Partiumi Keresztény Egyetem
Gazdaság és Társadalomtudományi kar
Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája

Bajusz Mária-Beáta

TDK dolgozat

Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekirodalommal, az emocionális készségek fejlesztése, az érzelmek felismerése és kifejezése céljából

Témavezető:
Dr. Bordás Andrea, adjunktus

Nagyvárad, 2022. május

Tartalomjegyzék

Bevezető 1
I.Fejezet 3
1. Az érzelmi intelligencia meghatározása, kialakulása és szintjei 3
1.1. Az érzelem meghatározása 3
1.2. Az érzelem funkciói 4
1.3. Az érzelmi intelligencia fogalmának mehatározása 5
1.4. Az érzelmi intelligencia szintjei 7
2. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban (életkori sajátosságok) 9
2.1. Az érzelmek fejlődése gyermekkorban 9
2.2. Az empátia és a kötődés fontossága az érzelmi intelligencia fejlődésében 12
2.3. Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel, a mese hatása a gyerekekre 13
2.4. Az érzelmi intelligenciát fejlesztését segítő módszerek: a játék, a művészeti nevelés, ezen belül is a dráma és a képzőművészet 15
II. Fejezet 17
Az érzelmi intelligencia fejlesztése, az érzelmek felismerése, és kifejezése céljából 17
1. A kutatás célja 17
2. A kutatás problémakérdései 18
3. Hipotézisek 18
4. A kutatás résztvevői 18
5. A kutatás stratégiája, módszerei, eszközei 19
5.1 A kutatás stratégiája 19
5.2 A kutatás módszerei 20
5.2.1. Preteszt, poszttteszt – játékos feladatlap 20
5.2.2. A pedagógiai kísérlet: Mesefeldolgozások, a mese, mint független változó 20
6. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése 23
6.1 A vizsgálat során alkalmazott feladatlap bemutatása 23
6.2. A tesztek levezetése 23
6.3.1. A játékos feladatlap bemutatása 24
6.3.2. Mesefeldolgozás a foglalkozások során 25
6.3.3. Posztesztek eredményeinek bemutatása 26
6.4. Az eredmények értelmezése 32
7. Összegzés 35
7.1. Következtetések a hipotézisek mentén 35

Bevezető

"Az érzelmi tudatosságot nem oktatják az iskolában. Amikor dolgozni kezdünk, már jól tudunk olvasni, írni és beszámolót készíteni. Érzelmeink kezelése azonban - főként egy komolyabb kihívás esetén - sokunknak problémát okoz. Pedig a jó döntéshez a tárgyi tudás mellett önismeretre és érzelmeink kezelésében való jártasságra is szükség van. Mégpedig akkor, amikor azt a legnehezebb alkalmazni."

Travis Bradberry és Jean Greaves az Érzelmi intelligencia sikerkalauz (2003) társszerzői

A választott témám alapjául az érzelmi intelligencia szolgál. Ennek fejlesztése olyan gyermekirodalmi művek segítségével, melyeknek pozitív hatása van az érzelmi intelligencia fejlesztésére nézve. Tapasztalataim szerint a romániai oktatásban ezt a fogalmat keveset vagy egyáltalán nem használják a pedagógusok. A tanterveinkben sem szerepel ez a kifejezés. Ennek következtében nem kapja meg a megérdemelt figyelmet. Sajnálatos módon az a tapasztalat, hogy a tudás mennyiségi átadása nem teszi lehetővé, hogy időt szánjunk a gyermekek érzelmeinek fejlesztésére. A tantervek sokkal inkább fektetnek hangsúlyt az IQ fejlesztésére, mint az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Véleményem szerint azok a gyermekek, akik képesek felismerni saját és mások érzelmeit sokkal nyitottabbak a világra, az új információk befogadására, ezáltal a tudásuk is könnyebben bővíthető. Évekkel ezelőtt Einstein előre látta a társadalom igazi problémáját:

„A mai ember problémája nem a tudomány, hanem az emberi szív. Vagy megújul az érzület, vagy elpusztul az élet (...), mert a tudomány gyorsabban fejlődött, mint a lelkiismeret.” Einstein

Azt gondolom, hogy pedagógusként elsődleges fontosságú szerepet kell kapnia a tudás bővítése mellett, a gyermekek érzelmeinek fejlesztése, egészséges fejlődésének a követése, segítése. Nem elég etikai és morális tényszerűségeket tárnunk a gyermekek elé. Sokkal inkább meg kell éreznünk hol tartanak ők az érzelmek felismerésében és kifejezésében. Ezen az úton kell kísérnünk őket, olyan támpontokat adva, melyeket tanulás közben felhasználhatunk. Dolgozatomban azt szeretném megfigyelni, hogy a gyermekirodalom hogyan nyújthat segítséget az érzelmi intelligencia fejlesztésében. Melyek azok a lehetőségek, amelyeket megragadhatunk a

tanórákon, hogy az irodalmi szempontok mellett az érzelmi szempontok is szerepet kaphassanak. Továbbá azt is szeretném vizsgálni, hogy az általam választott mesék, irodalmi művek milyen hatással vannak az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Kutatásom célja bebizonyítani, hogy azok a gyermekek, akikkel olyan meséket dolgoznak fel, amelyek fejlesztő hatással vannak az EQ-ra sokkal jobban képesek az érzelmek felismerésére és kifejezésére, mint azok a kortársaik, akiknél ez a fajta fejlesztés nem kap szerepet.

