulajdonságokat, a kifejezőképességet és a szókincset fejleszti. A különböző tulajdonságok és a hozzájuk tartozó viselkedésminták közül is megfigyelhető pár a *Mesemorzsa*, *Két kecske találkozott egy pallón*, *Mese reggelre* című történetekben. Alkalmat ad az érzelmkifejezés gyakorlására az *Iciri-piciri* mese, ahol a kis macska különböző érzéseiről kell beszélgetni, ilyen még *A bűnbánó elefánt* története is. *A török és a tehenek* című mese feladatai között található olyan, ahol utánózni kell Mehemed arc kifejezéseit mimikával. A *kutya-macska* barátság alkalmas, hogy egy történet két oldalát is megvizsgáljuk a gyerekekkel és az empátiáról és a megbocsátásról beszélgessünk. *A vadgalamb és a szarka* története jól bemutatja, hogy milyen félreértések tudnak származni a kommunikáció során. A *Már iskolás vagyok* részlet pedig azt, hogy egy dolog miatt érezhetünk több különböző, akár ellentétes érzelmet is. A sokszínűségből adódó dilemmákat *Az állatok vitája* történet jól példázza. Vannak történetek, amik egy tárgyat vagy élőlényt emberi tulajdonságokkal ruháznak fel, azt erről való beszélgetés és ötletelés is jó alapot nyújt a különbözőség bemutatására, ilyen a *Ha a napnak* című vers. A *Hol a kakas?* játék az együttműködést és az egymásra odafigyelést fejleszti.

b) Hétszínvarázs olvasókönyv 2.

Az érzelmek széles skálája kevésbé kap szerepet a történetek között, de összegyűjtöttem azokat, amik szövegükben vagy feladatukban valamilyen módon köthetőek az érzelmi neveléshez. Janikovszky Éva *Már iskolás vagyok* című könyvének részlete alkalmas arra, hogy az iskolába járás szeretetének dilemmáján keresztül a gyerekek megláthassák, hogy egy-egy dolog akár ellentétes érzelmet is kiválthat az emberből. Szintén Janikovszky Éva nyomán a *Ki játszik velem?* történet egy család tagjainak különbözőségeit mutatja be egy kisfiú nézetéből, aki arra vágyik, hogy játszanak vele. Itt lehet az empátiáról és esetleg a munkamegosztásról, egymás segítségéről is beszélgetni. A feladatok között a kisfiú érzéseibe való beleélés szerepel és az esethez hasonló tanulók által átélt történetek és az abból eredő érzések megbeszélése. *Családlátogatás* története egy modernebb család tagjainak különbségeit szemlélteti, akik egy új helyzetet különbözően élnek meg. Móra Ferenc *Hogyan tanultam meg olvasni?* részlete és a hozzá tartozó kérdés egy önzetlen szülő-gyerek kapcsolatról szól és ezáltal beszélgeti a gyereket a saját szüleivel megélt érzelmekről is. Lázár Ervin *Nagyapa meg a csillagok* egy kisfiú félelmét

mutatja be nagyapja halálának gondolatára. *A halász és a nagyravágyó felesége* magyar népmese egy házaspár különbözőségét mutatja meg és a kapzsi ember jellemvonásait. Tompa Mihály nyomán *A pitypang meséje* (rövidített változat) elemzése során több érzelmet is megbeszélhetünk a gyerekekkel és önmagunk elfogadásáról is szó eshet. *Megjárta Jancsi* feladatai között különböző arckifejezéseket kell öltetni és a képről egyet leolvasni. Nagy Katalin *Kettőnk titka* történet alatt egy külső, belső tulajdonságos önjellemző feladat van. Tersánszky Józsi Jenő *Misi Mókus kalandjai* részletében a külső adottságokból adódó másság kerül elő, ami jó alapot tud biztosítani ennek a témának a felvezetésére. A mások érzéseibe való beleélés is megjelenik a kötetben. Móra Ferenc *A cinege cipője* vers az együttérzésre és a segítségnyújtásra tanít, miközben a cinege bánatával találkoznak a gyerekek. Petőfi Sándor *Itt van az ősz, itt van újra...* részletének kérdései között az ősszel való érzelmek kerülnek elő. A dombtetőre kiülő ember érzéseibe való beleélés is szerepel. Móra Ferenc *Levelek hullása* műve különböző helyzetekből mutatja meg, hogy kinek mit jelent az ősz. Zelk Zoltán *Téli fák* és Nemes Nagy Ágnes *Hóesésben* feladataként az író, *Ugorjunk árkot!* során az állatok helyébe kell magukat képzelni. Móra Ferenc *Nagyapó* történetében egy fiú megtanulja, hogy mások cselekedetének olyan oka is lehet, amire ő nem gondol. Szabó Lőrinc *Kicsi vagyok én* versében pedig a saját jövőképét kell összehasonlítani a gyerekek az olvasottakkal. Mezei Mária *Vallomástöredékek* részlete és *Szent Miklós legendája* az önzetlenségről szól. Kányádi Sándor *Októberi lakoma* az osztozkodást mutatja meg.

