

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia

Az érzelmi intelligencia fejlesztése a kisiskolában
élményközpontú versfeldolgozás által

Tartalom

Bevezetés	1
I. Elméleti rész	3
1. Az érzelem fogalma	3
1.2. Az érzelmek fejlődése	5
2. Az érzelmi intelligencia	7
2.1. Az érzelmi intelligencia fogalma	7
2.1. Az érzelmi intelligencia képességalapú és kevert modelljei	11
2.2. Az érzelmi intelligencia mérése	12
3. Az érzelmi intelligencia nevelése, fejlesztése az iskolában	13
3.1. A 7-10 éves korosztály érzelmi kompetenciájának jellemzői	14
4. Az érzelmi intelligencia fejlesztése drámapedagógiai és művészetalapú módszerek segítségével az élményközpontú versfeldolgozás során.....	14
4.1. A gyermekversek	14
4.2. A gyermekversek tanítása, feldolgozása	17
4.3. Dramatikus és művészetalapú módszerek a versfeldolgozásban	18
II. Kutatási rész.....	19
1. A kutatás problémakérdései	19
2. Hipotézisek	19
3. A kutatás résztvevői	20
4. A kutatás stratégiája, módszerei, eszközei	20
5. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése	23
5.1. A versfeldolgozó foglalkozások bemutatása	23
5.2. Az érzelmi intelligencia mérésére alkalmazott preteszt és poszteszt eredményeinek összehasonlítása.....	26
6. Következtések a hipotézisek mentén	34
Összegzés	35
Bibliográfiai lista:	37

Bevezetés

Jövendőbeli pedagógusként egyik legfontosabb feladatomban tartom azt, hogy a gyerekeket, akikkel találkozom, dolgozom, ne csak szellemileg, hanem lelkileg is tápláljam, neveljem. Ezen célkitűzésem megvalósításának egyik alapvető eszközei az irodalmi szövegek, mivel szerepük kiemelten fontos a gyerekek személyiségformálásában (Sárosi, 2008). Az irodalom személyiségformáló erejéről azonban csak abban az esetben beszélhetünk, hogyha az olvasó/ a hallgató és a szöveg között létrejön egy személyes kapcsolat, mely nagymértékben a szövegfeldolgozás eredményességétől, minőségétől függ. A lírai szövegek befogadása nehezebb feladatot jelent a gyerekek számára, mint az epikus műveké, mivel előbbi esetében a külső világ ábrázolása másodlagos szerepet kap, leginkább a lírai én belső világán van a hangsúly, melyet az olvasó saját érzései által újratерemt, s a kisiskoláskorú gyerekek ezen képessége még nincs kialakulva (Sárosi, 2008.).

Én hiszem azt, hogy a versek is lehetnek legalább annyira érthetőek, szerethetőek, befogadhatóak és nem utolsósorban érzelmileg fejlesztő hatásúak a gyerekek számára, mint az epikus szövegek, hogyha megfelelő módon, az ő képességeikhez mérten, változatos módszerekkel vannak feldolgozva. Többek között ezt szeretném bebizonyítani a szakdolgozatom alapjául is szolgáló kutatásommal, melynek két fő alapkérdése: 1. Fejleszthető-e a gyerekek érzelemfelismerő képessége dramatikus és művészetalapú módszerek által? 2. Változik-e a gyerekek versekhez való hozzáállása a dramatikus és művészetalapú módszerek versfeldolgozásban való alkalmazása által? A kutatás elméleti részében az érzelem meghatározását járom körül, majd röviden ismertetem az érzelmi intelligencia fogalmát, mérésének lehetőségeit. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségeire is kitérek az iskolában, valamint bemutatom a 7-9 éves korosztály érzelmi intelligenciájának jellemzőit. Továbbá ismertetek néhány dramatizáción és különféle művészeti ágakon alapuló versfeldolgozó módszert, s végül a vers és zene kapcsolatával zárom le a dolgozat ezen részét.

Kutatásomat három hipotézisre építem, melyek a következők: 1. A dramatikus és művészetalapú módszerekkel feldolgozott versek pozitívan hatnak a II. osztályos gyermekek érzelem felismerését mérő feladatlapon elért eredményekre. A fejlesztés hatására a gyermekek felismerik, és meg tudják nevezni a saját és mások érzelmét; 2. A fejlesztések pozitívan hatnak a gyerekek verssel kapcsolatos attitűdjére; 3. A különböző művészeti ágak jól beépíthetőek a versfeldolgozási tevékenységekbe. A különböző művészeti ágak bevonása a versfeldolgozás folyamatába pozitív módon hozzájárul a gyermekek versélményéhez. A kísérleti beavatkozást melyet hipotéziseim bizonyítása céljából tartok, II. osztályos gyerekekkel végezem. 6 kortárs

és 6 klasszikus költő versét dolgozom fel dramatikus és művészetalapú (képzőművészet, zene) módszereket használva. A gyerekek érzelemfelismerő képességét preteszttel és posztteszttel mérem fel a fejlesztés elején illetve végén, majd összehasonlítottam a kapott eredményeket elvégezve a kétmintás F-próbát és kétmintás T-próbát illetve különböző korreláció számításokat. A preteszt és posztteszt feladatai három területét méri a gyerekek érzelemfelismerő képességének Saarni (1999) munkája alapján: saját érzelmek tudatosítása; a mások érzelmeinek felismerése és megértése; érzelmek kifejezésére vonatkozó megfelelő szavak használata. A gyerekek vers iránti attitűdjét is felmérem a foglalkozások elején majd végén egy célzott kérdőívvel, melyek eredményei a 2. kutatási kérdésekre adnak választ.

I. Elméleti rész

1. Az érzelem fogalma

Az érzelmekhez való hozzáállás a történelem, a társadalom fejlődése során folyamatos változáson ment keresztül. Az érzelmeket sokáig negatív jelenséggént kezelték. Az ókori görögök úgy gondolták, hogy a bölcs emberek nem engedhetnek meg maguknak érzelmeket. Spinoza, holland filozófus szerint az emóciók hatása alatt lévő emberek nem urai saját maguknak, valamint Darwin és Platón megközelítéseiben is az érzelmek, mint nem adaptív csökevények és az értelmet megrontó, korlátozó tényezők jelennek meg. A nyugati filozófia sokáig primitív jelenséggént tekintett az érzelmekre, mivel szerintük azok a gondolkodást zavarták. (Deák, 2015). A modern pszichológia és a behaviorista irányzat sem tartotta fontosnak az érzelmek tanulmányozását, mivel nem tekintették többnek, mint ingerek és reakciók összességének (Kádár, 2012). A 18. század végén az európai romantikus mozgalmakat támogató művészek, festők, írók, költők hangot adtak annak a meglátásuknak, miszerint az érzelmektől vezérelt gondolkodás az ésszerűség számára ismeretlen, és megközelíthetetlen területeket fed fel. Az 1960-70-es években kibontakozó affektív forradalom következtében fordulatváltás következett be az érzelmek negatív megközelítését illetően: a vezető pszichológusok pozitív működésként, alapvető szükségletként tekintettek az érzelmekre és azok átélésére (Nagy, 2010). Hume és Darwin azon első pszichológusok közé tartoznak, akik az érzelmek funkciójáról beszélnek. Hume szerint minden viselkedésünket az érzelmek ösztönzik.

Az érzelmek területén bekövetkező szemléletváltáshoz az evolúciós pszichológiai paradigma fejlődése (Oatley, Jenkins, 2001) és az affektív idegtudomány megjelenése (Panksepp, 1998) is hozzájárult. Előbbi azt hangsúlyozza, hogy az érzelmek segítenek a társadalommal való érintkezésben és jelentéshordozó szerepük is van, míg utóbbi keretében olyan kutatások jelennek meg, melyek eredménye azt mutatja, hogy a kognitív és az affektív szabályozások között összefüggés van (Nagy, 2010). „Márpedig az értelem az eluralkodó érzelmek mellett nem rúg labdába” mondja Goleman Érzelmi intelligencia című könyvében (Goleman, 1995. 18.o.). Szerinte túl nagy jelentőséget fordítottak az előző korok a racionalitásra, anélkül, hogy az érzelmeknek teret engedtek volna. Az embernek egy gondolkodó és egy érző elméje is van. E kettő együttes, harmonikus működése segíti az embert mindennapi életében.

Napjainkban, a pszichológia érzelmekkel kapcsolatos véleménye ellentétes a korábbi elképzelésekkel, melyek szerint az érzelmeknek romboló hatása van. Az érzelmek fontos és nélkülözhetetlen funkciót látnak el mindennapi életünk során: befolyásolják a gondolkodási

folyamatokat, irányítják a cselekvést, a kommunikációs folyamatokat is segítik a saját és a velünk kapcsolatban lévő személyek belső állapotainak jelzésével, valamint a személyiségfejlődés egyik alapvető komponense is. (Nagy, 2010.)

Az érzelmek egyértelmű meghatározása összetettségük, szubjektivitásuk miatt nem egyszerű feladat, több definíció is született rá az évek során, utóbbi pár évtizedben a meghatározások az érzelmek folyamat-jellegét hangsúlyozzák. A holland pszichológus, Frijda (1986) meghatározása a legelfogadottabbak egyike: ő úgy definiálja az érzelmet, mint egy jellegzetes típusú mentális állapotot, melyet testi kifejezéssel, változással és cselekvéssel együtt élünk meg. Az érzelmek lépésenként jelennek meg, tehát folyamat-jellegűek: kiértékelés – kontextusértékelés – cselekvéskészség - pszichológiai változás – kifejezés - cselekvés (Frijda 1986, Mesquita-Frijda 1992). Az ő nevéhez fűződik az érzelmek 6 összetevőjének meghatározása, melyek a következők: „az érzelem szubjektív élménye, belső testi válaszok, elsősorban a vegetatív idegrendszer reakciói, az érzelemről és a helyzetről alkotott gondolatok, arckifejezések, érzelmi reakciók és a cselekvéses tendenciák” (Kádár, 2012. 11.o). Más szakemberek is próbálták megmagyarázni az érzelem fogalmát. Oatley és Jenkins azt mondja, „bár az érzelmek határozott definíciója még nem adható meg, az az elgondolás, hogy az érzelmek olyan állapotok, amelyek eseményeket kapcsolnak a személy számára fontos dolgokhoz, terveket indítanak be, és vázlatstruktúrákat kínálnak a másokkal kialakítandó kapcsolatokhoz, lehetővé teszi, hogy értékeljük funkcióikat, és megértésük alapjául is szolgálhat” (Oatley és Jenkins, 2001. 165.o.). A szerzőpáros az érzelmet egy többkomponensű jelenséggé értelmezi, mely úgy jön létre, hogy az ember egy eseményhez tudatosan vagy tudattalanul jelentőséget társít. Hogyha az esemény segíti őt, akkor pozitívként, ha az esemény megakadályozza őt, akkor negatívként éli meg az érzést. Az érzelem hatására cselekvések indulnak el, melyek megzavarhatnak más cselekvéseket, mentális folyamatokat. Kleinginna és Kleinginna 1981-es tanulmányában az érzelem-definíciók tíz kategóriába vannak sorolva, melyek a következők: affektív definíciók, kognitív definíciók, külső emocionális ingerek, filozófiai folyamatok, emocionális/expresszív viselkedés, dezorganizáló definíciók, korlátozó definíciók, motivációs definíciók és szkeptikus meghatározások. Ezen meghatározások értelmében az érzelmek szubjektív és objektív tényezők együttes játékának tekinthetők.

Az érzelemelméleteket Reisenzen két fő szempont alapján csoportosította: alaprérzelem-elméletek és összetevő-elméletek. Előbbi, vagyis az alaprérzelem-elmélet szerint léteznek univerzális érzelmek, átöröklött érzelmek, melyek csak a másokkal való kapcsolatba lépés során bontakoznak ki. Ehhez az elmélethez kapcsolódik a kulturális érzelemelmélet, ami azt hangsúlyozza, hogy az érzelem kulturálisan átöröklődő jelenség, minden kultúra más-más

érmelmekeket él át. Ezt az elméletet Ekman és munkatársai 1980-ban végzett kutatása megcáfolt. A vizsgálatok eredményeként hat alapérzelmeket határozott meg az amerikai kutató: öröm, bánat, harag, félelem, meglepetés és undor. (Saját kutatásom során az ő által megállapított 6 alapérzelemmel dolgozom.) Ezeket az érméseket univerzális arckifejezések kísérik, melyek kultúrától függetlenül felismerhetők. Az összetevő-elméletek képviselői szerint az érmelmi élmények több összetevőből állnak, melyek nem egységes módon fontosak a különböző kultúrák számára, illetve azok a nyelvi eszközök, kifejezések is különböznek, melyet az érmelmekre használnak. Goleman (1995) szerint az érmelmek cselekvésre indítják az embert. Az érmelmi skála minden eleméhez kapcsolódik egy sajátos élettani jegy, minden érmelmet, ennek értelmében az alapérzelmeket is egy specifikus, a szervezetben lejátszódó belső folyamat, reakció is kísér. Ezeket a cselekvési hajlandóságokat, megnyilvánulásokat az ember saját élettapasztalata és az adott kor, civilizáció szokásai is alakítják, befolyásolják. A szív hevesebben ver, az adrenalin megsokszorozódik, a vér pedig a kézfejbe gyűlik a harag esetében azért, hogy az irányítást mihamarabb átvegye az ellenség leküzdése végett az adott személy. A félelem következménye gyakran a menekülés, ezért a vér a nagy vázizmokhoz áramlik előidézve ezáltal az arc sápadtságát. Az agyi központ olyan hormonokat szabadít fel, melyek egy pillanatra ledermesztetik az emberi testet, feszültté válik tőlük, ugyanakkor tettere kész, figyelme közvetlenül a fenyegetésre irányul, megpróbálja azt minél hamarabb elhárítani. A boldogság nem jár együtt különösebb látványos fiziológiai jelekkel, a test nyugalmi, oldott állapotba kerül, mely állapot segíthet az aktuális feladatok elvégzésében, illetve a jövőbeli célok elérésében is. A meglepődés a látási észlelésünkre van nagy hatással: a látómező megnagyobbodik, mivel több fény éri a retinát. Ennek következtében több információt kapunk az adott jelenségről, eseményről, jobban átlátva a helyzetet, így könnyebben ki tudjuk dolgozni a következő lépéseket. Az undor jellegzetes kísérői az oldalra húzott felsőajak és az orr-ráncolás. Ezzel a mimikával azt jelezzük, hogy valaminek az íze, bűze kellemetlen számunkra, mely annak az ősi szokásnak a maradványa, melyet a mérgező étel kiköpése, a bántó szag előli elfordulás jelentett. A bánatos ember bizalma megrendül a környezetével, a világgal szemben az őt ért veszteség hatására. Ha a szomorúság depresszióba torkollik, akkor a szervezet anyagcseréje is lelassul. A hiány, a csalódás meggyászolása fontos folyamat, mert ennek a végén olyan következtetésekre jutunk, melyek saját fejlődésünket szolgálják, és erőt adnak a továbblépéshez, az új célok kitűzéséhez.