Tanulmányom első részében az érzelmi intelligencia fogalmát határozom meg, a témát kutató szakemberek munkája alapján. Továbbá olyan tanulmányokat szeretnék ismertetni melyek hasonló kérdéskörben kutattak. Említést teszek a gyermekek életkori sajátosságairól és a mesélés fontos szerepéről a gyermekek életében. Dolgozatomban bemutatom a mesefeldolgozás során használt módszereimet: a művészeti nevelést, az érzelmi intelligencia fejlesztését elősegítő játékokat, és a drámapedagógiát.

Dolgozatom második részében a kutatás bemutatására kerül sor. A kutatásban résztvevő előkészítő osztályokban felhasznált feladatlapok segítségével bemutatom a kísérleti- és a kontroll csoportban mért eredményeket. Ezeket több szempontból is megviszgálom. Végül összehasonlítom a két csoport pre- és poszttesztjeinek eredményeit.

A kutatásom elején három hipotézist fogalmaztam meg. Ez a három azt feltételezi, hogy a különböző módszerekkel történő mesével való fejlesztés pozítivan befolyásolja a gyermekek EQ-jának növekedését. A szakirodalom feldolgozása során, Dr. Kádár Annamária érzelmi intelligencia fejlesztő meséit használtam, melyeket úgy válogattam ki, hogy különböző érzelmeket érintsenek, és emeljenek ki, hogy a gyermekekkel lehetőségünk legyen ezekről beszélgetni.

A vizsgálatot egy nagyváradi iskola előkészítő osztályaiban végeztem, ahol a padagógia gyakorlatomat is teljesítettem. Szerettem volna, hogy ezek a gyerekek minél inkább képesek legyenek saját érzelmeik kifejezésére és mások érzelmeinek a felismerésére, hogy ezáltal is empatikusabb tagjai legyenek saját osztályuknak és környezetüknek is. Hiszem, és vallom, hogy: „Jól csak a szívével lát az ember. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.“

Antoine de Saint-Exupery: A kis herceg

I.Fejezet

1. Az érzelmi intelligencia meghatározása, kialakulása és szintjei

1.1 . Az érzelem meghatározása

Az “emóció” szó latin eredetű, jelentése mozdulni. Ebből arra következtethetünk Goleman (1997) szerint, hogy az érzelmek cselekvésre késztetnek minket. Viszont a társadalmunkban levő felnőttek megtanulták kezelni ezeket a helyzeteket, és nem azonnal reagálnak érzelmeikre.

Magát az érzelmet sokan próbálták definiálni. Ezek közül az egyik leginkább elfogadott meghatározást Frijdának köszönhetjük. Szerinte az érzelem egy olyan mentális állapot, melyet testi változások, kifejezések és cselekvések követnek (Frijda, 1986).

Ekman és munkatársai (1980) szerint hat alapérzelmmel rendelkezünk. Ezek a következőek: harag, öröm, félelem, meglepetés, undor, bánat (Ekman, P., Freisen, W. V., & Ancoli, S. , 1980).

Számos könyv foglalkozik az érzelem és az értelem közötti kapcsolat bemutatásával. Az agy törzsét körbefogó területet limbikus rendszernek nevezzük. Ez a terület felelős az érzelmeink észleléséért. Két nagy területet fejlesztett ki a döntéseink meghozatalára: a tanulást és az emlékezetet. Állatoknál mutatták ki, hogy amikor egy növény elfogyasztásától rosszat tapasztalt, legközelebb tudta, hogy azt nem szabad megennie, vagyis emlékezett az előző tapasztalataira. Így a szaglás és a limbikus rendszer között kapcsolat alakult ki. Ugyanilyen kapcsolat van a többi érzékszervünk és a limbikus rendszer között. Az információk, melyeket érzékszerveink továbbítanak első sorban a talamuson (idegi információk találkozásáért felelős), majd az amygdalán keresztül, a limbikus rendszerhez érnek, csak ezután kerülnek a gondolkodó agyba. Ez az oka annak, hogy sokszor érzelmi alapon hozunk meg döntéseket. A limbikus rendszer része az amygdala, amely az érzelmi emlékeink őrzője. A tanulás során a leginkább érzelmileg vagyunk motiválhatóak. Amennyiben az amygdala sérülne képtelenek lennénk érdeklődni a külvilág iránt. Sérülését egyfajta „érzelmi vakságnak” is nevezhetjük. Az amygdala további szerepe a félelem jelzése. Ezáltal üzen a test minden pontjának, hogy készüljön fel a menekülésre: erős szívverést, a hormonok felszabadítását, és vérbőséget is jutatthat a végtagokba. LeDoux kutatásai bizonyítják, hogy az amygdale és a talamusz között létezik egy olyan neuronköteg, amely kiskapuként szolgál arra, hogy a gyorsabb reakciót érzelmi alapon hozzuk

meg, még mielőtt a gondolkodó agyba juthatna az információ (Goleman, 1997). Az előző információk tudatában tehát elmondhatjuk, hogy mennyire fontos az érzelmek pozitív megerősítése és olyan élmények, emlékek megteremtése, amely a későbbiek során segít a jó döntőképesség kialakításában.