Vannak történetek, amik szerintem károsak is lehetnek a nevelés során. Móra Ferenc *Kíváncsi hópehelyek* feladatok között mozdulat és arcjáték van, ahol az öröm megjelenik. Viszont ezt és a Kolozsvári Grandpierre Emil *A búbos pacsirta meg a rezgőfü* történetét nem gondolnám egy 21. századi olvasókönyvbe valónak. A lelkesedést és az újítás gondolatát nem egy pozitív, előre haladó gondolatnak mutatja meg. Talán a kudarc tapasztalását lehet a gyerekekkel megbeszélni, de a történet vége erre sem ad elég lehetőséget. Hervay Gizellától az *Elfelejtő-mese* bár egy kedves és vicces történet, ahol a gyereket utánzó anyuka tettein keresztül tanulja meg a fiú azt, hogy ne legyen annyira figyelmetlen, de szerintem a családon belüli kommunikáció hiánya nem jó példát mutat a gyermekeknek. Móra Ferenc *A könyvvé vált kakas* története is egy szeretetteljes anyukát mutat be, mégis arra kéri a gyereket, hogy hazudjon az apjának a kapott könyvről. Lázár Ervin nyomán *A Kék meg a Sárga* történet egy konfliktushelyzetet mutat be két festékfolt között, végül egyesülnek és egy új szín keletkezik belőlük. Az erőszakmentes kommunikáció sakálnyelvét jól szemlélteti a történet. A feladatokban az egyesülést büntetésként értékeli a kérdező, a két fél között igazságot akar szolgáltatni aszerint, hogy melyik az, aki köszönt, ahelyett, hogy a probléma okát kerestetné.

Ehhez kapcsolódóan az *illemkockák* részénél a köszönés fontosságáról tanulhatnak a gyerekek és az illemszabályok fontosságáról érvelteti őket. Csukás István *Sün Balázs* verse és az *Osztokodik a róka* mese az osztokodás témát hozza fel, de már egy negatív oldalról. Bár Sün Balázs azért jó példát mutat azzal, hogy segít a testvérein, mégis pórul jár. Móra Ferenc *A csókai csóka* tanulsága a többet észszel, mint erővel, de önmagában a segítségkérésben való bizalmatlanságot táplálhatja a gyerekekben. A feladatok között az állatok jellemezése is megtalálható. Ugorjunk árkot! és az *Osztokodik a róka* magyar népmese is a bizalmatlanságot erősíti. *Jakab meg az apja* mese kérdései között szerepel, hogy „Mikor fordul jóra a történet?”. Bár a gyermek nem végezte el a számára kijelölt munkát, ezért akarta az apja megveretni, de ezzel a kérdéssel a fizikai erőszak helyességét fogadtatja el. *A hiú király* a hazugság és a sértegetés jutalmát hirdeti. *A pap és a tojások* cigány népmesében bár észszel oldotta meg a problémát a szolga, de a végén előjött az erőszakos szándéka is. Ez nem jó fényt vet a cigányságra pont, mint *Az elrejtett kincs* mesében a káromkodó, marakodó cigányok.