1.2. Az érmelmek fejlődése

Oatley és Jenkins (1996) szerint az érmelmek jelentik az első nyelvet számunkra. Az elmúlt évtizedekben számos kutatás foglalkozott a csecsemők érmelmekifejezésének,

érzelemfelismerésének tanulmányozásával. A fentiekben már említett hat alapérzelem - az öröm, a harag, a félelem, a szomorúság, az undor és a meglepetés - velünk születettnek tekinthető. A csecsemők mindegyik olyan arcizmukat tudják működtetni, melyekkel ezeket az alapérzelmeiket fejezik ki (Kádár, 2012). Velünk születettnek tekinthető továbbá az érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának a lehetősége is (Lewis, 2008). Ezek a közvetlen környezettel való interakciók hatására kezdenek el működni, legfőképp az anyával való kapcsolat következményeként. Az anyának nagyon fontos szerepe van a csecsemő emocionális állapotainak strukturálásában és tisztázásában. Felismeri gyermeke belső élményeit, értelmezi és visszatükrözi a baba érzelmi kifejezéseit, aki ezáltal elkezd saját érzelmeit felismerni, azonosítani (Stern, 1985; Malatesta et al., 1989; Tronick 1989,). Oatley és Jenkins 1996-ban kiadott *Érzelmek* című könyvének egy bekezdése Steiner (1979) megállapítását írja le, miszerint a csecsemőknél már az élet első heteiben megjelenik néhány elkülöníthető érzelem, mint például az undor, melyet a savanyú ízek ingerei váltanak ki belőlük. A mosoly is megjelenik ebben az időszakban méghozzá az alvás REM-fázisában. Később, az első hónap után már a gyengéd testi érintések, az anyával, gondozóval való interakció is előidézi a mosolyt. Ezt a mosolyt Wallon szociális mosolynak nevezi (Wallon, 1958). Három hónapos kora után már hasonló dolgok fakasztják mosolyra, mint a felnőtteket: a játék, a rá irányuló figyelem (Oatley és Jenkins, 1996). A gögicséléssel is egy jó érzelmi állapotot fejez ki. A sírás szintén a csecsemő lelkiállapotának egyik megnyilvánulása. Jelezhet fájdalmat, dühöt és éhséget is (Országos Köznevelési Tanács, 1942). Bár a harag és a félelem (6-9 hónapos kortól) is megfigyelhető már az első életévben a csecsemők által kifejezett érzelmek között, a szerzőpáros azt mondja, hogy a negatív érzelmek közötti határvonal elmosódott, és nem különülnek el egymástól teljes mértékben (Oatley és Jenkins, 1996). A gyerekek ebben a korban még nem képesek szabályozni saját érzéseiket. Mások érzelmikifejezéseire egy éves koruk körül kezdenek el reagálni, majd értelmezni, megnevezni csak három éves korban kezdik. A csecsemőkör végén, a kisgyermekkor során másodlagos érzések megjelenéséről beszélhetünk, amelyek kapcsolódnak az alapérzelmeihez. A büszkeség, a bűntudat érzése már az évre vonatkoznak, s ez annak a következménye, hogy a kisgyermeknek megjelent az éntudata, magát már kezdi másokhoz viszonyítani (Cole és Cole, 2006). Csecsemőkorban a gyerekek képesek saját érzéseiken változtatni, kontrollálni őket. 2-6 éves korban tovább fejlődik ez a képességük, és újakat alakítanak ki a meglévők mellé. Ennek következtében képesek megnyugtatni, bátorítani magukat, vagy csökkenteni a számukra érzelmileg megterhelő információkat, vagy akár ellenállni különböző eredetű kísértéseknek. Cole és Cole (2006) azt írja könyvében, hogy már kisgyermekkorban megtanuljuk érzékelni, felismerni azt, hogyha valaki elrejtje érzelmeit,

illetve már annak a képességnek is a birtokosai leszünk, mely segítségével mi is tudjuk kendőzni negatív érzéseinket. Carolyn Saarni, 1999-ben kiadott művéből megtudjuk azt, hogy kisgyermekkorban a társas-érzelmi kompetencia mind a nyolc készségét elsajátítjuk. Ezek a következők:

- „1. A saját érzelmi állapot tudatosítása.
2. A mások érzelmi állapotának észlelésére való képesség.
3. Az érzelmekről való beszéd képessége a saját kultúrára jellemző szókészlet segítségével.
4. A mások érzelmeihez való empátikus vagy együttérző viszonyulás képessége.
5. Annak felismerése, hogy a belső érzelmi állapothoz nem feltétlenül kapcsolódik külső megnyilvánulás.
6. Az erőteljes kellemetlen érzésekhez való alkalmazkodás képessége önszabályozó stratégiák segítségével.
7. Annak tudatosítása, hogy az érzelmek milyen fontos szerepet töltenek be a társas viszonyokban, és hogy a hatalom és státus különbségei milyen hatással vannak rájuk.
8. Általános érzelmi elégedettség – az az érzés, hogy nem zavarnak bennünket saját érzéseink.” (Saarni, 1999, idézi: Cole és Cole, 2006. 421.o).

Kisiskoláskorban, vagyis 6-12 éves kor között a gyerekek egyre több időt töltenek kortársaikkal, melynek következtében fejlődik kommunikációs készségük, elkezdik megérteni mások nézőpontját, megtanulnak együttműködni. A kortárs kapcsolatok, barátságok pozitív hatással vannak a konfliktuskezelési képességre valamint egymás megértésére is (Cole és Cole, 2006). Ebben a korban csökken az érzelmi labilitás, egyre inkább tudják uralni saját érzelmeiket. A magasabbrendű érzelmek közül az erkölcsi és az intellektuális érzelmek egyre nagyon hangsúlyt kapnak, megerősödnek, s megjelenik a hála érzése is.

2. Az érzelmi intelligencia

2.1. Az érzelmi intelligencia fogalma

Az érzelmi intelligencia fogalmának meghatározásánál fontos beszélni, felvázolni elsősorban az intelligencia definícióját. Az Pszichológiai Atlasz (1993) szerint az intelligencia az emberek szellemi szintjét mérő adottság, lélektani megközelítésből pedig olyan képességek összességét jelentik, melyek az egzisztenciális feladatok megoldását segítik. Az intelligencia fogalma összetett, a jelenségek közötti kapcsolat és az emberek közötti kapcsolat megteremtésének képességét is magába foglalja. Az első intelligencia teszt kidolgozója Binet (1905) volt, aki így határozta meg az intelligenciát: „... az intelligenciában van egy alapvető

tényező, amelynek megléte, illetve hiánya oly döntő a mindennapi életben. Ez az ítéletek, a józanész képessége, a gyakorlati érzék, a kezdeményezőkészség és a körülményekhez való alkalmazkodás képessége” (Binet-Simon, 1905. idézi: Kádár, 2012. 35.o). Ezt követően több kutató is volt, akik az intelligenciát, annak összetevőit próbálták felderíteni, illetve tesztek kidolgozni mérésére. Néhány példa erre: Wechsler (1939) – verbális és performációs skálából álló IQ teszt; Guilford (1967) - az intelligencia háromdimenziós modellje; Cattell (1971) – a fluid, hajlékony és rögzült intelligencia fogalma; Sternberg (1985) – az intelligencia három aspektusa: analitikus, kreatív, gyakorlati (Kádár, 2012.). Ezen előzetes intelligencia-elméletektől rendkívüli módon eltér Gardner, harvardi kutató többszörös intelligencia elmélete. A többszörös intelligencia elmélete a valódi érettség kérdésén kívül még a kutatási és kulturális problémák körét is végigjárja. A kutató faktoranalízist használt a többszörös intelligencia meghatározásakor, ami megszabta az intelligencia kritériumait. De más kísérletek, kutatások eredményeit is figyelembe vette az intelligencia-lista összeállításakor, illetve az egyes intelligenciatípusok közötti kapcsolat megállapításakor. Példa erre Rauscher, Shaw and Ky 1993-as kutatása, amely azt bizonyította, hogy a zenei készségek és a térbeli tájékozódás képessége között szoros kapcsolat áll fent (Kádár, 2012). Gardner első művében (1983) hét intelligenciatípust különböztet meg egymástól: a nyelvi, a logikai-matematikai, a térbeli, a zenei, a testi-mozgásos, az interperszonális és az intraperszonális intelligenciát. 1999-es tanulmányában már egy nyolcadik intelligencia is megjelenik természeti intelligencia néven (Dezső, 2021.). A felsorolt nyolc intelligencia közül az intraperszonálisat és interperszonálisat szeretném kiemelni, röviden bemutatni. Az intraperszonális intelligencia magába foglalja az önismeretet és az e szerint való döntésnek a képességét. A személyes intelligenciának köszönhetően ismerjük saját gondolatainkat, vágyainkat, szándékainkat érzéseinket, erősségeinket, és tudatában vagyunk korlátjainknak is. (Lengyel, 2010.) Az interperszonális intelligencia azt a képességet jelöli, melynek segítségével megértjük embertársainkat, képesek vagyunk velük együttműködni (Goleman, 1995). Ezen két intelligenciatípust, melyeket röviden összefoglaltam, az érzelmi intelligencia mai értelemben használt szerkezetének alapjaként, előzményeként tekinthetjük. Az érzelmi intelligencia elődjeként tekinthetünk továbbá a szociális intelligencia fogalmára is, melyet Thorndike határozott meg az 1930-as években (Thorndike, 1937). Ez a képesség az emberekkel való bánásmódot, viselkedésmódot, mások megértését, az emberi kapcsolatokban tanúsított magatartást fejfezi ki.

Az érzelmi intelligencia elméletének, fogalmának megalkotása, az egyik első olyan tudományos publikáció, amely az érzelmi intelligenciát úgy említi, mint ahogyan azt ma mi is ismerjük, nem is olyan régen, néhány évtizede jelent meg csupán és Mayer-DiPaolo-Salovey

(1990); Mayer-Caruso-Salovey (1990) szerzőtársak nevéhez fűződik (Kádár, 2012). Szerintük az érzelmi intelligencia egy olyan képesség, mely magába foglalja az érzelmek észlelését, kezelését, jelentésének és kapcsolatának felismerését, a gondolkodást, a problémák megoldását, a különböző érzelmekhez való alkalmazkodást valamint az érzelmek által közvetített információk megértését. Az érzelmi intelligencia kutatásának igazi népszerűsítőjeként azonban Daniel Golemant tartják számon, aki Érzelmi intelligencia című könyvével világszerte ismertté tette az érzelmi intelligencia fogalmát. Bár a kötet több kutató előzetes munkájának gyűjteményeként is tekinthető, alapja egy saját koncepció, mely Salovey és Mayer (1990) meghatározásából indul ki. A szerző a személyiségvonásokat, motivációkat és attitűdöket is hozzákapcsolja az érzelmi intelligencia értelmezéséhez, melyre addig leginkább, mint képességek tárházára tekintettek. Goleman könyvében meghatározta az érzelmi intelligencia öt fontos összetevőjét. 1. Az érzelmek felismerése, mely az öntudatot foglalja magába. Hangsúlyozza azt, hogy a saját érzelmeink felismerése, értelmezése befolyásolja életünk alakulását, ezért nagy jelentősége van ennek a képességnek. 2. Az érzelmek kezelése, annak a képessége, hogy érzéseinket akarataink szerint igazítsuk, kezeljük. 3. Önmotiválás képessége, mely azt hangsúlyozza, hogy bármiféle teljesítmény eléréséhez nagyon fontos a pozitív motiváció. Ilyenkor az érzelmeink a célra összpontosítanak, hozzájárulva ezzel az eredményes munkavégzéshez, a kreativitáshoz. 4. Mások érzelmeinek felismerése, melynek elengedhetetlen feltétele az empátia, ami önzetlenséget eredményez. Az empátikus ember érzékenyen reagál embertársai jelzéseire, azok igényeire, szükségleteire. Minél inkább tudatában vagyunk saját érzelmeinknek, annál inkább képesek vagyunk megérteni mások érzéseit. 5. Kapcsolatkezelés: ez a képesség attól függ, hogy mennyire tudunk hatni mások érzéseire, mennyire vagyunk szociálisan hatékonyak. Saját érzéseinkkel is rendben kell lennünk ahhoz, hogy befolyásolni tudjuk másokét, illetve az empátia valamint az önkontroll képességével is rendelkezünk kell ahhoz, hogy a társas életet gyakorolni tudjuk (Goleman, 1995). Ezt a modellt később néhány munkatársával továbbdolgozták és négy dimenzió mentén helyezték el őket, négy érzelmi intelligencia összetevővel írták le őket: 1) éntudatosság 2) önmenedzselés; 3) társas tudatosság és 4) kapcsolatmenedzselés. Minden területhez további képességek és személyiségjegyek tartoznak, melyek személyes és társas, illetve cselekvés és tudatosság szinteken helyezkednek el.

Az érzelmi intelligencia kutatásával foglalkozó szakemberek közösségéhez tartozik még Bar-On, angol pszichológus is, aki szerint az érzelmi intelligencia „olyan nem-kognitív képességek, kompetenciák és jártasságok sora, amelyek befolyásolják az embert abban, hogy sikeres legyen a környezeti követelményekkel és nyomásokkal való megküzdésben” (Bar-On,

1997, 14. o., idézi: Kun, 2011. 46.o.). Ez a meghatározás 5 összetevőre bontja az érzelmi intelligenciát, melyek a következők: intraperszonális érzelmi intelligencia, interperszonális érzelmi intelligencia, stresszkezelő érzelmi intelligencia, alkalmazkodó érzelmi intelligencia és általános hangulati érzelmi intelligencia. Ezek további 15 komponensre bonthatók: érzelmi éntudatosság, önértékelés, önbecsülés, önmegvalósítás és függetlenség (intrapersonális EQ); interperszonális kapcsolatok, empátia, társas felelősségtudat (interperszonális EQ); stressztolerancia, impulzuskontroll (stresszkezelő EQ); realitásérzék, rugalmasság és problémamegoldás (alkalmazkodó EQ); optimizmus, boldogság (általános hangulati EQ) (Kun, 2011).