1.2. Az érzelem funkciói

Az érzelmek túlélésben játszanak nagy szerepet. Felkészítik a szervezetet különböző helyzetekre. Az agy üzenetet kap, és ezekre reagál a megfelelő módon. Az érzelmek hatására cselekedünk. Golemannál (1997) olvashatjuk, hogy a különböző érzelmeink hatására agyunk miként aktivizálódik. Például, amikor *haragot* érzünk a vér a kezünkbe áramlik. Ez segíti veszélyhelyzetben a fegyver megragadását és a küzdést. Ugyanígy *félelem* átélésekor nagy vérmennyiség jut a vázizmokba, így a lábszárba, hogy minél inkább tudjunk futni vagy menekülni, ha szükséges. *Boldogság* átélése során az agy fokozottan működésbe lendül és megpróbálja kizárni a negatív érzéseket. *Meglepettség* alkalmával szemünk kikerekedik, ezáltal a retinát több fény éri ennek segítségével megnő a látómezőnk. Agyunk kutatja, hogy mi lehet meglepődöttségünk oka. Az *undor* érzése életmentő is lehet, gondoljunk csak a romlott vagy netalán a mérgezett ételekre. *Bánat* során a szervezet sok energiát veszít, ezért érezhetjük azt, hogy nem szeretnénk elhagyni otthonunkat. Ez egyfajta védekező mechanizmus. Sebezhető, gyenge vagyok, ezért nem teszem ki magam veszélynek. Míg az állatoknak azt kell eldönteniük, hogy meneküljenek vagy támadjanak, addig nekünk embereknek a lehetőségek egész tárházát kell mérlegelnünk. Végig kell gondolnunk, hogy fussunk, féljünk, színleljünk, megbocsássunk vagy sajnáljunk. A lehetőségek érzelmi skálája igen széles (Goleman, 1997).

Goleman szerint két féle intelligenciát különböztetünk meg: az EQ-t és az IQ-t, tehát úgy is vehetjük, hogy két agyunk van. Sok esetben bebizonyosodott, hogy a magas IQ-val rendelkező emberek nem feltétlenül boldogulnak jól a társas kapcsolataikban, sőt olykor a magánéletüket nehezebben bonyolítják. Sokszor az életben való boldogulásuk sem egyértelmű. Ezt elkerülendően Goleman véleménye szerint nem kellene minden gyermeknek egyforma neveltetést kapnia és egyformán értékelni sem célszerű őket. Sokkal inkább célrevezető lenne, ha felismenénk bennük az adottságaikat, és azokat fejlesztenénk (Goleman, 1997).

1.3. Az érzelmi intelligencia fogalmának mehatározása

Az intelligencia szó a latin intellegere, intelligent kifejezezésből ered. Jelentése egyrészt az értelmesség, műveltség, másrészt az emberi kapcsolatainkra vonatkozik.

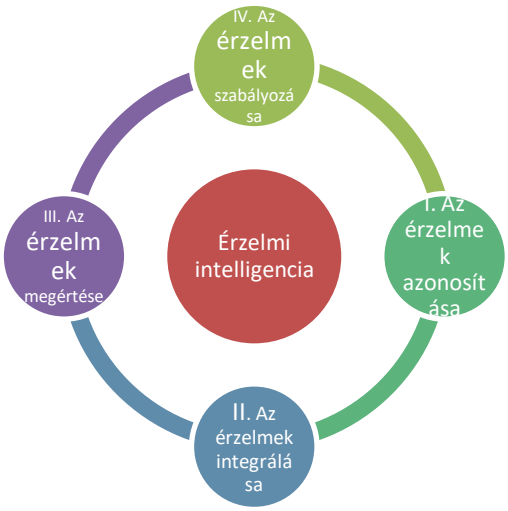
Binet (1905) szerint az intelligencia nem más, mint a józan ész képessége.

Az intelligencia több tipusát is azonosították Binet első intelligenciamérő tesztje óta, mígnem Gardner (1983) kidolgozta a többszörös intelligencia-elméletét. Szerinte az előző tesztek nem veszik figyelembe az ember egészét, csak pillanatnyi állapotot mutatnak egy bizonyos szemszögből. A Gardner-féle teszt azonban több intelligenciát különít el: nyelvi, logikai, térbeli, matematikai, zenei és személyes (inter- és intraperszonális) intelligenciát. Ezek közül az interperszonális intelligencia a más személyekkel való kapcsolatteremtést vizsgálja. Ez az alapja az érzelmi intelligenciának (ÉI).

Az érzelmi intelligencia kifejezését 1990-ben Peter Salovey és John Mayer használta először. Kutatásaik első sorban tudományos körökben jelentek meg, majd Nelly Gibbs publikált róluk egy cikkben a Times magazinban. Meghatározásuk szerint olyan képességről van szó, melynek birtokában valaki megtudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni köztük, valamint használni tudja ezt az információt arra, hogy irányítsa a gondolkodásmódját és cselekedeteit Salovey-Mayer (1997). Érzelmi intelligencia. In Goleman, D. (1997), *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.

Salovey és Mayer az érzelmi intelligencia képességét négy kategóriába osztották: az érzelmek felismerése, értékelése, kezelése és a kapcsolatkezelés (lásd az 1.sz. ábrán).

1.sz.ábra:



Az érzelmi intelligencia az a képesség, amely segítségével az egyén észleli az érzelmeket, ezek közötti kapcsolatokat fedez fel, kezeli őket és problémákat old meg. Mayer, J. D. – Diopaolo, M. T. – Salovey, P. (1990) idézi, Kádár, A. (2012).