c) *Etika tankönyv 1.*

Az érzelmek vonatkozásában az iskolától való félelem jelenik meg először Báder Ilona *Iskolás lesz Tüske, a kis sün* történetében, a feladatokban pedig a gyerekeket beszélgeti az iskolába járás élményéről. *Érzelmek* fejezetben Janikovszky Éva *Jó nekem!* részletének olvasásával az önzetlen örömet ismerhetik meg a gyerekek. Szomorúság, bánat a következő, ami folyamán a vigasztalás is előjön. Sebők Éva *A púpos szörnyeteg* a félelem legyőzéséről szól, a feladatok között a bizalmi személyről is szó esik, akihez fordulni lehet ez az érzelmek során. Több érzelméről nem esik szó külön. Az együtt játszás szabályairól is szó esik. Utána önismereti játékokat mutat be a könyv, mint a *Befejezetlen mondatok*, ahol öröm és a félelemmel kapcsolatos gondolatok merülnek fel. *A Játsszunk el az emlékeinket!* egy asszociációs játék, ahol érzelmeket előhívó szavakat mondanak és arról kell mesélni. Viselkedési mintákat is kapnak a gyerekek a könyvből. *Születünk és felnövünk* részénél önjellemzést kell mondani. Szabó Lőrinc *Kicsi vagyok én* verse itt is előfordul, hasonlóan az olvasókönyvhöz. Fecske Csaba *Jó leszek!* olyan példát mutat, ami egy gyermek szerint egy jó felnőtthez illő viselkedés. *Család – családtagok* részénél felmerül a családban betartandó szabályok. Marék Veronika *Decemberi szeretgető mese* az együttműködés fontosságáról és a fölösleges haragtartás rossz hatásáról szól. Az osztályban, színházban, családban illendő viselkedésről, köszönési, megszólítási illemszabályokról is szó van. Kibédi Varga Katalin nyomán a *Varázsszavak* történet az őszinte kifejezéseket tanítja meg, mint a bocsánat, kérem, köszönöm és az együttérzést. A segítségkérés nem szégyen, ezt is megtanítja a könyv.

d) Etika tankönyv 2.

Az új kislány történet kezdetén azt gondoltam, hogy az új közösségbe kerülés élményéről lesz szó, de végül a vezetéknevek kerültek előtérbe. Janikovszky Éva *Ha én felnőtt volnék* részletben a felnőtté válással járó szabadságról ábrándozik egy gyermek és azon mereng, hogy mégis miért tartják be a szabályokat. *Egyedül járok haza* történet egy fiú segítőkészségét mutatja be amellet, hogy vigyázni kell az idegenekkel. A *Mesél az erdő* történet során az állatok szerepébe kell beleképzelni magukat és az emberek viselkedését jellemezni. *Gondolatok a jóról és a rosszról* Szent Miklós legendáját mutatja be. A konfliktus helyzetek is szerepet kapnak. Igaz Dóra *Én és a tesóm* részletek a testvéri kapcsolatból eredő különböző, akár ellentétes érzelmeiről szól. A barátoknál előforduló veszekedésekről beszélgeti a tanulókat. *Kié a kisautó?* történet a lopásról szól. Móra Ferenc *Nagyapó* története itt is előkerül. Fehér Klára *A csodálatos radírgumi* megtanítja a gyerekeket, hogy a kimondott szónak ereje van és nem lehet csak úgy visszaszívni. Utána a feladatok során saját konfliktushelyzetekről beszélgeti a gyerekeket és azokra keresnek megoldást.

5. melléklet. A kérdőív elemzés során használt számítások

A konfliktushelyzetek megítélése, korcsoportok szerinti összehasonlítás kétminás t-próbával (részlet)

Group Statistics						sign
	Nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Település	Nő	103	2,03	,760	,075	n.s.
	Férfi	42	1,81	,707	,109	.
Bullying (csoportos)	Nő	103	4,20	,911	,090	n.s.
	Férfi	42	4,00	,826	,128	
Bullying (egyéni)	Nő	103	4,24	,857	,084	n.s.
	Férfi	42	3,98	,897	,138	
Kiközösítés	Nő	103	4,24	,880	,087	0,021
	Férfi	42	3,86	,952	,147	
Lopás	Nő	103	2,12	,832	,082	n.s.
	Férfi	42	2,14	,872	,134	.
Tanóra zavarása	Nő	103	4,51	,803	,079	n.s.
	Férfi	42	4,45	,861	,133	.
Verekedés	Nő	103	4,10	,869	,086	n.s.
	Férfi	42	3,83	1,080	,167	.