A következőkben néhány szót ejtek az érzelmi kompetencia fogalmáról, kutatásáról. Az említett készség meghatározása, kutatása Carolyn Saarni nevéhez fűződik. A kutató úgy gondolja, hogy egy érzelmileg kompetens személy a társaságban hatékonyan tud jelen lenni, együttműködni. Nyolc érzelmi kompetenciát alkotó képességet határozott meg, melyek közül az első hármat alapul vettem a dolgozatom kutatási részéhez, a gyerekek érzelmi intelligenciáját felmérő feladatlap összeállításához. Az érzelmi kompetenciát a következő képességek alkotják: „1. Saját érzelmek tudatosítása, a saját érzelmi állapot felismerése, annak felismerése, hogy egy személy egyszerre több érzelmet is átélhet, még érettebb szinten annak felismerése, hogy egy személy érzelmei nem mind tudatosak; 2. A másik személy érzelmeinek felismerése szituációs és kifejező jelzések alapján; 3. Az adott szubkultúrában rendelkezésre álló érzelmeket jelölő szavak adekvát használata, érettebb szinten olyan kulturális forráskönyvek elsajátítása, melyek összekapcsolják az érzelmeket a szociális szerepekkel; 4. Mások érzelmi élményeibe való empátiás bevonódás képessége; 5. Annak megértése, hogy az átélt érzelmi élmény nem szükségképpen felel meg az érzelmek kifejezésének, annak megértése, hogy a különböző érzelmek-kifejező viselkedések másokra milyen hatást gyakorolnak; 6. Önszabályzó stratégiák használatának képessége, amelyek fenyegető helyzetekben csökkentik a negatív érzelmi állapotok intenzitását és időbeli lefolyását, és ezáltal hozzájárulnak az adaptív megküzdéshez; 7. Annak megértése, hogy a kapcsolatok struktúráját meghatározza az érzelmek megjelenésének azonnalisága, a kifejezés őszintesége, illetve a kapcsolatban kifejeződő reciprocitás vagy szimmetria mértéke; 8. Az érzelmi én-hatékonyosság, amely azt jelenti, hogy a személy elfogadja saját érzelmi élményeit, akár egyéniek és rendhagyók, akár kulturálisan elfogadottak, valamint annak érzete, hogy érzelmi élményeink összhangban állnak a számunkra kívánatos érzelmi egyensúly állapottal” (Saarni et al. 2006, 250.o, idézi Kádár, 2012. 64.o.).

2.1. Az érzelmi intelligencia képesség-alapú és kevert modelljei

Az elmúlt évek érzelmi intelligencia kutatásainak egyik legfontosabb célja az volt, hogy megállapítsák, meghatározzák pontosan milyen képességekből, adottságokból épül fel az érzelmi intelligencia. Ennek következtében több elmélet, több modell is született, melyek ezt a problémát, kérdést próbálják megoldani. Az egyik elmélet a képesség-alapú modell, melynek képviselői azt vallják, hogy az érzelmi intelligencia nem több, mint képességeknek az összessége (Kun, 2011). Salovey és Mayer, a két jól ismert képesség-alapú érzelmi intelligencia modell követői szerint az érzelmi intelligenciát négy, egymással kölcsönös viszonyban lévő képesség-halmaz alkotja:

- Az érzelmek észlelése és kifejezése: a saját és mások érzéseinek azonosítása, kifejezése.
- Az érzelmek integrálásának képessége: magába foglalja az ítéletalkotást, az emlékezőt elősegítő érzelmeknek a létrehozását, az érzelmek motivációs funkciójának a felismerését. Ez az összetevő arra vonatkozik, hogy az érzelmek képesek a mentális folyamatokat befolyásolni, átalakítani.
- Az érzelmek megértésének, és az érzelmi tudás alkalmazásának képessége: minden olyan ismeret és tudás ide tartozik, amely az érzelmi rendszerrel, folyamatokkal kapcsolatos
- Az érzelmek szabályozásának képessége: saját érzelmeink és mások érzelmeinek tudatos irányítását jelenti. (Nagy, 2010).

A kutatók azt hangsúlyozták, hogy az érzelmekkel kapcsolatos képességeket a kognitív képességekhez, az intelligenciához hasonlóan mérni lehet nem mással, mint teljesítményszerzőkkel. Az érzelmi intelligencia más mentális képességekkel együtt az életkor előrehaladtával fejlődésen kell keresztülmenjen.

Az érzelmi intelligencia kevert-alapú modelljének képviselői az érzelmi intelligenciát kognitív képességek, személyiségjellemzők, társas kompetenciák és motivációs faktorok együtteseként határozzák meg. E modell fontos kutatói sorában foglal helyet többek között Bar-On és Goleman is, akiknek az érzelmi intelligenciáról alkotott meghatározásait, elképzeléseit a fentiekben már bemutattam (Nagy, 2010). Személyes véleményemmel ehhez a modellhez tudnék kapcsolódni, mert úgy gondolom, hogy az érzelmekkel kapcsolatos bármilyen képességet, nem lehet csak mentális folyamatokkal kifejezni. Azt, hogy milyen érzéseket érzünk, és milyen lelki folyamatokkal élünk meg egyes helyzetekben, személyiségünk, az eddig megélt tapasztalataink, mintáink, vagyis azok az dolgok, melyeket lelkünkben magunkkal hozunk, erősen befolyásolják, nem lehet különválasztani őket egymástól.

2.2. Az érzelmi intelligencia mérése

Érzelmi intelligencia mérésére használt eszközök is különböznek, mint ahogyan a meghatározásra vonatkozó irányzatok is. A mérési technikák, eljárások típusai jól illeszkednek az előzőekben bemutatott két érzelmi intelligencia modellhez. A mérőeszközök esetében két típus ellentétéről beszélhetünk: teljesítménytesztekről és önbeszámoló tesztekéről. A teljesítménytesztek a képességalapú érzelmi intelligencia modellhez lettek kidolgozva, ami azt jelenti, hogy az érzelmi intelligenciát az intelligenciához hasonlítja, és konkrét feladatok megoldását kéri az alanytól. A mentális képességek esetében a helyes válasz objektív módon, jól meghatározható, az érzelmek esetében, melyek a személyiségjellemzőktől szorosan függenek, nem lehet ilyen egyértelmű megoldásokat adni. Ennek ellenére az érzelmi intelligencia tesztek is ezen az elven működnek, és egy bizonyos kritériumrendszer alapján itt is meghatározhatók a jó vagy rossz válaszok. Több teljesítményalapú teszt lett kidolgozva a közelmúltban, melyek közül háromra szeretnék röviden kitérni. Az Érzelmi Tudatosság Szint Skála (Levels Of Emotional Awareness Scale, LEAS) Lane és munkatársai munkájának az eredményeként jött létre. A teszt több kétszereplős jelenetet foglal magába, melyek különböző érzelmeket válthatnak ki, a vizsgált alanyt mindkét szereplő helyébe bele kell képzelnie magát, majd el kell mondania, hogy hogyan érezte magát az adott helyzetben (Kádár, 2012). A Mayer-Salovey-Caruso féle Érzelmi Intelligencia Teszt integratív típusú teljesítményteszt, ami azt jelenti, hogy az érzelmi képességek széles skáláját vizsgálja. A négy fő érzelmi intelligencia komponens, az érzelmek felismerését, az érzelmek gondolkodási folyamatokba való bevonását, az érzelmek megértését és róluk való gondolkodást valamint az érzelmek kezelését vizsgálja képek, és az általuk kiváltott érzelmi reakciók feltárásával. Magyar kutatók is állítottak össze teljesítményteszteket, melyek közül az Oláh-Nagy-G.Tóth félért szeretném kiemelni. A gyermekek és serdülőkorúak számára kidolgozott tesztek a Képes Érzelmi Intelligencia Teszt 6-8 éves korosztály részére (EIT 6-8) és a Képes Érzelmi Intelligencia Teszt 10-15 éves korosztály részére (EIT 10-15) nevet viselik. Három típusú, képekből álló feladattal méri fel a következő dimenziókat: „érzelmek tudatossága, érzelmek kezelése, szociális normák elemzése, konstruktív self-érzékelés, felelősség-törődés-tekintet másokra, szociális normák azonosítása és megoldása, együttműködés, kompromisszumkészség, visszautasítás, segítségkérés, befogadói kommunikáció, perspektíva felvétel”. (Nagy, 2010. 59.o.). A feladatok a következők: 1. Kiválasztani a portrék közül azt, amelyik a legjobban kifejezi a hívókép által kiváltott érzelmet; 2. Kiválasztani annak a gyermeknek a portréját, aki valójában jelen van az érzelmi hívókép által leírt jelenetben; 3. Az első három kép által közvetített érzelmi állapotot

felismerve kell a teszt kitöltő személyeknek eldönteniük, hogy a képsorozat további három képe közül melyik fejezi ki ugyanezt az érzelmi állapotot.

Az önbeszámolós tesztek közül az egyik legismertebb az Érzelmek Mérése Skála (Assessing Emotions Scale, AES) elnevezésű teszt, melyet Schutte és munkatársai dolgoztak ki 1998-ban. Ez egy kérdőív, melyben a válaszadónak egy Likert-sálán kell megejlőlnie, hogy az adott kijelentések mennyire igazak rá.

3. Az érzelmi intelligencia nevelése, fejlesztése az iskolában

Az oktatásnak számos feladatot kell megvalósítania annak érdekében, hogy a gyerekek felnőttként megfeleljenek a jövő kihívásainak. Néhány közülük a következő: mindenkinek meg kell tanulnia ismereteket szerezni, dolgozni, másokkal együtt élni valamint élni. Az utóbbi kettő az érzelmi intelligencia területére vonatkozik. Az élethosszig tartó tanulás feltétele a másokkal való együttműködés és a személyes hatékonyság, magabiztosság, munkaszervezés (Kádár, 2012). Az érzelmi intelligencia fejlesztése, nevelése ezért egyértelmű feladat és cél kell legyen a gyerekek nevelésének folyamatában, még ha ez a történelem folyamán nem is volt mindig jellemző.

A gyerekek érzelmi és szociális kompetenciájának fejlődésében fontos szerepet játszik a szülők mellett a pedagógus is. Ahhoz, hogy a gyermekek érzelmi intelligenciáját fejlesszék, a felnőtteknek is tanulóvá kell válniuk: megfelelő önismerettel, önbecsüléssel kell rendelkezzenek és fel kell ismerjék saját hibáikat (Kádár, 2012). John Gottman és Joan DeClaire (1997) szerint azok a gyerekek, akik érzelmi fejlesztésben részesülnek, rugalmasabbak lesznek, valamint jellemző rájuk az, hogy kevesebb negatív és több pozitív érzést tapasztalnak meg. A szerzőpáros kutatásai azt bizonyítják, hogy az érzelmi fejlesztést gyakorló szülők gyerekei közelebb kerülnek családtagjaikhoz, egészségesebb, sikeresebb felnőttek lesznek, és felmerülő nehézségeiket, konfliktusokat is könnyebben tudják kezelni. (Gottman és DeClaire, 1997). Az iskolai környezetben az érzelmi kompetenciák fejlődésének alapja egy biztonságot nyújtó, szeretetteljes, együttműködésen alapuló osztálytermi légkör. Ennek megteremtője egy olyan pedagógus lehet csak, akinek pozitív az önértékelése, hiteles és megfelelően tudja kezelni saját érzelmeit (Schwartz-Chang-Farver, 2001, idézi: Kádár, 2012). Az érzelmek nagy szerepet játszanak az iskolai tanítási-tanulási folyamatban. A gyerekek tanulási teljesítménye, eredményessége, hatékonysága függ az adott tantárgyhoz fűződő érzelmi kapcsolatától. Azok a tanulók, akiknek az érzelmi fejlesztésnek köszönhetően pozitív az önértékelése, nyitottak az új feladatokra, könnyebben megküzdnek a nehézségekkel, kitartóak, nem okoz nekik problémát a pozitív és negatív érzések kifejezése, szabályozása,

segítőkészek társaikkal szemben, és segítséget sem félnek kérni, ha akadályba ütköznek. Felelősségteljesek, elismerik saját munkájuk sikerét, eredményességét. Ezzel ellentétben az alacsony önértékelésű tanulók elégedetlenek önmagukkal, tartózkodnak a kihívásoktól, nehezen küzdenek meg a problémákkal, gyakran másokat hibáztatnak saját kudarcaikért. Nehezen viselik el a stresszt, könnyen lehet őket befolyásolni (Kádár, 2012.) Az iskolai munkára való odafigyelést az érzelmi intelligencia egy másik dimenziója is, a stresszhelyzetek által kiváltott erőteljes reakció és a gyors megnyugvás képessége is szabályozza. Az iskolában a tanulók érzelmi kompetenciája az érzelmekkel kapcsolatos tudás növelésével és az érzelmi-társas készségek elsajátításával fejleszthető (Kádár, 2012).

3.1. A 7-10 éves korosztály érzelmi kompetenciájának jellemzői

A kutatásom alapját képező kísérleti beavatkozást 8-9 éves gyerekekkel végeztem el. A következőkben röviden összefoglalom az erre a korosztályra jellemző érzelmi kompetenciák sajátosságait Saarni 1999-es fejlődési modelljének alapján.

Az érzelmi kompetencia fejlődése, mely képességről 2. fejezetben részletesebben írtam, három területen figyelhető meg: az érzelmek szabályozásának, az érzelmek kifejezésének és az érzelmi kapcsolatok kialakításának, gazdagításának a területén. A szakember szerint 7 és 10 év között lévő gyerekek az érzelmekkel való megküzdés területén a következő fejlődési szinten kell legyenek: a külső kontroll erősségétől függően önállóan képesek szabályozni saját érzelmeiket, vagyis kölcsönösen viszonyozzák a mások irányából feléjük közvetített érzelmeket. Az érzelmi kompetencia következő területében abban mutatkozik meg a fejlettségi szint, hogy a gyerek az összetett érzelmeit is ki tudja fejezni, gyakran közvetít együttesen ellentétes érzelmeket, valamint elfogadja, értelmezi az érzelmerkifejezés különböző normáit. Az érzelmi kapcsolatok kialakítására, gazdagítására vonatkozóan a szakirodalom azt írja, hogy a gyermek alkalmazza az érzelmerkifejezés különböző szabályait, összetett érzelmeket fejez ki ugyanazon a személy felé attól függően, hogy milyen a szociális helyzet, amiben vannak (Saarni, 1999).

4. Az érzelmi intelligencia fejlesztése drámapedagógiai és művészetalapú módszerek segítségével az élményközpontú versfeldolgozás során

4.1. A gyermekversek

Dolgozatomban kutatási részében verseket dolgoztam fel a gyerekekkel különböző művészeti ágak módszereinek felhasználása által. Ezért fontosnak tartom, hogy egy rövid áttekintés erejéig bemutassam a gyermekversek történetét, a verstanítás alapkérdéseit valamint a vers megközelítésére vonatkozó javaslatokat, ötleteket.

Gyermekköltészetéről az emberiség kultúrájának kialakulása óta beszélhetünk. Ezen irodalmi műfaj ősi forrásainak a gyermekjátékot és a népi gyermeklírát tekintjük. A gyerekek első versélményüket az édesanyjuktól kapják csecsemőkorukban, amikor azok különböző típusú mondókákat énekelnek nekik élethelyzettől függően (dajkarímek, altatók, tornáztatók, állni és járni tanítók, csiklandozók, hintáztatók stb.). A dajkarímek, mely során a szülő és a gyermek fizikai érintkezésbe kerül, bensőségesek, meghittek, érzelmekkel telítettek. Az altatók vagy bölcsődalok ritmusosak, a bennük lévő ritmusos szavak, becézgetések megnyugtatják, elaltatják a csecsemőt. A kézzjátékok (tenyércirógatók, csipkedők stb.), az állni és a járni tanítók ismereteket szolgáltatnak a gyerekeknek saját testükről. A gyermekmondókák a népi gyermeklírát másik csoportját képezik. Ezek a mondókák állatokról, évszakokról, a hónapokról, napokról, természeti jelenségekről, jeles napokról, szokásokról szólnak, s a szórakoztatáson kívül fontos információt is közvetítenek a gyerekeknek saját környezetükről (Komáromi, 1999).