Összegezve tehát, amikor az érzelmi intelligencia kifejezésre gondolunk tudatában kell lennünk, hogy egy nagyon összetett mégis alapjában véve természetes, velünk született tulajdonságról beszélünk, melynek fontos szerepe és fejlesztése az emberi élet során vitathatatlan, azonban nem volt mindig így. Az érzelmi intelligencia felfedezése és kidolgozása nem is olyan régen kezdődött. Mayer (2001) öt időintervallumra osztotta az EQ történeti szakaszát:

1. sz. táblázat: Az érzelmi intelligencia történetének szakaszai (Mayer, 2001 nyomán)

	A szakaszok jellemzői
1. szakasz (1969-1990)	Az érzelmeket és az intelligenciát elkülönülő kutatási területként kezelik. Az intelligencia kutatás területén ekkor kezdik kifejleszteni az első intelligenciateszteket, az érzelmek területén pedig elsősorban az érzelmi élmény és a fiziológiai reakció kapcsolata a kutatások tárgya.
2. szakasz (1970-1989)	A kutatások fókuszába a megismerés és érzelem közötti összefüggések tanulmányozása kerül. Ebben az időszakban a kutatók nagy figyelmet fordítanak a non-verbális kommunikáció, illetve, a mesterséges intelligencia kutatás területeire. Gardner ekkor fogalmazza meg a többszörös intelligencia elképzelését.
3. szakasz (1990-1993)	Salovey és Mayer leírják az érzelmi intelligencia első modelljét.
4. szakasz (1994-1997)	A szakasz legfontosabb jellemzője az érzelmi intelligencia fogalom népszerűvé válása. A népszerűsítésben kulcsszerepet játszik Goleman „Érzelmi intelligencia” című könyve.
5. szakasz 1997-től	A mérőeszközök pontosítása, új mérőeszközök kidolgozása és a kutatás intézményesülése figyelhető meg.

Az első szakaszban megtörtént az IQ kutatása és mérése. Ezt követően megfogalmazódik a non-verbális kommunikáció fontossága, és megjelenik a Gardner féle többszörös intelligencia. A kilencvenes évek elején Salovey és Mayer megalkotja saját intelligencia modelljét Forgas, J. P.

(2001) idézi (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

Salovey érzelmi intelligencia modellje a Gardner-féle személyes intelligenciákat is bevonja.

Magyar vonatkozásban, Uzsalyné Pécsi Rita (2010) azt tartja az érzelmi intelligencia fejlesztéséről, hogy magyarázattal nem fejleszthető, ellenben mintával és tapasztalattal annál inkább. Minden gyermek érzelmi mintát keres maga számára. Amennyiben ezt a mintát nem a szüleitől kapja meg, akkor megtalálja más olyan dolgokban, amelyek hatnak az érzelmeire. Legyen ez a televízió vagy bármilyen más külső inger. Krízishelyzetekben ezeket a mintákat hívjuk elő a döntéseink meghozatalához, mert mélyen bennünk vannak. Abban az esetben írhatóak át, amennyiben lehetőséget adunk más élmények, tapasztalatok szerzésére. Például egy-egy katarzis élmény is, amit zenei, képzőművészeti, és irodalmi művekben élünk át. Ez által tudnak a gyermekek azonosulni egy-egy mesehőssel, és sajátíthatják el a problémamegoldó képességet. Ugyanazt kognitív módon, magyarázattal nem tudnánk elérni egy kisgyermeknél. Fejlesztés során fontos, hogy őszinte kapcsolat alakuljon ki, amely során lehetőség nyílik élményszerzésre. Erre alkalmas az irodalom, többek között az empátia kialakítására. Azonosulok, ezáltal többször is átélem ugyanazt az érzést. Pécsi Rita neveléskutató szerint az élet minden területére kiterjed a tapasztalat általi tanulás. Amikor valamit elmagyarázok azt a gyerek megérti, de amikor átéli azt, az a sajátjává válik, interiorizálódik vagyis krízishelyzetben azt fogja előhívni, amivel azonosult, amit megtapasztalt nem pedig azt, amit magyarázat útján sajátított el (Pécsi, 2010).

Kádár Annamária szerint, az érzelmi intelligencia fejlesztése példamutatás által valósulhat meg. Aminek színtere az otthon és az iskola. Lehetőséget kell nyújtani a gyerekek számára, hogy felismerjék és kifejezzék érzelmeiket, ez pedig nem tanítható, de segítséget nyújthatunk számára ezek felfedezésében (Kádár A. , 2012).

1.4. Az érzelmi intelligencia szintjei

Salovey és Mayer szerint az érzelmi intelligencia (lásd 1.sz. melléklet), több ponton valósul meg (Salovey, 1997). A modellben első ágon vannak azok a képességek, melyek lehetővé teszik *a saját és mások érzélmeinek felismerésétés kifejezését*. Ez a további ágaknak az alapja. Felismerni saját magam és mások érzéseit, és kifejezésre jutattni azokat, hogy mások számára is érthetőek legyenek. A következő ágon az *érzelmek integrálásának* a képessége

található. Átérezni mások érzéseit, alkalmazkodni azokhoz. Például együtt nevetni vagy elszomorodni. A harmadik ágon az *érzelmek megértését* találjuk. Ez azt feltételezi, hogy tudásunk van az érzelmek okairól és következményeiről is. A negyedik ágon az *érzelem szabályozását* találjuk. Arra való képesség, hogy tudunk meghallgatni másokat úgy, hogy visszafogjuk az esetleges érzéseink kifejezését.