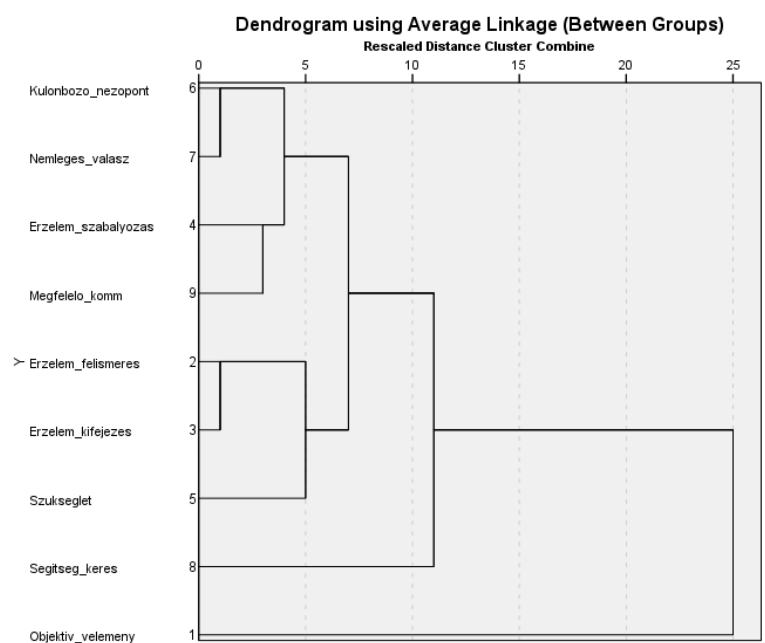
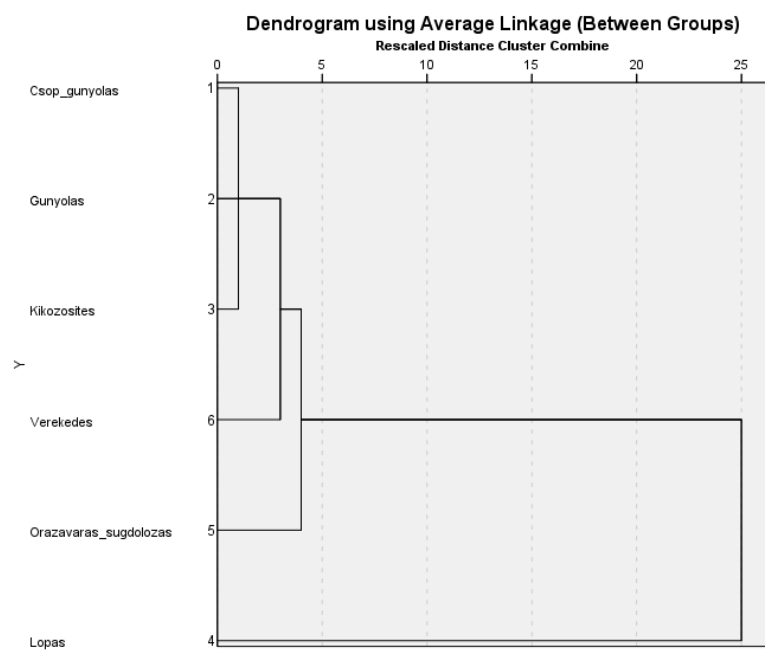
A konfliktushelyzetek megítélése, korcsoportok szerinti összehasonlítás variancia-analízissel

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bullying (csoportos)	Between Groups	6,145	4	1,536	1,995	,099
	Within Groups	107,813	140	,770		
	Total	113,959	144			
Bullying (egyéni)	Between Groups	6,844	4	1,711	2,321	,060
	Within Groups	103,184	140	,737		
	Total	110,028	144			
Kiközösítés	Between Groups	9,756	4	2,439	3,083	,018
	Within Groups	110,755	140	,791		
	Total	120,510	144			
Lopás	Between Groups	2,941	4	,735	1,042	,388
	Within Groups	98,824	140	,706		
	Total	101,766	144			
Tanóra zavarása	Between Groups	7,499	4	1,875	2,957	,022
	Within Groups	88,749	140	,634		
	Total	96,248	144			
Verekedés	Between Groups	6,631	4	1,658	1,929	,109
	Within Groups	120,307	140	,859		
	Total	126,938	144			

A konfliktushelyzetek megítélése, településtípusok szerinti összehasonlítás variancia-analízissel

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bullying (csoportos)	Between Groups	3,369	2	1,685	2,163	,119
	Within Groups	110,589	142	,779		
	Total	113,959	144			
Bullying (egyéni)	Between Groups	2,043	2	1,022	1,344	,264
	Within Groups	107,984	142	,760		
	Total	110,028	144			
Kiközösítés	Between Groups	3,160	2	1,580	1,912	,152
	Within Groups	117,351	142	,826		
	Total	120,510	144			
Lopás	Between Groups	1,200	2	,600	,847	,431
	Within Groups	100,565	142	,708		
	Total	101,766	144			
Tanóra zavarása	Between Groups	8,983	2	4,492	7,309	<,001
	Within Groups	87,265	142	,615		

	Total	96,248	144			
Verekedés	Between Groups	4,272	2	2,136	2,472	,088
	Within Groups	122,666	142	,864		
	Total	126,938	144			



6. melléklet: Kisiskolás konfliktusképek

Sorszám	Konfliktuskép	Megnevezés
1.		Bullying (csoportos)
2.		Bullying (egyéni)
3.		Kiközösítés
4.		Lopás
5.		Tanóra zavarása
6.		Verekedés