A magyar gyermekirodalom első gyermekverskötete Bezerédj Amália Flóri könyve (1840) című műve, mely moralizáló jellegű rigmusokat, rövid verseket tartalmaz. A könyv sorai a helyes viselkedés, magatartás mellett, a világ működését, mutatják be, magyarázzák el a kicsi olvasóknak, hallgatóknak, életkori sajátosságaiknak megfelelően: „Macska eszik egeret, / gyermek eszik kenyeret.”; „A nagy víz sebesen folyjon, / kislány mindig szépen szóljon.” (Bezerédj, 1840, idézi: Komáromi, 1999. 49.o). A költőnő egy pusztai iskolában szerzett tapasztalataiból merítve írta meg pedagógiai szemléletről árulkodó verseit. Később kezdenek megjelenni olyan gyermeklírát alkotások is, melyek nemcsak pedagógiai, hanem költészeti szempontokat is figyelembe vettek már: Korányi István: Gyermeklánt (1843), Dienes Lajos: Eszmébimbók (1849), Gáspár János: Csemegék (1848).

A gyermekköltészet fejlődését, alakulását befolyásolták a nagy irodalmi korszakok. A romantika kora kedvező melegágyat biztosított a gyermekkultúra, gyermekköltészet kivirágzásához. Ebben a korszakban egyre inkább teret kap a gyermek felfedezése, megismerése. Míg korábban a gyerekekre kis felnőttként tekintettek, a romantika felfedezi a felnőttől eltérő sajátosságaikat, és két fontos gyermekhőstípust mutat be: az ártatlan (Vörösmarty Mihály: Kis gyermek) és a látszólag komikus gyerek típusa (Petőfi Sándor: Szeget szeggel). A magyar gyermekköltészet első kiemelkedő alkotása Petőfi Sándor nevéhez fűződik: Arany Lacinak című verse, mely attól különleges, hogy jelenidőben meséli el a történetet, s közben a versmondó el is tudja játszani kicsi hallgatójával a történet egyes szálait. Petőfinak ez az egyetlen olyan verse, melyet kimondottan gyerekekhez írt, de költeményei között lehet találni olyanokat, amelyek a gyermekek lelkéhez is szólnak. Ilyenek például tájleíró

költeményei: Az Alföld, A puszta télen, A gólya stb. (Komáromi, 1999). Ebben a korszakban Gyulai Pál volt az, akinek gyermekversei költői és pedagógiai szempontból egyaránt helytállóak és kiemelkedők voltak, nagy népszerűségnek és megbecsülésnek örvendtek.

A 19. századi gyermekversek túlnyomó többsége a történelem témáját járta körbe. Ilyen témában írt verset: Tóth Kálmán, Kisfaludy Károly, Vörösmarty Mihály vagy Vachott Sándor. Benedek Elek, aki prózai művei mellett versekkel is megörvendeztette gyermekolvasóit, Cimborá nevű gyermekeknek szóló folyóiratával meghatározó érdemeket adott a gyermekkultúrának. A szabadságharc utáni gyermekköltészet kiemelkedő alakja Móra Ferenc volt, aki többek között Zengő ábécéjével, A cinege cipőjével, A csókai csókával, Panka verseivel maradandó élményt szerez mai napig hallgatóinak, olvasóinak (Komáromi, 1999).

A magyar gyermekvers felvirágzása az utolsó félévszázadban következik be, olyan alkotóknak köszönhetően, mint Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Zelk Zoltán vagy Tamkó Sirató Károly, Kányádi Sándor. Verseikben értékrendváltás figyelhető meg az előző irodalmi korszakok műveivel szemben: a gyerek önálló személyiség, akit tisztelni kell. Az ő munkásságukat olyan költők követik, akik igyekeznek egyre inkább elhagyni a rímeket, ritmusokat a versből, vagyis azokat a klasszikus költői eszközöket, melyeket elődeik használtak. A '60-as évektől kezdődően elterjednek a megzenésített versek a Kaláka együttes, a Szélkiáltó együttes vagy akár Koncz Zsuzsa, Halász Judit művésznők előadásában, feldolgozásában (Komáromi, 1999).

Számos figyelemre, olvasásra, megbeszélésre, meghallgatásra alkalmas kortárs gyermeklírai alkotás született az utóbbi tíz évben, melyek leginkább nyelvi játékságukban különböznek klasszikus társaiktól. Kortárs magyar gyermekköltészetünk bővelkedik, büszkélkedik tehetséges, elismert költőkkel: Lackfi János, Szabó T. Anna, Varró Dániel, László Noémi, Kiss Ottó. Bárdos (2013) szerint a modern költemény lehetőséget ad a befogadójának arra, hogy azonosuljon a versben megszólaló lírai én helyzetével (Bárdos, 2013). A kortárs művek alkalmat teremtenek a diákok és pedagógusaik közötti nyíltabb, őszintébb kommunikációra jellegükből adódóan (Gombos, 2011). Bárdos József 2013-as tanulmányában meghatározott néhány olyan sajátosságot, melyek egy jó kortárs vagy akár klasszikus gyermekverset jellemeznek. A szerző szerint egy jó gyermekvers zene, ritmus, énekelhető, kitapsolható mivel az erős zeneiség fontos szerepet játszik a kisebbekhez szóló irodalomban. Minél kisebbekhez szól a vers, annál inkább a verszenének kell uralkodnia, mely egy tanult érzék és kiskorban fejlődik a legintenzívebben. A jó gyermekvers rövid terjedelmű, egy zárt világot alkot, amelybe az olvasó/ hallgató beléphet, ha átadja magát a versélménynek. A gyermek fantáziáját megmozgató erős képesség jellemzi, művészi élményt nyújt hangulatával,

az érzelmeket történettel próbálja meg átadni, előhívni. Fontos, hogy a gyermek lelkéhez közelálló humor is megjelenjen benne, mert mások tökéletlenségeit hangsúlyozza ki, mind ezt empátikus és egyáltalán nem bántó módon. A jó gyermekvers iróniát is hordoz magában a felnőtt olvasóknak címezve, akik felolvassák még olvasni nem tudó gyerekeiknek a művet. Abból kiindulva, hogy a játék a gyermek legfontosabb tevékenysége, a gyermekköltészeti alkotások játékoságot is hordoznak magukban, valamint nyelvi játékoság is jellemzi, mely a posztmodern kor hozadékaként tekinthető (Bárdos, 2013).

4.2. A gyermekversek tanítása, feldolgozása

Az irodalmi nevelés, vagyis a prózai és lírai szövegek tanítása-tanulása kiemelt fontosságú szerepet kap az alsó tagozatos pedagógiai munkában. Fontos, hogy a gyerekek örömet szerezzen a vers hallgatása, a verssel kapcsolatos beszélgetés, saját érzelmeinek, gondolatainak kifejezése, megélése (Komáromi, 1999). Antalfai Márta (2016) pszichológus szerint „A vers egy külön dimenzió, amelyben együtt lélegzik élő és élettelen. Egy sajátos kettős térben játszódik, amely a spiritualitáshoz éppúgy közel áll, mint az élet hétköznapijaihoz” (Antalfai, 2016. 135.o). Ebből is adódik az, hogy a verstanítás egyik legnehezebb részét az élmény megragadása, megfogalmazása jelenti. Minél kisebbek, lírai művek befogadásában tapasztalanabbak a gyerekek, annál nagyobb szerepe van a pedagógusnak a vers közvetítésében (Komáromi, 1999). A vers hagyományos értelmezése, a tartalom elmagyarázása megtöri a varázslatot, nem jelenik meg a versélmény, csak passzív befogadók lesznek a tanulók (Konrád, 2008). A lírai művet közvetítő pedagógusnak oda kell arra figyelnie, hogy megteremtse a vers befogadására alkalmas tárgyi és lelki környezetet egyaránt. Neki is azonosulnia kell a verssel, a vers által közvetített érzelmekkel, mert másképp nem tudja hitelesen átadni azt. A versmondás dallama, hangsúlya, az arc mimikája, a gesztusok is a vers hangulatát kell tükrözzék, a gyerekek érzelmi befogadása csak ekkor történhet meg. A vers bemutatása utáni beszélgetésen, mely egy intim és meghitt szituáció, türelmet és empátiát kell tanúsítania a tanítónak, hogy a gyerekek bizalommal tudjanak megnyílni felé. Fontos azokra a gyerekekre is odafigyelni, akik kevésbé szeretnek kitárulkozni, akik visszahúzódóbbak, mert nekik is lehet véleményük, melyet nem feltétlenül szóban, hanem egy rezdüléssel, mimikával, gesztussal fejeznek ki (Komáromi, 1999). Azt mondja a szerző, hogy olyan helyzetek is előfordulhatnak, amikor a gyereket, gyerekeket nem érinti meg az adott lírai alkotás, és ezzel sincs semmi baj. Nem célravezető minden áron hatást kifejteni a gyerekekből, mert a túlzott erőszakossággal épp az ellenkezőjét érhetjük el (Komáromi, 1999).

4.3. Dramatikus és művészetalapú módszerek a versfeldolgozásban

A versfeldolgozás során a pedagógusnak figyelnie kell arra, hogy a gyerekek alkotói tevékenységére építsen, mert az aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás közelebb viszi a kisiskolást a vers mélyebb megértéséhez (Konrád, 2008). Ilyen kreativitáson alapuló módszerek a különböző dramatikus eljárások, mert cselekvést és aktív részvételt követelnek minden részt vevőtől (Gabnai, 1993). A drámapedagógiai módszer alkalmazásának a feltétele a bizalom, a gyerekek ne érezzék feszélyezve magukat a foglalkozás alkalmával. Lehet tévedni, hibázni. Azért is alkalmas ez a módszer a versfeldolgozásra, mert olyan módszereket, eljárásokat tartalmaz, amely érthetőbbé, élethűbbé teszi a feldolgozott mű mondanivalóját (Csájiné és Szilvásiné, 2008).

Másik megfelelő módszernek tartom még a versélmény intenzív kialakításához a zene bevonását. Antalfai (2016) szerint a zene „nagy hatással van az érzelmek felszabadítására, a feszültségek oldására, az indulatok elcsendesítésére” (Antalfai, 2016. 141.o.), vagyis minden olyan lelki folyamatot aktivál, ami a versekhez kapcsolódik. Pozitív és negatív energiákat is felszabadíthat, lehet nyugtató hatású, ugyanakkor intenzív is, érzelmeket, indulatokat megmozgató is lehet. Goleman (1998) szerint az érzelmi intelligencia a művészeti nevelésben, vagyis a zenében teljesebbé válik. Fontos, hogy a zene a vers témájához illeszkedjen, más-más zene illik a különböző érzelmeket előhívó versekhez.

A képzőművészetben alapuló módszerek szintén az érzelmi intelligencia területéhez tartoznak, s fontos elemeit képezik a versfeldolgozási folyamatnak. Antalfai Márta (2016) Alkotás és kibontakozás című művében az általa kidolgozott Katarzisz Komplex Művészetterápia Módszerét mutatja be. Könyvében leírja, hogy a pszichés egyensúly megteremtésének, az érzelmek egyik megélési, kifejezési formája az alkotás. Mindaz, ami az alkotói folyamat során megjelenik a papíron, valamilyen információt közvetít az alkotó pszichés állapotáról, érzelmeiről. Az akvarell, az ujjfesték, ceruzarajz, agyag használata során különböző pszichés funkciók és készségek fejlődnek, aktivizálódnak (Antalfai, 2016).

A fentebb röviden ismertetett 3 művészeti módszer az érzelmek megélését, kifejezését segítik, ezért megfelelőnek tartom őket a versfeldolgozási folyamatba beépíteni, melyek esetében szintén fontos szerepet játszanak az érzelmi folyamatok. A drámapedagógiai, képzőművészeti és zenei módszerek segíthetnek abban, hogy a gyerekek versélménye minél intenzívebb legyen.

II. Kutatási rész

1. A kutatás problémakérdései

Dolgozatomban bemutatom azt a kutatást, mely során II. osztályos gyerekek érzelmi intelligenciáját mértem fel, majd pedig fejlesztettem élményközpontú versfeldolgozás által. Kutatásom fő problémakérdése az volt, hogy fejleszthető-e a gyermekek érzelmi intelligenciája élményközpontú versfeldolgozás által. Ezt a kérdést a mérhetőség és a konkretizálás érdekében több részre bontottam, melyek az érzelemfelismerés képességére, a gyerekek vers iránti attitűdjére és a különböző típusú versfeldolgozási módszerek hatékonyságára vonatkoznak. Választ kerestem arra, hogy az érzelmi intelligencia mely területein tapasztalható szignifikáns változás a fejlesztés hatására, a saját és mások érzéseinek felismerésének területén vagy az érzelemmegnevezés területén. Emellett szerettem volna megvizsgálni azt, hogy változik-e a gyerekek versekhez való hozzáállása, hogyha a nem megszokott módon, interaktív, művészetjellegű módszerekkel dolgozzuk fel azokat. A kísérleti beavatkozás végén információt szeretnék megtudni azzal kapcsolatban is, hogy milyen típusú feladatokat lehet hatékonyan, eredményesen használni a versfeldolgozások során a verbális jellegűeken túl.

Annak érdekében, hogy a meghatározott kérdéseimre választ kapjak hat kortárs és hat klasszikus költő művét dolgoztam fel dramatikus, verbális, képzőművészeti és zenei eszközöket használva. A gyerekek érzelemfelismerő képességét és vers iránti attitűdjét preteszttel és posztteszttel mértem fel a kísérleti beavatkozás elején illetve végén.

2. Hipotézisek

A kutatási kérdéseimből kiindulva három hipotézist fogalmaztam meg, melyek a gyerekek érzelmi intelligenciájának komponenseire, verssel kapcsolatos attitűdjük változására, a felhasznált versfeldolgozási módszerek hatékonyságára vonatkoznak. A felállított hipotézisek a következők:

2.1. A dramatikus, zenei, verbális és művészetalapú módszerekkel feldolgozott versek pozitívan hatnak a II. osztályos gyerekek érzelem felismerését, megnevezését mérő feladatlapon elért eredményekre. A kísérleti beavatkozás hatására a gyerekek felismerik, és meg tudják nevezni a saját és mások érzelmit.

2.2. A kísérleti beavatkozások pozitívan hatnak a gyerekek verssel kapcsolatos attitűdjére.

2.3. A különböző művészeti ágak jól beépíthetők a versfeldolgozási tevékenységekbe. A különböző művészeti ágak bevonása a versfeldolgozás folyamatába hozzájárul a gyermekek versélményéhez.