Dolgozatomban Salovey & Mayer felosztásának első ágát figyeltem meg, vagyis azt, hogy milyen fejlettek az előkészítős tanulók (6 – 7 évesek) az érzelmek felismerésében és kifejezésében.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát nemcsak a pszihológia és a pedagógia ismeri el, hanem a munkaerő piac is. Külföldön számos vállalkozás fektet hangsúlyt arra, hogy alkalmazottai olyan személyek legyenek, akik képesek az EQ két legalabbvetőbb műveletére az érzelmek felismerésére és kifejezésére. Ezek elengethetetlen tartozékai a jó kommunikációnak. Goleman (1995) könyve első lapjain számos olyan esetet említ, ahol az EQ hiánya vagy nem megfelelő fejlettsége családi, magánéleti vagy munkahelyi tragédiákba torkollik. Természetesen példát hoz arra is, hogy aki megfelelő ÉI-val rendelkezik mennyire jó hatással lehet a körülötte élő emberekre. Egy olyan buszsofőrre emlékezik vissza, akivel több, mint húsz éve találkozott, és akinek egyszerűnek tűnő cselekedete nagyon is hatott rá. Ez a sofőr nem tett mást, mint egy meleg nyári napon minden utast egyenként köszöntött, az utazás során pedig jó hangulatú monológott mondott. Mi is történt? Egy ember felismerte a társai szükségletét, ráérzett arra, hogy melyik az az érzelem, ami hiányzik nekik, és ezt a saját érzelmével próbálta pótolni, a vidámsággal. Számos kutatás készült arról, hogy azok az emberek, akik nem megfelelően mutatják ki érzelmeiket sok esetben szervi megbetegedésben szenvednek. Érzelmeink kezelése tehát mind egészségügyi, mind pedig kommunikációs szempontból nagyon fontos. Érzelmeink olyan pozítiv energiák felszabadítói is lehetnek, amelyek hozzásegítenek a flow élményéhez is (Csíkszentmihályi, 2004).

2. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban (életkori sajátosságok)

2.1. Az érzelmek fejlődése gyermekkorban

Az elmúlt néhány évtized kutatásai bebizonyították, hogy a csecsemő születésétől fogva képes az érzelmek kifejezésére. Létezik olyan nézőpont, mely szerint a születendő csecsemő az érzelem mind a négy szintjével rendelkezik (érzelmek felismerése, kifejezése, megértése és szabályozása) Lewis (1997) idézi Cole – Cole (2006). Ennek aktivizálásban fontos szerepe van a környezetnek, különösen az anya-gyermek viszonynak, amelyre később a kötődést tagoló részben térek ki. Számos pszihológus ért egyet abban, hogy az anya szerepe elengedhetetlen abban, hogy visszatükrözze a csecsemő érzéseit, reagáljon azokra, ezzel segítve őt pszihés strukturájának építésében, mint például Cole, M., és Cole., S. R.. Ezzel a reagálással az édesanya megalapozza az empátia kialakulását a gyermekben, melynek fontosságáról a későbbiekben ejtek szót. A fentebb említett négy érzelmi szintet szintén az anya-gyermek kapcsolat, és a köztük kialakuló kommunikáció alapozza meg. A gyermek megtanulja, hogy jelezzen anyjának, az pedig reakciójával válaszol. Így az anya viselkedésével ösztönzi gyermekét arra, hogy azonosítani tudja saját érzelmeit. Ebben van nagy szerepe az anya arcának megfigyelésében vagy akár a szemkontaktusnak. Így sajátítja el a gyermek az érzelmek megfelelő kifejezését és felismerését. Ott, ahol a tükröződés sérül vagyis nem megfelelően reagálnak a gyermek érzelmeire súlyos károsodás is előfordulhat. Ez általában akkor következik be, ha az anya valamilyen pszichés gonddal küzd. A gyermekek számára elegendő a „mintha” játék során mutatott példa. Nem szükséges folyton gesztusokkal követni a viselkedését, de a megerősítések elengedhetetlenek. Ezek hatására az első életév végére képesek mások viselkedésére reagálni. Elsajátítják az úgynevezett „társas referálás” képességét, vagyis, amit szülei arckifejezésén lát, az befolyásolni fogja döntését, sőt minden valószínűség szerint az alapján fog cselekedni (Cole, M. & Cole, S.R, 2006).

A csecsemők mosolya ismerős arcokra és hangokra bizonyítja, hogy már az első hónapokban elsajátítják az affektív viselkedési sémákat. Ahogyan fentebb is említettem a szülő visszajelzése arra készteti a gyereket, hogy az utánozza a kommunikáció különböző formáit.

A gyermekek hatéves korukra felismerik és megnevezik mások érzelmi állapotát, és ki is tudják fejezni azokat (gondolok itt az alapérzelmekre). Az érzelmek kifejezése szorosan összefügg a

kognitív és a szociális képességekkel. Ezt az összefüggést már kisiskolás korban is megfigyelhetjük (Cole, M. & Cole, S.R, 2006).

Amikor a gyermek megtanulja verbálisan is kifejezni érzelmeit őszintén, mindenféle következmény átgondolása nélkül közli őket. Fontos az, hogy az idő előrehaladtával is fogadjuk el a gyermekeket érzéseit, ne akarjuk őket valamilyen eszményhez hasonlítani. Így lehetőségük lesz arra, hogy mindig őszintén megnyilvánuljanak. Amennyiben az érzelmi kapcsolat nem megfelelő, a gyermek érzelmi fejlődése nem lesz megfelelő. A jó példa a legösztönzőbb a gyermeknek (Kádár. A., Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetősgégei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

Óvodás korban az érzelmek hamar átcsapnak egyik végletből a másikba. Ez lehetőség is lehet számunkra, hogy kellő türelemmel és empátiával kimozdítsuk a gyereket pozitív irányba. Piaget elmélete szerint ez a műveletek előtti szakasz, amikor a valóság és a képzelet nem különül el teljesen egymástól. A dolgokat a saját szemszögéből látja. Sokszor a büntetés elkerülése érdekében cselekszik. Mesélése többnyire nem összefüggő szövegként áll össze. Érzelmeit az élményeivel kapcsolja össze. Rajzaikból még többnyire hiányzik a rendezettség. Úgy mesél, mintha a hallgató ismerné a történet körülményeit és szereplőit. Később megjelenik az élménybeszéd, melyet nagy részletességgel és átéléssel közöl. Kisiskolás korban a tanító veszi át a példaadó szerepét, őt követi, neki szeretne megfelelni. Jellemző továbbá a kortársak szerepe, a velük való azonosulás vagy éppen a különbözni akarás (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetősgégei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

Saarni (1990) szerint a gyermekek társas kapcsolata attól is függ, hogy milyen módon tudják felismerni és kifejezni érzéseiket. Összeállította és megnevezte az alábbi érzelmi kompetenciákat: 1) saját érzelmek tudatosítása, 2) mások érzelmeinek felismerése és megértése, 3) az érzelmek és azok kifejezésére vonatkozó megfelelő szavak használata, 4) empatikus bevonódás, 5) szubjektív érzelmi élmények szétválasztása az érzelmek kifejezésétől, 6) adaptív megküzdés a negatív érzelmi állapotokkal és distresszkeltő helyzetekkel, 7) a társas kapcsolatokban megjelenő érzelmi kommunikáció tudatosítása és 8) érzelmi énhatékonyság. Ezeknek az érzelmi kompetenciáknak a fejlődésében játszik nagy szerepet, mind a biológiai, mind pedig a környezeti tényezők hatása. A megfelelően fejlődő érzelmi kompetencia felelős az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért, és az érzelmi kapcsolatok kialakításáért is. Saarni e három kategóriába osztva mutatja be

életkoronként, az érzelmi kompetencia fejlődést. Modellje szerint az érzelmi kompetencia fejlődése a következőképpen megy végbe:

2. *sz. táblázat: Az érzelmi kompetencia fejlődési modellje* (Saarni, 1999)

Életkor (év)	**Érzelmek szabályozása/érzelmekkel való megküzdés**	**Érzelmek kifejezése**	**Érzelmi kapcsolatok kialakítása, gazdagítása**
1 éves korig	Énnyugtatás: az anya vagy gondozó iránti bizalom erősödése	Szociális mosoly, az érzelmeink folyamatos elkülönítése mások érzelmeitől	Szociális játékok, szociális próbálkozások, kezdetleges szándékosság és akaratlagosság
1-2,5	Saját érzelmi válaszok tudatossága. Az én tudatosítása, ingerlékenység kényszer és gátlás esetén	Szégyen, büszkeség, félénkség első jelei, érzelmi állapot és kifejezés összehangolása	Mások érzelmeinek megkülönböztetése és jelentésadása az adott helyzeten belül. Empátia és segítségnyújtás első jelei.
2,5-5	Szimbólumokkal történő szabályozás (beszédfejlődés) tudatában van érzelmeinek és az ezeket kiváltó események jelentőségének	A tettetés és incselkedés megjelenik, megérti az arckifejezést és a szándékot	Az érzelmek alakította viselkedésköveztkezményeit számba veszi, nő a kortársakkal kialakított proszociális viselkedések száma
5-7	Főként a központi énjellemzők szabályozása, segítséget kér a problémái megoldásához	Hamis érzelmek kifejezése, érzelmi probálkozás a kortársak körében	Szociális készségek összehangolása az érzelmekkel
7-10	A külső kontroll erősségétől függő önálló megküzdés	Érzelemkifejezés normáinak elismerése, összetett érzelemkifejezés	Érzelemkifejezésre vonatkozó szabályok betartása, összetett érzelmek kinyilvánítása a szociális helyzet befolyására
10-13	Differenciált válaszok adása	Elvárások	A szociális szerepek és az

	bonyolult társas helyzetekben, többnyire önálló stresszkezelés	megfogalmazása érzelemkifejezés terén	érzelmek közötti kapcsolatok azonosítása
13<	Saját és mások érzelmi állapotának, változásainak értékelése		

Az iskoláskorú gyermekek már képesek az ok-okozati összefüggések megállapítására, osztályba és csoportba rendezésre. Tapasztalataik útján alkotnak képet a világról. Kialakul a szabályismeret. Elkülönül a látszat és a valóság. Eleinte még azt gondolják, mindenkinek az övékkel megeggyező vágyai vannak, később rájönnek, hogy ez lehet különböző. Kialakul az alkudozás, a tárgyalási képesség. Érzelmi szempontból stabilabbak. Jobban elbírják viselni a kudarcokat. Előtérbe kerülnek az erkölcsi és intellektuális érzelmek (Cole, M. & Cole, S.R, 2006).

2.2. Az empátia és a kötődés fontossága az érzelmi intelligencia fejlődésében

Az empátia

Azokról a gyerekekről, akik képesek az érzelmek kifejezésére és mások érzelmeinek felismerésére, elmondhatjuk, hogy megfelelő társas-érzelmi kompetenciával rendelkeznek. Ezek a gyerekek már óvodás kortól képesek uralkodni érzelmeikenk, jól kilehet jönni velük. Megpróbálják verbálisan kifejezni saját érzelmeiket, hiszen ismerik azokat. Léteznek olyan programok, amelyek bizonyítottan képesek segíteni, fejleszteni azokat a gyerekeket, akik nem képesek érzelmeik felismerésére, uralására. A programon belül többek között az empátiát fejlesztik. Ahhoz, hogy a kisgyermekkori érzelmifejlődés megvalósulhasson elengedhetetlen a saját és mások érzelmeinek felismerése (Cole, M. & Cole, S.R, 2006).