3. A kutatás résztvevői

A kutatásom alapjául szolgáló kísérleti beavatkozást egy nagyvárosi iskola II. osztályos diákjain végeztem el. A csoport összlétszáma 13 fő volt, akik közül mindenki adatát, eredményét értékeltem. A részt vevők nemek tekintetében nem oszlanak el arányosan: 8 lány és 5 fiú alkotja az osztályközösséget. A tanulók életkora 8-9 évre tehető. A csoport, tagjainak képességét, szociális helyzetét tekintve változatos összetételű: egy autizmus spektrumzavarral élő kisfiú, egy súlyos beszédproblémával küzdő kislány és kisfiú és egy szociálisan hátrányos helyzetű kislány is az osztályközösség részét alkotja. Az autizmus spektrumzavarral élő kisfiú zárkózott, nehezebb neki az osztálytársaival való kommunikáció, interakció. Matematikai-logikai illetve zenei képességei fejlettek, a román nyelv és anyanyelv területén mutatkozik nála lemaradás, nehézség. A közös játékokban, tevékenységben nem szívesen vesz részt, mely gyakorlattípusok az általam megtervezett foglalkozások jelentős részét teszik ki. A beszédzavarral küzdő kislány beszédélszélése, beszédmegértése megfelelő módon működik, nehézségek a beszédprodukció területén jelentkeznek, melynek egyik következménye az, hogy nem szívesen szólal meg, nem szeret válaszolni a kérdésekre. A beszédproblémákkal küzdő kisfiú helyzete családi háttere szempontjából sem kedvező, a szülők elváltak, édesanyjával él, aki nem tud foglalkozni vele, mert munkahelye időbeosztása nem engedi meg. A kisfiú keresi osztálytársai társaságát, felvette az osztály komikusának szerepét, minden eszközt felhasznál annak érdekében, hogy a környezetében lévő emberek figyelmét magára vonja. A szociálisan hátrányos helyzetű kislány magatartásában, tanuláshoz, munkához való hozzáállásában is megmutatkozik az édesanyja egyedüli neveltetése, munkanélkülisége. A tanítónő elmondta, hogy a kislány jó képességű gyerek, de valószínűleg az otthon látott minta miatt, munkáiban nem kitartó, nehezen kezdi el a feladatok megoldását, elvárja másoktól a segítséget olyan helyzetekben is, amit ő is meg tudna oldani. Úgy gondolom, hogy a csoport e tagjai kihívást jelentenek a kutatásom szempontjából, és a foglalkozások sikerességét, kimenetelét is befolyásolják.

4. A kutatás stratégiája, módszerei, eszközei

Kutatásomat a Paul Ekman (1980) által meghatározott hat alapérzelemre építettem fel, melyek a következők: öröm, bánat, harag, félelem, meglepetés és undor.

A gyerekek saját és mások érzelmefelismerési és érzellemmegnevezési képességét egy általam kidolgozott feladatlappal mértem fel, melyet az ÉRZEL-MESE- Érzelmi intelligenciát fejlesztő társasjáték egyes elemeinek a felhasználásával állítottam össze. Az eredmények összehasonlíthatósága végett két felmérőlapot készítettem, melyet a gyerekek a kísérleti beavatkozás előtt illetve a foglalkozások után töltöttek ki. Az előteszt és utóteszt feladatai (lásd: 1. melléklet) típus szempontjából hasonlóak voltak, csak kontextusukban változtak meg, annak érdekében, hogy a kiértékelés során egymáshoz tudjam viszonyítani őket. Az adatok pontos rögzítése céljából, illetve annak kiküszöbölése végett, hogy a gyerekek egymást bármily módon befolyásolják a válaszadásban, a feladatlapokat egyenként tölttettem ki a résztvevőkkel. A tesztek két egységből álltak: az első rész a mások érzelmeinek a felismerési és megnevezési képességét vizsgálta a gyerekeknek. A fentebb említett társasjátékból hat érzelmi hívóképet mutattam meg a gyerekeknek, amelyek olyan gyerekek portréit ábrázolták, akik a hat alapérzelem valamelyikét fejezik ki. A tanulóknak meg kellett nevezzék, hogy milyen érzést ismernek fel az adott képen. Minden helyes válaszáért 1 pontot adtam az adatok értékelésénél. A feladatlap második része két komponensét mérte fel a gyerekek érzelmi intelligenciájának: a saját érzelmeik vizuális azonosítását valamint azok megnevezését. Hat különböző helyzetet vázoltam fel a gyerekeknek, melyek az alapérzelmeket voltak hivatottak előhívni. A tanulóknak el kellett képzeljék, hogyha abban a szituációban lennének, hogyan éreznék magukat, s ki kellett választani négy érzelmi hívókép közül azt, amelyik az általuk megélt érzelmet fejezi ki. A helyes válaszok itt 0.5 pontot értek. A feladat második részében a szituációk által kiváltott érzéseket kellett megnevezni, amely számokban kifejezve szintén 0.5 pontot jelentett jó válasz esetén. Az előteszten és utóteszten összesen 12 pont volt a maximálisan megszerezhető érték.

A gyerekek versekhez való hozzáállását szintén egy általam összeállított feladatlappal mértem fel, mely négy kérdésből állt (lásd: 2. melléklet). Az első kérdés a versek szeretetét vizsgálta. A *Mennyire szereted a verseket?* kérdésre egy 5 árnyalatot magába foglaló színskála egyik elemének a megjelölésével tudtak válaszolni. Az árnyalatok a fekete és a piros színek között képezték átmenetet. Az eredmények összesítésének érdekében minden árnyalat egy bizonyos értéknek felelt meg 1-5-ig. A fekete szín 1-es értéket (nagyon nem szeretem a verseket), míg a piros az 5-ös értéket kapta, melynek megjelölésével a gyerekek azt fejezték ki, hogy nagyon szeretik a verseket. A második kérdés *„Hogyan érzed magad verhallgatás közben?”*, válaszlehetőségeiként 5 különböző érzést kifejező hangulatjel volt megadva, melyekhez szintén tartozott egy 1-5-ig terjedő értékskála. A harmadik kérdés a részt vevők verstanulási szeretetét mérte fel. Egy *Kedvelem* vagy egy *Nem kedvelem* jelentésű hangulatjel kiválasztásával tudtak erre a kérdésre válaszolni a tanulók. A feladatlap utolsó részében azt

kérdeztem a vizsgálat alanyaitól, hogy melyik a kedvenc versük, és arra kértem őket, hogy válaszukat indoklással támasszák alá. Az utóteszten megnevezett verscímetek kategorizáltam aszerint, hogy a foglalkozások során vagy az iskolai órákon találkoztak a költeményekkel. Az indoklásra érkezett válaszokat két csoportra bontottam, aszerint, hogy a humor vagy az állatok megjelenése volt tényezőként megnevezve. A 3. és 4. kérdésnek nem adtam pontszámértéket.

Az utolsó kísérleti beavatkozást követően egy harmadik feladatlapot is ki kellett tölteniük a részt vevőknek, mely a foglalkozások során alkalmazott gyakorlattípusok iránti nyitottságot, kötődést mérte fel. A négy opció közül *a. dramatikus, mozgásos játékok; b. zenei; c. képzőművészeti; d. verbális*, választhatták ki, hogy milyen típusú gyakorlatot szerettek leginkább a versfeldolgozó foglalkozások során.

A gyerekek saját és mások érzelemfelismerésével és érzelemmegnevezésével kapcsolatos képességét versekkel és azok élményközpontú feldolgozásával szerettem volna fejleszteni. Ennek érdekében egy 12 alkalmat felölelő foglalkozástervet készítettem el, melynek során egy-egy vers kerül feldolgozásra dramatikus, képzőművészeti, zenei és verbális gyakorlatok kíséretében. A versek egy-egy alapérzelem köré épülnek, az örömet, szomorúságot, félelmet, meglepődést, dühöt és undort próbálják meg előhívni a gyerekekből. Minden érzelemhez két lírai alkotást választottam, egy kortárs és egy klasszikus költő művét. Külön hangsúlyt fektettem arra, hogy a versek a II. osztályos gyerekek életkori sajátosságainak megfelelőek legyenek. Az öröm érzéséhez a következő verseket választottam: *Reviczky Gyula: Erdei dal; Mészárosóvá Melinda: Januári hó*. A szomorúság érzését *Juhász Gyula: Mese* és *László Noémi: Bicikli-dal* című verse közvetítette a gyerekeknek. A düh jelent meg *Weöres Sándor: A liba pék* és *László Noémi: Katasztrófa* című művekben. A részt vevők félelmeikkel nézhettek szembe, amikor meghallgatták *László Noémi: Normális* és *Móricz Zsigmond: Disznók az esőben* című költeményeket. A meglepődés érzését a következő két vers hangsúlyozta: *Lackfi János: Kerti kaland; Tandori Dezső: Tartalma: Medve*. Undort élhettek meg *Pósa Lajos: Mocskos Pali* illetve *László Noémi: Tacacs* című lírai alkotásaiban.

A foglalkozások tervezésénél, a gyakorlatok kiválasztásánál próbáltam odafigyelni arra, hogy az interakciót, mozgást és a beszélgetést, igénylő tevékenységformák egyenlő arányban jelenjenek meg minden vers feldolgozási folyamatában. A kísérleti beavatkozás alkalmainak szerkezeti felépítése verstől, érzelemtől függetlenül hasonló volt: a foglalkozások többségét egy mozgásos, bemelegítő játékkal kezdtük, mely mindig kapcsolódott a vers témájához. Voltak kivételes helyzetek, amikor egy képzőművészeti, rajzolás tevékenység vagy dramatikus tevékenység előzte meg a vers bemutatását. A verset én mondtam el vagy olvastam fel a gyerekeknek, ezt követően ők is megkapták kinyomtatott formában, majd a gyerekek is

elolvasták egymást felváltva a szöveg konkrétabb megértésének céljából. A közös felolvasás után következett a szövegértelmezés, szövegjelentés kibontása. Kérdések megválaszolásával, rövid feladatok megoldásával bizonyíthatták a gyerekek azt, mennyire értették meg a költemény elsődleges mondanivalóját. Ezt követték a vers által közvetített alapérzelemhez kapcsolódó kérdések, beszélgetős körök, élménymegosztásnak helyet adó helyzetgyakorlatok, szituációs játékok. Minden 2. foglalkozás egy képzőművészeti jellegű gyakorlatot is tartalmazott, melyek során a gyerekek a verssel kapcsolatos érzéseiket vagy a vers által feltárt érzéseiket, gondolataikat, élményeiket vethették papírra ceruzát vagy vízfestéket használva. A kísérleti beavatkozás alkalmait egy közös játékkal vagy a foglalkozások kollektív kiértékelésével zártuk. *(Néhány foglalkozástervezet példáját lásd: 3. melléklet.)*

5. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése

5.1. A versfeldolgozó foglalkozások bemutatása

A versek témájához kapcsolódó mozgásos, interaktív játékokat nyitottan és érdeklődve fogadták a részt vevők a kísérleti beavatkozás kezdeti szakaszán és végén is. A játékok többsége az egymásra való odafigyelésre, együttműködésre épült, mely a foglalkozások kezdetén nem ment problémamentesen a gyerekeknek. Az volt a tapasztalatom, hogy a részt vevők türelmetlenek egymással szemben, nem figyelnek oda társaikra, leginkább saját boldogulásukat tartották szem előtt. Az idő előrehaladtával ez a figyelmetlenség egyre inkább kezdett elhalványulni és a gyerekek kezdték megérteni azt, hogy nagyon sok játékban csak akkor tudnak érvényesülni, előrehaladni, önmagukon segíteni, hogyha először társuknak nyújtanak segítséget. A dramatizáción alapuló mozgásos játékok új helyzetet jelentettek az osztályközösség tagjainak számára, de a kezdeti szégyenlős magatartást hamar felváltotta a bátor, magabiztos szerepbelépés. Amikor a vers egyes szereplőinek bőrébe kellett bújjanak, könnyebben feltalálták magukat és kreatívabb produktumokat állítottak elő, mint amikor egy jelenetet, képet mozgás vagy állókép formájában kellett megjeleníteni. Az egyik legsikeresebb ilyen jellegű gyakorlat a *Bemutat egy tárgyam/ játékom/ ételem* nevű volt, amikor a gyerekek az adott tárgyként, ételként kellett bemutatassák saját magukat. Nagyon kreatív és egyben elgondolkodtató, személyiségükről sokat eláruló bemutatkozók születtek. Voltak, akik részletesebben mutatták be magukat, de voltak olyanok is, akik csak pár szóban meséltek magukról, rajtuk az önismeret hiánya mutatkozott meg, amit mindenképpen szerettem volna fejleszteni az elkövetkező foglalkozások alkalmával.

A képzőművészeti tevékenységekben a csoport minden tagja szívesen vett részt, az alkotás az egyik kedvelt elfoglaltságuk a tanítónő elmondása szerint. A használt technikák,

módszerek között szerepelt a ceruzarajz, az olajfesték és a kollázs is. A tapasztalat az volt, hogy az olajfestéssel való munkát és a kollázskészítést szerették a legjobban. A rajzokon, festményeken jellemzően olyan aktuális témák is megjelentek, például a félelem vagy a düh érzésének megjelenítései, mint a háború vagy a koronavírus. Az öröm érzésénél a család, az állatok és a virágok voltak a kedvenc témák. Képzőművészeti tevékenységhez sorolnám még a dühlabda elkészítését is, ami minden bizonnyal a legmaszatosabb tevékenység volt, ugyanakkor annyit, mint ezen a foglalkozáson, talán egyszer sem nevettük.

A zene sokkal nagyobb hatást ért el a foglalkozások alatt, mint amire én számítottam. A gyerekek átadták magukat a hangulatnak, és olyan érzéseket, gondolatokat fogalmaztak meg a dallam hallatán, amelyek őszinték és lélekből jövőek voltak. Ezekben az érzésekben megmutatkoztak a mindennapi problémák, melyekkel a gyerekek megküzdének otthon vagy akár az iskolában. Chopin *Trisstesse* című szerzeményének hallgatásakor többen megfogalmazták, hogy lelkükben is olyan szomorúság van jelen abban a pillanatban, mert elvesztették egy kisállatukat, vagy összevesztek testvéreikkel. A zenei tevékenységekből a sálak táncoltatását emelném ki, amikor a hallott dallamra kellett életre keltsék a hangulatuknak megfelelően kiválasztott sálat. Itt is megmutatkozott az, hogy a zene milyen nagy hatással van a gyerekek lelkére, a sálak mozgása elmondásuk szerint nyugtató hatású volt. Ha újra elvégezném ezt a kutatást, akkor valószínűleg több zenehallgatást építenék be a foglalkozásokba, mert úgy érzem a mostani alkalmakon még többször igényelték volna a gyerekek.

A költemények közül azokat szerették a legjobban, amelyek viccesek voltak a számukra, amiken a legtöbbet lehetett nevetni. Ilyen volt például László Noémi *Taccs* és *Katasztrófa* című verse, vagy Lackfi János *Kerti kaland* című műve. A felsorolt alkotások humoros szavakat vagy olyan szituációkat tartalmaznak, amiben valamilyen komikum történik. Azok a versek, amelyekben állatok szerepeltek szintén a kedvelt művek közé tartoztak. A versek bemutatását követő beszélgetések több alkalommal is annyira elhúzódtak, hogy a tervezett játékok, gyakorlatok felére maradt csak idő. A költemény által közvetített elsődleges érzelmre jellemzően minden gyerek ráhangolódott, és felismerte a versben megjelenő érzést. Fel tudtak eleveníteni olyan helyzeteket, amikor ők is hasonló érzéseket éltek át, néhányan közülük részletesebben is ki tudta fejteni az okát az akkori lelkiállapotuknak. A csoportból néhányan a versekben olyan érzelmeket, üzeneteket is felfedeztek, melyek rejtettebbek voltak. Ilyen volt például László Noémi *Katasztrófa* című verse, melynek központi érzelme a düh, de olyan érzéseket is megneveztek, mint a szomorúság, mert „a kisfiú szomorú, amiért a szülei mérgesek

rá”, és a hála, amiért „a kisfiúnak vannak szülei, és együtt esznek”. Ezeket olyan gyerekek mondták jellemzően, akiknek kiegyensúlyozott családi életük van.

A csoport legnagyobb fejlődését az egymásra való odafigyelésben látom. A foglalkozások elején, a beszélgetős, élménymegosztós köröknél nehézséget jelentett az, hogy türelmetlenek voltak és nem hallgatták végig egymás mondanivalóját, beleszóltak társuk beszédébe, vagy unalmukat fejezték ki egy ásítással, különféle mozdulatokkal. Voltak olyan gyerekek, akik nem érezték át annak a súlyát, hogy a társuk egy személyes élményét, tapasztalatát osztja meg velük és olyan belső érzéseit is felfedi előttük, amit eddig talán nem tett. Ebből a tapasztalatból kiindulva egy másik fontos célom az lett, hogy a kísérleti beavatkozás során megtanulják tiszteletben tartani, megbecsülni egymás érzéseit és azt, hogy valaki tisztán és őszintén beengedi őket személyes, belső világába. Úgy gondolom, hogy sikerült elinduljanak ezen az úton. Az utolsó alkalmakon már felszólítás nélkül is meghallgatták egymást, és nem nevettek ki társukat akkor, amikor ő valamilyen személyes élményét, érzését osztotta meg a közösséggel.

Az autista spektrumzavarral élő kisfiú, bár a statisztikailag az utóteszten rosszabb eredményt ért el, mint az előteszten, én mégis úgy gondolom megfigyeléseimből kiindulva, hogy önmagához képest nagy fejlődésen ment keresztül a kísérleti beavatkozások során. Az első versfeldolgozó órákon minden tevékenységbe külön kellett őt hívni, mert önszántából nem akart részt venni a csoportos foglalkozásokon. Az interaktív, az olykor egymás testi érintését kívánó feladatok problémát, szorongást okoztak neki, ezért ezekben nem vett részt az esetek nagy részében. Az ő fejlődését azoknál a gyakorlatoknál tapasztaltam leginkább, amelyek a saját érzelmeinek, élményeinek a megosztására vonatkoztak. Míg az elején kimaradt a beszélgetős körökből, az utolsó verseknél, ahol a meglepődés vagy az undor volt a téma már önként jelentkezett arra, hogy beszámoljon a csoportnak saját érzéseiről, élményeiről néhány szavas, rövid mondatokban. A képzőművészeti jellegű gyakorlatok voltak számára a legkedveltebbek, mert szeret alkotni. Az alkotási folyamat során érződött, hogy koncentrációja teljes mértékben a feladatra összpontosul, és kreativitását szabadjára engedi.

A súlyos beszédzavarral élő kislány utóteszt eredményei szintén alacsonyabbak, mint az előteszt átlaga. A személyes hozzáállása, bevonódása a tevékenységekbe azonban egyre intenzívebb volt. A pretesztet követő első néhány foglalkozás alatt a koncentráció és a kommunikáció hiánya volt rá jellemző: nem válaszolt a hozzá intézett kérdésekre, érzéseit szegényes szókinccsel vagy egyáltalán nem tudta kifejezni. A zenei és a kézműves foglalkozásokon érezhető volt rajta, hogy jobban feloldódik, és nyitottabb lesz. A kísérleti

beavatkozások előrehaladtával megfigyeltem rajta azt, hogy egyre inkább bevonódik a tevékenységekbe, bátrabban kommunikál és ezt mind örömmel teszi.

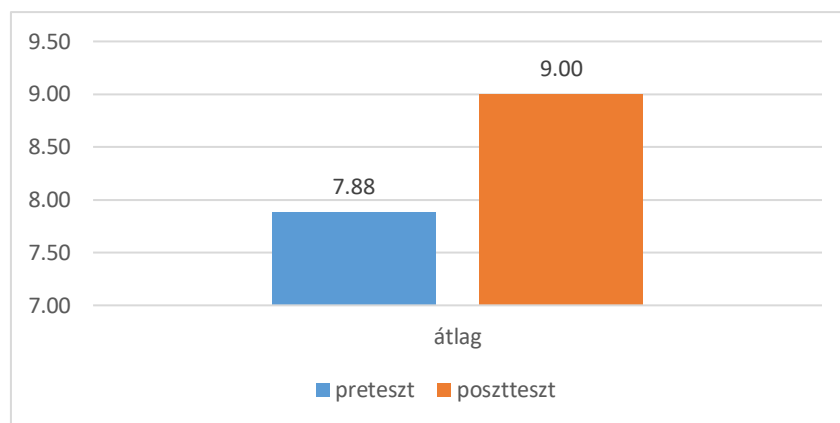
Egy kislány esetét emelném még ki, aki látványosan sokat rontott az utóteszten, mint a preteszten. Nem rendelkezik semmilyen értelmi képességzavarral, beszédprodukciója is megfelelően működik. Az ő helyzetében a figyelmetlenségét, illetve a kevés alkalmon való részvételét tartom befolyásoló tényezőnek. Jellemző rá az, hogy elhamarkodottan, gondolkodás nélkül, gyorsan cselekszik. Az utóteszt kitöltésénél is hasonló magatartást tanúsított, valamint szétszórtabb is volt, mint az előteszten.

Összességében én sikeresnek gondolom a versfeldolgozó alkalmakat, melyeket a gyerekeknek tartottam. Szerettem volna, hogyha egy olyan környezetet teremtünk meg együtt, ahol mindenki biztonságban érzi magát, ahol a tévedés, hibázás megengedett, ahol nyíltan és őszintén beszélhet, játszhat, alkothat mindenki úgy, hogy közben versekkel, azok üzenetével találkozunk, ismerkedünk meg. A gyerekek visszajelzései alapján úgy gondolom, hogy ezt a célt többnyire sikerült elérjem. Az utolsó közös kiértékelésen azt mondták a gyerekek, hogy minden tevékenységet egy játékként fogtak fel, és minden alkalommal várták, hogy milyen új dolgot, játékot, gyakorlatot fogunk kipróbálni. Elmondták azt is, hogy a beszélgetős gyakorlatokat azért szerették, mert olyan dolgokat is megtudtak egymásról, amit addig nem tudtak, és több, új közös tulajdonságot fedeztek fel egymásban. Számomra minden mosoly, minden ölelés, minden kedves szó, amit a gyerekek egymásnak adtak a foglalkozások során egy pozitív megerősítés volt azzal kapcsolatban, hogy szükség van az ilyen jellegű tevékenységekre, találkozókra.

5.2. Az érzelmi intelligencia mérésére alkalmazott preteszt és poszteszt eredményeinek összehasonlítása

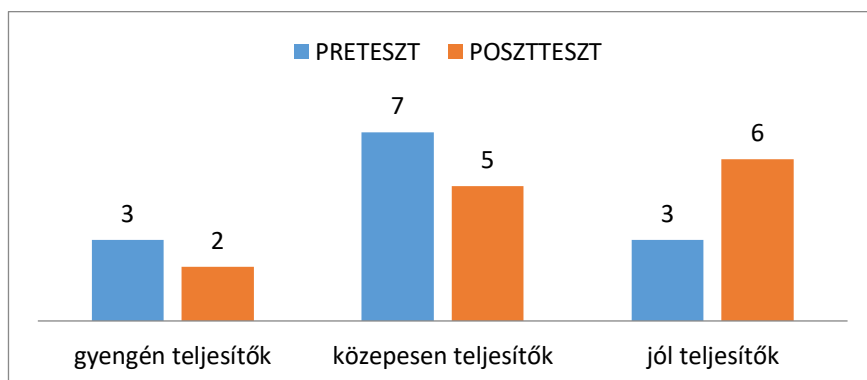
A gyerekek által elért előteszt és utóteszt átlgait az 1.sz. diagram ábrázolja. A preteszt és poszteszt összpontszámainak kiszámítása, átlagolása majd összehasonlítása után a következő eredményekre jutottam: a vizsgálatban részt vevő gyerekek 61,53%-a, vagyis 8 személy magasabb, 30,76%-a, 4 személy alacsonyabb, 1 gyerek, vagyis 7,69%-a pedig ugyanolyan pontszámot ért el a poszteszten, mint a preteszten. A gyerekek preteszten elért átlaga 7,88%, míg a poszteszten 9%-os volt a helyes válaszok aránya. A preteszten maximális pontszámot senki nem ért el, legmagasabb érték 11 pont volt, míg a poszteszt esetében egy maximális, 12 pontos eredmény volt, amelyet egy fiú ért el. Az előteszt legalacsonyabb pontszáma 4.5 pont volt, melyet két gyermek ért el, míg az utóteszten 6 pont volt a legalacsonyabb érték, mely két gyermek eredményeinél figyelhető meg. A Kétmintás párosított

t-próba elvégzése után azonban arra az eredményre jutottam, hogy nincs szignifikáns különbség, a kísérleti beavatkozás kezdeti szakaszában és végén elvégzett tesztek összesített átlageredményei között, ($t=1,44$, $p=0,085>0,05$), tehát a foglalkozások hatására nem történt jelentős változás a gyerekek érzelemkifejezésével és érzelemmegnevezésével kapcsolatos képességének fejlődésében.



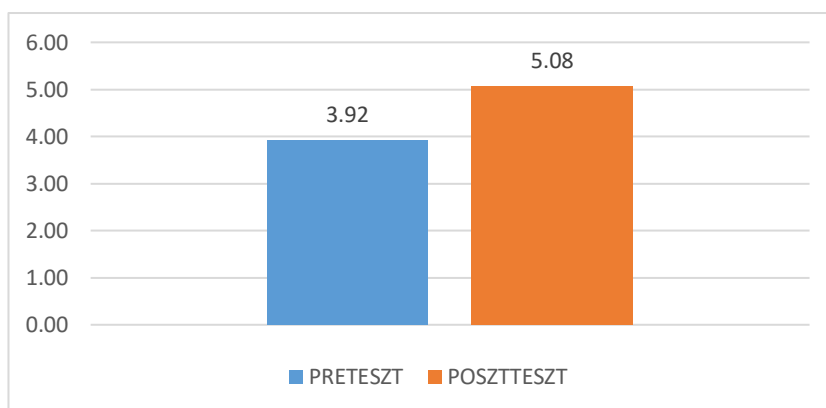
1.sz. diagram: A preteszt és posztteszt átlaga

A kapott eredmények függvényében három csoportot hoztam létre: a gyengén (3-6 pont), a közepesen (6,5 és 9 pont) és a jól teljesítő tanulók csoportját (9,5-12). (lásd: 2. sz. diagram). A gyengén teljesítő tanulók a preteszt esetében többen voltak, mint az utótesztnél. A közepesen teljesítő tanulók száma 7-ről 5-re esett vissza az utóteszt során, míg a jól teljesítő tanulók száma az utóteszten magasabb volt, mint az előteszten.



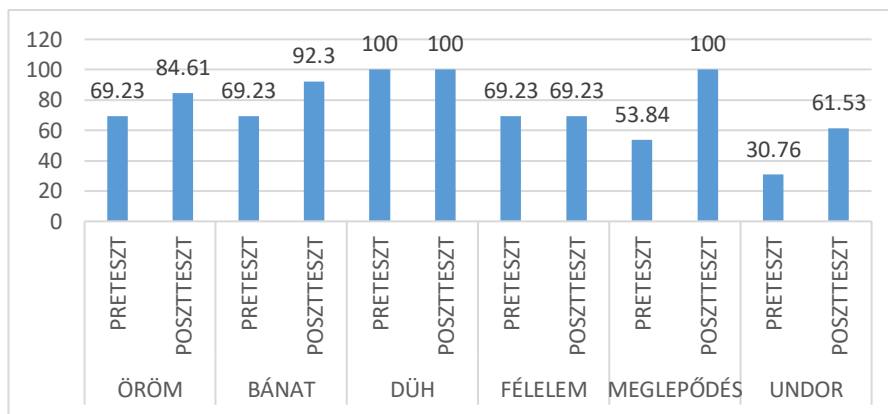
2.sz. diagram: Teljesítmény szerinti csoportok tagjai

A tesztek első feladata a gyerekeknek azon képességét mérte fel, amelynek segítségével felismerik, azonosítani tudják mások érzelmeit. A preteszt illetve a posztteszt első feladatának átlagát statisztikailag összehasonlítottam, és szignifikáns különbséget találtam közöttük miután elvégeztem a kétmintás párosított t-próbát ($t=2,95$, $p<0,05$). (lásd: 3. sz. diagram)



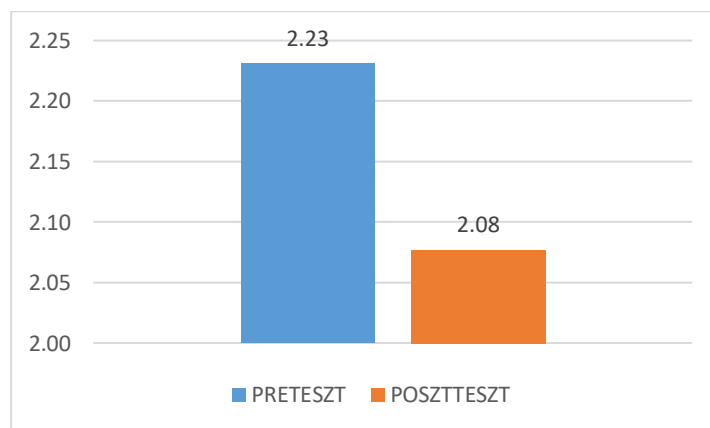
3. sz. diagram: 1. feladat: mások érzelmeinek felismerése

Az előteszten ketten érték el a maximálisan kapható 6 pontot, míg az utóteszten a maximális pontszámot elérő személyek száma négyre növekedett. Az előteszt legalacsonyabb eredménye 2 pont volt, míg a kísérleti beavatkozás végi felmérés ebben is magasabb számot mutatott, ami 4 pontot jelent. Az első feladat érzelmi hívóképek megfigyelését, majd a közvetített érzelmek megnevezését kérte a részt vevőktől. A gyerekek válaszai alapján a düh volt az a hat alapérzelem közül, melyet minden gyerek kivétel nélkül azonosított és megnevezett mind a preteszten, mind a posztteszten. A preteszten a félelmet, a szomorúságot, és az öröm érzését ismerték fel a legtöbben. A posztteszten mindhárom érzelmek megnevezése ugyanolyan vagy jobb eredményt mutatott. A meglepődést ábrázoló hívókép esetében jelentős növekedés mutatható ki az előteszt és az utóteszt eredményei között. A meglepődést a posztteszten minden gyerek megnevezte. Mindkét teszt esetében az undort ismerték fel a legkevesebben. Itt is megfigyelhető a kettő közötti szignifikáns különbség, vagyis a fejlődés. Akik az undor érzését nem tudták megnevezni, felismerték, hogy valamilyen kellemetlen érzésről van szó, leginkább a „gusztustalan” és „fúj” szavakat használták. A gyerekek többsége meg is magyarázta választát, és elmesélt egy konkrét helyzetet, hogy a hívóképen látható kislány/ kislány miért érzi úgy magát. Íme néhány példa erre: „undorodik, mert látott valami gusztustalant”, „a kislány szomorú, mert megbántotta valaki”, „azért mérges, mert kapott egy I betűt”, „örül, mert befogadták a csapatba, és egy új dolog kezdődik”. (A különböző érzések megnevezésének gyakoriságát lásd: 4. sz. diagram.)