Az empátia érzésének kialakulása a gyermekeknél két-három éves korban történik, de ennél később képesek megérteni azt, hogy nem ugyanabból a szemszögből éreznek együtt másokkal, és fordítva. Ez a képességük lesz az érzelmi intelligenciájuk alapja (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012)

A kötődés

Ahhoz, hogy el tudjunk jutni az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez fontos megvizsgálnunk minden olyan szempontot, amely az érzelmi intelligenciával kapcsolatba hozható, hatással van rá. Ilyen többekközött a kötődés. Számos kísérlet bizonyítja, hogy a gyermekek életében milyen fontos szerepet játszik a kötődés. Gondoljunk csak Harlow rézuszmajmokkal történő kísérletére. A születést követő pillanatok képesek meghatározni a kicsinyek későbbi viselkedését. A biztonságot nyújtó személy milyensége meghatározza, hogy a későbbiekben mennyire leszünk nyitottak. Az a csecsemő, gyermek, aki mögött egy biztonságot nyújtó anya, nevelő áll egészen másképpen tudja kifejezni érzelmeit, és képessé válik a mások érzelmeinek a felismerésére is, hiszen van ilyen jellegű tapasztalata. Ezt élte át gyermekkorában. Amikor szüksége volt a biztonságra megkapta azt. Ellentétben a hospitalizmusban szenvedőkkel, akiknek nem volt lehetőségük érzelmeik kifejezésére, illetve a környezetük nem reagált megfelelő módon ezekre az érzelmekre, ezért nem fejlődhettek a megfelelő módon (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

2.3. Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel, a mese hatása a gyerekekre

„Ha azt akarod, hogy gyermekeid intelligensek legyenek, olvass nekik tündérmeséket. Ha azt akarod, hogy még intelligensebbek legyenek, olvass nekik még több tündérmesét.“

Albert Einstein

Mielőtt rátérnénk a mesék fontosságára és hatékonyságára fontos tudatában lenni annak, hogy a mai pedagógiai szemlélet a kompetenciák fejlesztésén alapszik. Eszerint a pedagógus tulajdonképpen kíséri a gyermeket, eszközöket ad neki, új dolgokat mutat meg, felfedeztet, amely által a gyermek maga válik képessé a fejlődésre.

Feltevődik tehát a kérdés, hogy ha szabadon választhatjuk meg a fejlesztő „eszközeinket”, akkor miért ne lehetne ez az eszköz a mese, ez az egyszerűnek tűnő, ám annál több mindent magába foglaló fejlesztő eszköz, amely minden pedagógus számára elérhető, és megannyi területet érint. A gyermek számára az ismert dolgok, az ismétlés biztonságot ad. A mesékben ismétlődő számok, kezdő és záró formulák ezt a fajta biztonságot teremtik meg (Pécsi, 2010).

Elmondhatjuk, hogy a meséknek fontos szerepük van az EQ fejlesztésében, mert a mese képes értékeket és érzelmeket is közvetíteni a gyermek felé. Feltárja és kezeli a rejtett indulatokat. Megtanítja a gyermekeknek a szociális értékeket, mint például az együttérzés, segítőkészség, erkölcsös viselkedés, stb. A mesék révén a gyermekek megtanulnak különbséget tenni jó és rossz között. Ugyanakkor megtanulhatják, hogy a negatív érzelmek is kezelhetőek (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

A meseszereplőkön keresztül a gyermeknek lehetősége nyílik arra, hogy kifejezze saját érzelmeit, félelmeit. Lehetőségünk van arra, hogy olyan meséket vigyünk a gyerekeknek, amelyek éppen az adott érzéseikről, problémáikról szólnak, hogy ezáltal alkalmunk nyíljon megbeszélni ezeket. Feltárni a gyerekek érzelemvilágát általuk és megalapozni az érzelmeik fejlődését.

A kisgyermek számára elsőként kielégítő, ha a szülei által mondott rövid, akár róla szóló történeteket hallgat. Óvodás korban már szívesen hallgatja az ismert meséket. Belép ebbe a csodás birodalomba. Részévé válik. Megszűnik a valóság, megkezdődik a varázslat. Mivel a gyermek még rendelkezik ezzel a képességgel könnyen elhiszi a mesében hallottakat. Nem kételkedik azok valódiságában. Mesehallgatás során a gyermek belső képet készít, így dolgozza fel a hallottakat. Szívesen hallgatja meg többször is ugyanazt a mesét, ezáltal dolgozza fel azt. Az ismétlésben újra megjelenik a biztonság érzése is. A mese mindig hordoz egy rejtett üzenetet, mely válasz lehet a gyermek nagy kérdéseire (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

Egy elmondott mesével, történettel magokat ültetünk el a gyermek elméjében, amelyek ottmaradnak és idővel majd ki fognak csírázni. Amikor pedig a gyermek megérti a mese mondanivalóját, és felfedezi annak melységeit, akkor ez segíteni fog neki megtalálnia a lelkibékéjét, elsősorban önmagában, aztán a világgal szemben is. A mese segítségül hívható, amikor megszeretnénk mutatni a gyermeknek, hogyan kell érzelmeket, erkölcsi igazságokat megfogalmazni. A mese elején, a főszereplő útnak indulásának hátterében általában egy érzelem áll, mint például a düh vagy a harag. A történet ezt az érzelmet vonultatja végig, mutatja meg a megloldást. Az egymással ellentétes érzelmek és értékek képviseltetik magukat. Látjuk mindegyik előnyét és hátrányát, de minden mese végén rájövünk, hogy a jót érdemes választani. A pozitív értékeket részesítjük előnyben a negatívakkal szemben. Ezen értékekre számos példát hoznak a mesék több szempontot és helyzetet bemutatva.