4. sz. diagram: A 6 alapérzelem megnevezésének gyakorisága

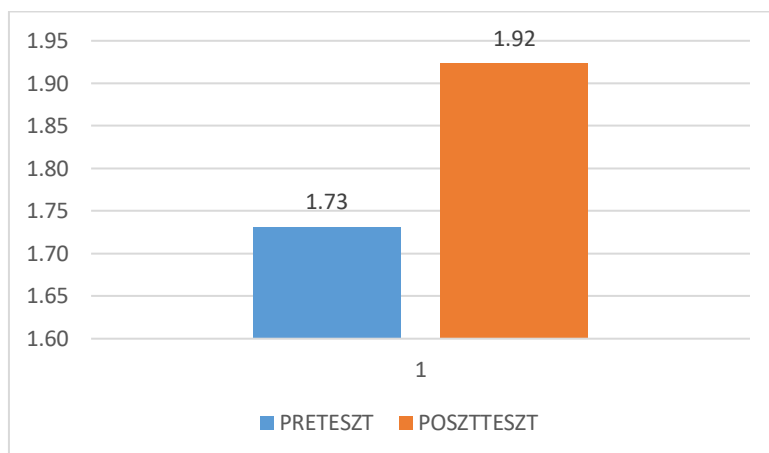
Az érzelmi intelligencia három komponensét mérő feladatlap második feladata két területét méri a gyerekek érzelmi képességének: a saját érzelmek felismerését, tudatosítását valamint az érzelmek verbális kifejezésének képességét. Ennek összesített átlagát az 5.sz. diagram mutatja. A saját érzelmek felismerésénél a Kétminás párosított t-próbát elvégezve nem találtam szignifikanciát a preteszt és posztteszt eredményei között, mivel ($t=0,23$, $p>0,05$). A gyerekeknek különböző helyzetekbe kellett beleképzelniük magukat, melyek a hat alapérzelmet próbálták előhívni. Ki kellett választani az érzelmi hívóképek közül azt, amelyik az ő érzését tükrözi, vagyis azonosítani kellett saját érzését. A preteszt és posztteszt átlagát összehasonlítva is láthatjuk, hogy az előbbin jobb eredményt értek el, mint az utóbbin (lásd: 5. sz. diagram).



5. sz. diagram: Saját érzelmek azonosítása

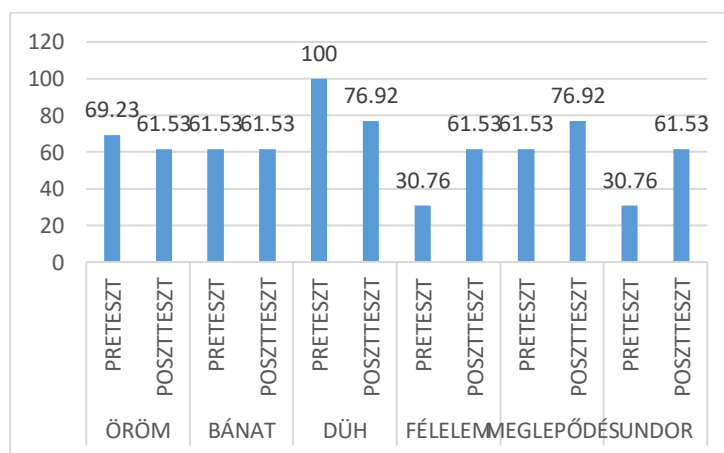
A második feladattal a gyerekek érzelemmegnevezési képességét is vizsgáltam. Az utóteszten és a preteszten elért eredményeket a 6.sz. diagram mutatja be. A gyerekek meg kellett nevezzék azt az érzelmet, melyet a bemutatott szituációk átélésekor éreznek. Szignifikáns különbség itt sem állítható fel a preteszt és posztteszt eredményei között a kétmintás párosított t-próba elvégzése után ($t=0,59$, $p>0,05$). A kutatásban résztvevők 53,84 %-a, vagyis 7 gyerek jobban teljesített az utóteszten, mint az előteszten, 46,15%-a, 6 tanuló pedig magasabb pontszámot ért el az előteszten, mint az utóteszten. Maximális pontszámot a preteszten senki

nem ért el, míg a posztteszten két gyerek érte el a maximális 3 pontot, vagyis minden érzelmet helyesen nevezett meg.



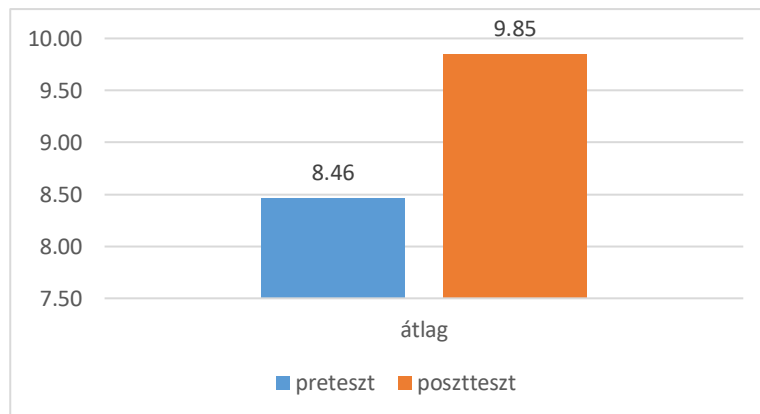
6 .sz. diagram: Az érzelmek kifejezésére megfelelően használt szavak eredménye

A saját érzelmek megnevezése esetében is a düh volt az, amit mindenki meg tudott helyesen nevezni, de csak a preteszten, az utóteszten már nem találta el mindenki. Az öröm szintén azok közé az érzelmek közé tartozott, amit az előteszten többen neveztek meg helyesen, mint a kísérleti beavatkozás végi teszten. Az undor érzése volt az, amit a legkevésbé tudtak megnevezni mindkét teszten, ugyanakkor a helyesen válaszolók száma növekedést mutat a két teszt között. A meglepődést és a félelmet is többen tudták megnevezni a posztteszten, mint a preteszten. A szomorúságot mindkét esetben ugyanannyian azonosították a részt vevők közül (lásd: 7. sz. diagram).



7. sz. diagram: Az érzelmek helyes megnevezésének aránya

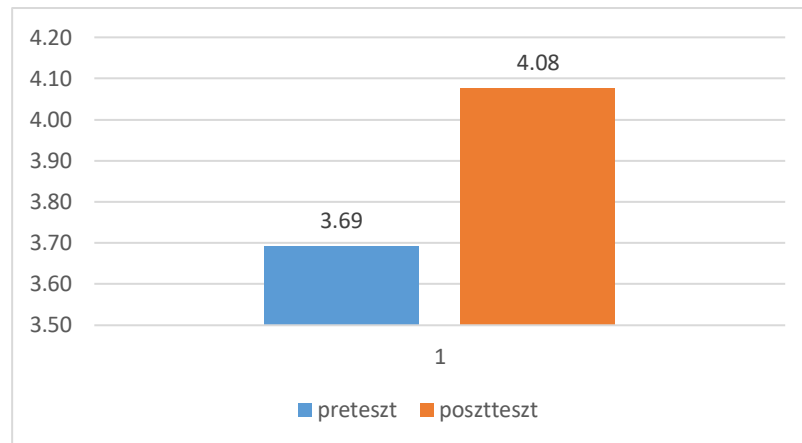
A gyerekek versek iránti attitűdjét vizsgáló preteszt és posztteszt kérdéseire adott válaszokat számszerűsítettem, majd ezt követően az átlagokat összehasonlítottam egymintás párosított t-próbát elvégezve. Az összesített eredményeket az 8.sz. diagram szemlélteti.



8. sz. diagram: Vershez való hozzáállást felmérő tesztek átlagai

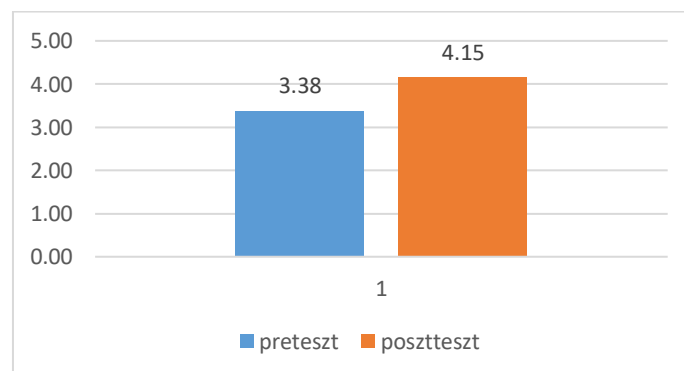
A kétmintás párosított t-próba elvégzése után szignifikáns különbséget találtam az előteszt illetve az utóteszt átlagai között ($t=1,92$, $p < 0,05$), ami arra enged következtetni, hogy a fejlesztő foglalkozások pozitív hatással voltak a gyerekek versekhez való hozzáállására. A fejlesztésen részt vevő tanulók 76, 92%-a, 10 személy magasabb pontszámot ért el az utóteszten, mint az előteszten, vagyis a versekhez való hozzáállása megváltozott, nyitottabb és befogadóbb lett a lírai művek iránt. 2 gyereknek, a válaszadók 15,38%-nak magasabb pontszám jött ki eredményként a preteszten, mint a posztteszten. 7,69% vagyis 1 személy érte el ugyanazt az eredményt az előteszten is, mint az utóteszten.

Az első feladat segítségével azt kérdeztem meg a gyerekektől, hogy mennyire szeretik a verseket (9.sz. diagram). A részt vevők 7,69%-a választotta a „nem szeretem” opciót mindkét teszt esetében. A „közömbös vagyok” válaszlehetőséget a preteszten 5-en, míg a posztteszten csak 3-an jelölték meg, ami azt jelenti, hogy két gyerek hozzáállása a semlegesről konkrétabb irányba fordult át. A gyerekek 30,76%-a szerette és 23,07%-a nagyon szerette a verseket a fejlesztések elkezdése előtt. Ezek az eredmények a foglalkozások végére megváltoztak, 23,07% százalékuk mondta azt, hogy szereti a verseket, és a „nagyon szeretem” válaszok aránya 46,15%-ra emelkedett. E feladat esetében nem találtam szignifikanciát a kétmintás t-próba elvégzése után a két teszt eredményei között ($t=1,16$, $p > 0,05$).



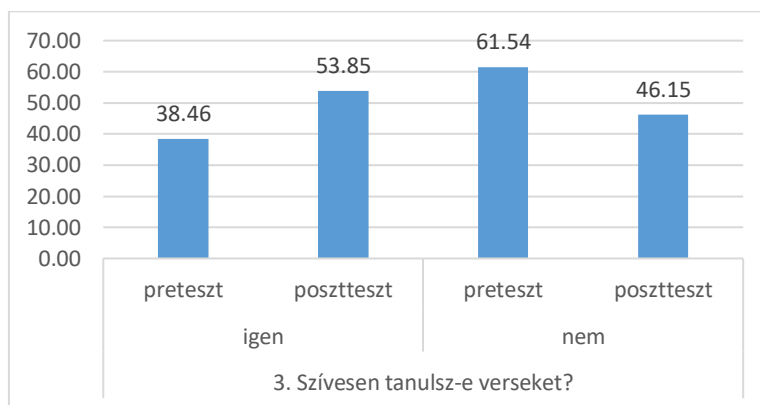
9.sz.diagram: Az első kérdésre adott válaszok átlaga

A tesztek második részében azt szerettem volna megtudni, hogy hogyan érzik magukat a gyerekek vershallgatás közben. Az erre kapott válaszokat is számszerűsítettem és átlagot számoltam az eredményekből, melyet a 10.sz. diagram szemléltet. A preteszt felmérésekor a gyerekek többsége (53, 84%) a „közömbösen” válaszlehetőséget jelölte meg, míg az utóteszt estében ez a szám 23,07%-ra csökkent, vagyis történt változás a fejlesztő foglalkozások időintervallumában. Nagyon rosszul senki nem érezte magát vershallgatás közben egyik felmérés esetében sem. Két gyerek volt, aki a „rosszul” érzelmi állapotot jelölte meg a preteszten, míg a posztteszten ez a szám 1-re csökkent. A „jól érzem magam” válaszlehetőségre az előteszten 1, az utóteszten pedig 4 személy tette választását. Nagyon jól érzi magát a gyerekek 23,07%-a vershallgatás közben, ez derül ki a preteszt eredményeiből. A posztteszten 38,46%, vagyis 5 gyerek választotta a „nagyon jól” érzelmi állapotot. Itt is elvégeztem a kétmintás párosított t-próbát, melynek eredményeként szignifikáns különbséget állapítottam meg az előteszt és az utóteszt eredményei között ($t=2,99$, $p<0,05$). Azt jelenti, hogy a kísérleti beavatkozások hatására a gyerekek, amikor verset hallgatnak, jobban érzik magukat, mint a foglalkozások előtt.



10.sz. diagram: A preteszt és posztteszt 2. kérdésére adott válaszainak aránya

A vers iránti attitűdöt felmérő feladatlap harmadik része a verstanulás szeretetét vizsgálta (lásd: 11. sz. diagram). A preteszten a válaszadók 38,46%, vagyis 5 gyerek mondta azt, hogy szeret verset tanulni, 61, 53%-a pedig azt, hogy nem szeret. A fejlesztések végén a verset tanulni szeretők száma 53,84%-ra nőtt, a verset tanulni nem szeretőké pedig 46,15%-ra csökkent. Ezek az eredmények azt bizonyítják számomra, hogy azok a versek, melyeket együtt dolgoztunk fel a gyerekekkel pozitív hatással voltak a gyerekek verstanulási szeretetére.

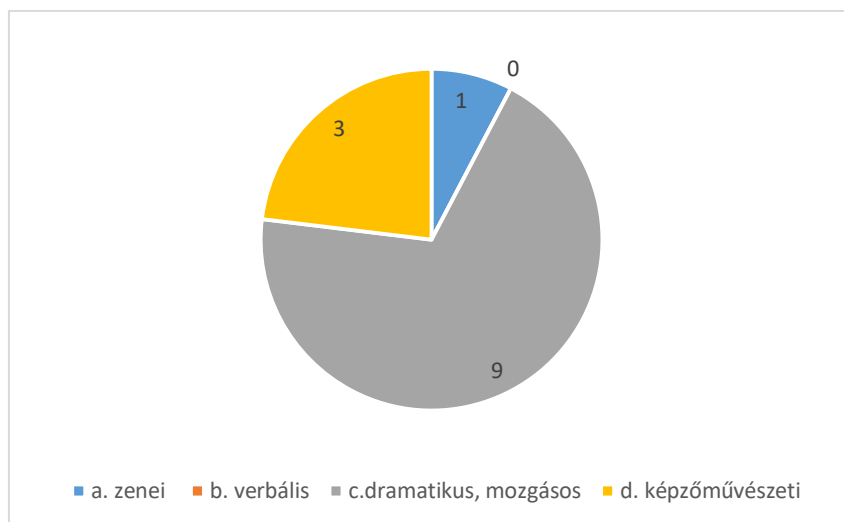


11. sz. diagram: Az felmért gyerekek verstanulásának szeretetével kapcsolatos eredmények

A verssel kapcsolatos attitűdöt felmérő preteszt és posztteszt utolsó, 4. kérdése így szólt: Melyik a kedvenc versed és miért? Az előteszt eredményei alapján a gyerekek 53,84%-nak Juhász Magda: Hová lett az ellenőrző című verse volt a kedvenc lírai alkotása. Indoklásként két okot neveztek meg a gyerekek: egy részük azért szereti ezt a verset, mert vicces, míg a többiek azért tartják kedvencüknek, mert egy cica is szerepel benne. Öt gyerek a Fiúk dala címet viselő verset nevezték meg kedvencnek, azért mert viccesnek tartják. A válaszadók között volt egy tanuló, aki nem nevezett meg semmilyen kedvenc verset. Mindkét művet, amelyet kedvenc versként emeltek ki a gyerekek, a felmérést nem sokkal megelőző időszakban tanulták, vagyis egy friss versélményt elevenítettek fel. Az indoklásokból kiindulva azt a következtetést vontam le, hogy az adott csoport leginkább a vidám, szórakoztató hangvételű lírai alkotások felé nyitott és befogadó, illetve azokat a szövegekkel tudnak azonosulni, amelyekben szerepel valamilyen állat. Az utóteszten erre a kérdésre már árnyaltabb válaszok érkeztek. A kedvenc versek sora a Hová lett az ellenőrző mellett kibővült még annak a két versnek a címével, amit a kísérleti beavatkozás során közösen dolgoztunk fel: Tartalma: Medve, melyet Tandori Dezső írt, és László Noémi Katasztrófa című verse. Az magyarázat ebben az esetben is a humort és az állatok jelenlétét emelte ki befolyásoló tényezőként. Örömmel tapasztaltam azt, hogy a közösen tanult versek közül néhány felkeltette a gyerekek érdeklődését.

A versfeldolgozó foglalkozások végén a kedvenc gyakorlattípusokat felmérő teszt a következő eredményeket mutatta: 9 gyerek, vagyis a részt vevők 69,23%-a dramatizáción

alapuló, mozgásos, kinetikus jellegű gyakorlatokon vett részt a legszívesebben; 3 tanuló (23,07%) a képzőművészettel társított tevékenységeket szerette a legjobban. Azokat az alkalmakat, amikor a zenehallgatásé volt a főszerep, 1 gyerek választotta kedvenc gyakorlattípusként.



12.sz. diagram: A fejlesztés során alkalmazott kedvenc gyakorlattípusokról szóló teszt eredményei

6. Következtések a hipotézisek mentén

Kutatásomat a következő hipotézisek mentén végeztem el:

2.1. A dramatikus, zenei, verbális és művészetalapú módszerekkel feldolgozott versek pozitívan hatnak a II. osztályos gyermekek érzelem felismerését, megnevezését mérő feladatlapon elért eredményekre. A fejlesztés hatására a gyermekek felismerik, és meg tudják nevezni a saját és mások érzelmit.

2.2. A fejlesztések pozitívan hatnak a gyerekek verssel kapcsolatos attitűdjére.

2.3. A különböző művészeti ágak jól beépíthetők a versfeldolgozási tevékenységekbe. A különböző művészeti ágak bevonása a versfeldolgozás folyamatába hozzájárul a gyermekek versélményéhez.

Kutatásom első hipotézisével azt feltételeztem, hogy a különböző jellegű művészeti ágak módszereivel feldolgozott versek hozzájárulnak a gyerekek érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez, vagyis a gyerekek érzelem felismerési és megnevezési képességét mérő posztteszten szignifikánsan jobb eredményt érnek el, mint a fejlesztések előtt elvégzett preteszten. Bár a vizsgálatban részt vevő gyerekek több, mint fele jobb eredményt ért el az utóteszten, mint az előteszten, szignifikánsan nem találtam különbséget a két teszt összpontszámai között. A tesztek feladatai három képességét mérték a gyerekek érzelmi

intelligenciájának komponensei közül: mások érzelminek felismerése, saját érzelmek felismerése és az érzelmek megnevezésére használt megfelelő szavak. Szignifikanciát találtam a mások érzelmeinek felismerését mérő előteszt és utóteszt eredményei között, ami azt jelenti, hogy a fejlesztések a gyerekek ezen képességére pozitív hatással voltak. Ez a hipotézisem az összeredmények ismeretében nem igazolódott be.

A második hipotézisem a gyerekek versekhez való hozzáállására vonatkozott. Azt feltételeztem, hogy a fejlesztő foglalkozások hatására a gyerekek versek iránti attitűdje pozitív mértékben fog változni. Ez a hipotézisem igaznak bizonyult, ugyanis a posztteszten szignifikánsan jobb eredményt értek el a részt vevők, mint az előteszten. A kortárs és klasszikus költők verseinek különböző művészeti ágak szerinti feldolgozásának hatására a gyerekek jobb véleménnyel vannak a versekről, mint a fejlesztés elején.

A harmadik hipotézisemet egy teszt segítségével próbáltam meg bebizonyítani, melyet a fejlesztő foglalkozásokat követően végeztem el a gyerekekkel. A teszt eredményeiből azt a következtetést vontam le, hogy a gyerekek kedvelték a zenei, dramatikus/mozgásos illetve a képzőművészeti gyakorlatokat, ezek közül is a dramatikus/ mozgásos tevékenységeken vettek részt szívesen a legtöbben. A hipotézisem beigazolódott, mivel a versfeldolgozás folyamatába bevont fentebb említett három művészeti ágat pozitívan, nyitottan fogadták a gyerekek.

Összegzés

A kutatásom alapkérdése az volt, hogy fejleszthető-e a gyermekek érzelmi intelligenciája különböző művészeti ágak (képzőművészet, zene, drámapedagógia) módszereivel feldolgozott versek által. Azt is megvizsgáltam, hogy a gyerekek versekhez való hozzáállása változott-e a lírai alkotásokat feldolgozó foglalkozások hatására. Továbbá arra a kérdésre is választ kerestem, hogy melyik gyakorlattípusokat kedvelik leginkább a gyerekek a fejlesztések során alkalmazottak közül. Az eredmények azt mutatják, hogy az a II. osztályos gyerekek azon képessége, mely a mások érzelmeinek felismerésére vonatkozik fejlődést mutatott a kezdeti eredményekhez képest. A foglalkozások a gyerekek verssel kapcsolatos attitűdjét is pozitív irányba mozdították el, a fejlesztés végén már több gyerek nyilatkozta azt, hogy szereti a verseket, mint az elején. A felhasznált gyakorlattípusokkal kapcsolatban összességében azt mondhatom el, hogy a gyerekek számára a mozgásos, dramatikus jellegű tevékenységek voltak a népszerűek, azt szerették a legjobban.

Két fontos dologra jöttem rá kutatásom során. A fejlesztő foglalkozások során az volt a tapasztalatom, hogy a gyerekek nagyon kevés teret kapnak arra az iskolában, ahol érzéseiket, saját véleményüket, élményeiket nyíltan, bátran felvállalják és kifejezzék, megosszák az

osztályközösséggel. A verbális jellegű gyakorlatok bár nem voltak népszerűek a teszt eredményei alapján, de nekem mégis az volt az érzésem, hogy mindenki egyre nyíltabb és őszintébb lett minden alkalom után, és egyre többen voltak azok, akik mesélni, megszólalni szerettek volna egy adott témában. Véleményem szerint fontos lenne, hogy az iskolai órák alkalmával is a pedagógusok teremtsenek olyan „pihenőket, kuckókat”, ami lehet akár egy játék, képzőművészeti foglalkozás stb., mely során a gyerekek érzéseiket, gondolataikat megoszthatják egymással, beszélgethetnek és odafigyelhetnek társaikra.

A másik tanulságos élményem a kutatásommal kapcsolatban az az, hogy a verseket is lehet úgy a gyerekek elé vinni, hogy azt átéljék és szeressék legalább annyira, mint a prózai műveket. Félttem attól, hogy a versektől el lesznek zárkózva a gyerekek, nem lesznek partnerek a közös munkában, de kétségeim hamar elmúltak. A foglalkozások előrehaladtával a tanulók egyre inkább ráhangolódtak a költeményekre, az általuk közvetített érzelmekre és saját élményeikhez tudták kapcsolni őket. Úgy gondolom, hogy ez a változatos, interaktív gyakorlatoknak, módszereknek, játékoknak volt köszönhető, melyek a gyerekek érzelmi képességeiknek megfelelően közvetítették a lírai alkotás üzenetét.

Kutatásom korlátjaként a kevés létszámú mintát kell megemlítenem, akiken bár el tudtam végezni a kísérleti beavatkozást, de az eredmények, az adatok nem lettek olyan szemléletesek, mint egy nagyobb létszámú vizsgálati csoport esetében lettek volna. A saját és mások érzelmeinek azonosításával, megnevezésével kapcsolatos feladatlapot egy, a kísérleti csoporttal párhuzamos évfolyamon lévő kontrollcsoporttal is elvégeztettem. Az ő preteszt eredményei még feldolgozás alatt vannak, illetve az utóteszt még az adatgyűjtés fázisában van. Hogyha a kontrollcsoport mindkét tesztjének eredményét összesítem, kiértékelem, majd összehasonlítom a kísérleti csoport összpontszámaival, akkor abban bízom, hogy utóbbi eredményei kedvezőbb képet mutatnak majd, illetve a kutatásom is teljesebb, szemléletesebb lesz majd.

Úgy gondolom, hogy kutatásom egy átfogó képet adott azzal kapcsolatban, hogy a vizsgálatban részt vevő II. osztályos diákok érzelfelismeréssel és megnevezéssel kapcsolatos képességei milyen szinten vannak, és megmutatta azt, hogy célzott fejlesztéssel lehet pozitív eredményt elérni, vagyis az érzelmi intelligenciájuk ezen komponensei fejleszthetők. Kutatásom folytatásaként a foglalkozásokba a hat alapérzelem mellett a másodlagos érzelmeket is szeretnék beépíteni, olyan lírai alkotásokat feldolgozni, melyekben már az irigység, büszkeség, megvetés stb. érzése is megjelenik. Fontosnak tartom azt, hogy a gyerekek érzelmi élete, képességei is megfelelő fejlesztésben részesüljenek, mert csak úgy tudnak a mindennapok kihívásával egészségesen megküzdni.

Bibliográfiai lista:

Antalfai Márta (2016). *Alkotás és kibontakozás - A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Érd: Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.

Bárdos József (2013). A modern magyar gyermekköltészet keretei. *Könyv és nevelés*, 3. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-modern-magyar-gyermekkolteszet-keretei#footnote-2>

Carolyn Saarni (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Csájiné Knézics Anikó, Szilvásiné Turzó Ágnes (2008). Drámapedagógiai gyakorlatok az anyanyelvi órákon. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(1). URL: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=55>

Daniel Goleman (1995). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.

Dr. Geréb György (1972). *Pszichológiai Atlasz*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Fekete Evelin (2018). *Az óvodás gyermek érzelmi intelligenciájának fejlesztése mesékkel*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszék.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.

Gardner, Howard (2001). The Multiple Intelligences. In Frank Banks, Ann Shalton Mayes (ed.), *Early Professional Development for Teachers* (133-142.). Margate: Thanet Press.

Gombos Péter (2011). A kortárs gyermekirodalom és az irodalomtanítás. *Árkádia folyóirat*. URL: http://www.arkadiafolyoirat.hu/images/000_irodalom/IRO006_TAN_gombos_kortars.pdf

John Gottman, Joan DeClaire (1997). *Gyerekek érzelmi intelligenciája - Nevelés szívvvel lélekkel*. Budapest: Jaffa Kiadó.

Kádár Annamária (2012). *Az érzelmi intelligencia fejlődése óvodás- és kisiskoláskorban*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Annamária (2012). *Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Keith Oatley, Jennifer M. Jenkins (2001). *Érzéseink*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kleinginna, P. R., Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.

Komáromi Gabriella (1999). *Gyermekirodalom*. Szekszárd: Helikon Kiadó.

Konrád Ágnes (2008). A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 3-4(1). URL: [Anyanyelv-pedagógia \(anyanyelv-pedagogia.hu\)](http://anyanyelv-pedagogia.hu)

Kun Bernadette (2011). *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív-szer-használatban. Doktori (PhD) Disszertáció*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Lengyel Zsuzsa (2010). A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírástanításban. *Anyanyelv-pedagógia*, 14.(4). URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289>

Lewis, M. (2008). The emergence of human emotion. In: Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett (ed.), *Handbook of Emotions* (304-320.). New York: Guildford Press.

Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

Michael Cole, Sheila R. Cole (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy Henriett (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Országos Köznevelési Tanács (1942). *A gyermek testi és lelki fejlődése*. Letöltve: 2022. 03. 02. URL: http://mtda.hu/books/szinyei_merse_jeno_a_gyermek_testi_es_lelki_fejlodes.pdf

Sárosi Melinda (2008). Drámajátékok a versfeldolgozó órákon a II-IV. osztályban. *Magiszter*, 6 (3-4).