Kádár Annamária szerint azért is van nagy szerepük a meséknek az EQ fejlesztésében, mert a mesehősök is próbatételekkel néznek szembe, ahogy mi is nap, mint nap. A cél felé vezető útjuk során formálódnak, változnak, alakul a személyiségük, kiteljesednek és megmásszák, megfutják az előttük levő pályát, túlszárnyalva a nehézségeket (Kádár A. , 2013).

A gyermekeknek nem csak ismereteket kell átadni az iskolában, hanem élni is meg kell tanítani őket. A gyermekkorra ideális esetben a gondtalanság jellemző, s ahogy lassanként felnő, szembe fogja találni magát gondokkal, nehézségekkel, s meg kell tanítani időben arra, hogyan kezelje ezeket a helyzeteket. Ahogy a mesehős megérik a neki szánt feladatra, úgy lassanként a gyermeknek is fel kell nőnie az életre, saját magához, meg kell tanulnia meghatározni céljait, hogy hova szeretne eljutni és fel kell ismernie, hogy tennie is kell azok megvalósulásáért. Ki kell alakulnia a helyes önképnek, s ehhez nagyban hozzájárulnak a mesék pozitív és negatív szereplői egyaránt. A pozitívak azért, mert példát adnak a gyermek számára, hogy milyen belső tulajdonságokkal érdemes rendelkezni (tudás, alázat, együttérzés, kedveség stb.), a negatívak pedig azért, mert megmutatják, hogy milyennek nem szabad lenni, hogy nem szabad viselkedni, melyek azok a tulajdonságok, amelyek nem vezetnek jóra (irigység, hazugság, másnak rosszat akarás stb.). A mesék nem racionális módon készítenek fel az életre, hanem a varázslat útján, ami sokkal közelebb áll a gyermekekhez. Meg fogja érteni, hogy az élet nem problémamentes, de kitartással még a legkisebbek is elérhetik, amit akarnak. A mesékben általában a jó elnyeri jutalmát, a rossz pedig méltó büntetését és ez megnyugtatja a gyermeket, csökkenti félelmeit és megérti, hogy jónak lenni jó. Rengeteg tanulságot lehet leszűrni a mesékből, s a mesélés után célszerű beszélgetni ezekről (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

2.4. Az érzelmi intelligenciát fejlesztését segítő módszerek: a játék, a művészeti nevelés, ezen belül is a dráma és a képzőművészet

Az érzelmi nevelés során nagyon fontos szerepet kell kapni a személyes megnyilvánulásnak. Legyen ez szabad beszélgetés, játék vagy művészi alkotás, ahol a gyerekek lehetőséget kapnak arra, hogy kifejezhesség érzéseiket. Ezek a módszerek a tudatos pedagógus rendelkezésére állnak ahhoz, hogy közelebb kerülhessen a gyermekek érzelmi világához, és ezeket az eszközöket használhatja annak fejlesztésére, kibontakoztatására. A **játék** közegében a gyermek biztonságban érezheti magát, felszabadul hiszen „csak” játszunk. Lehetőség nyílik

egymás megismerésére, az empátia érzésre. Képesek azonosulni egymás érzéseivel. Ő is érzi azt, amit én, vele is megtörtént az ami velem. Játék során olyan kifejezéseket hallanak, használnak, és sajátítanak el, amelyek segítenek jobban leírni mi az, amit éreznek. Vigotszkij szerint a gyermek, játék során felette áll életkoránál, mintha egy fejjel nagyobb lenne önmagánál. A gyerekek játék során lehetőséget kapnak arra, hogy csökkentsék belső feszültségeiket, és azzal, hogy újra és újra elmondhatják a velük megtörtént eseményeket, ismét átélik ez pedig egy kulcsfontosságú dolog számukra annak érdekében, hogy képesek legyenek feldolgozni ezeket a történéseket (Kádár A. , Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetősgégei óvodás- és kisiskoláskorban, 2012).

A *Pedagógiai lexikon* (1997) meghatározása szerint a **drámapedagógia** egy olyan művészetpedagógiai irányzat, amely gyakorlataival és játékaival fejleszti az önkifejezést, a memóriát, az élmények kifejezését és erősíti a figyelem képességét, teszi mindezt élmények által (Báthory, Z. - Falus, I., 1997). Azok, akik a drámapedagógiában jártasak azt vallják, hogy nincsen olyan tanóra, amelyben a drámát ne lehetne alkalmazni. Így gondolom én is, hiszen a drámás módszerek lehetőséget adnak arra, hogy a gyermekek kikapcsolódjanak és játék által tanulhassanak. Amíg egy átlagos tanórán a folyamatos, összpontosított figyelem 15 perces, addig játék során ez sokkal több is lehet. Ezt használhatjuk ki akkor, amikor drámapedagógiás módszereket alkalmazunk. Dráma során a gyerekek érzelmeket fejeznek ki. Az érzelmi elménk a szimbolisztikát használja, éppen úgy, mint a dráma (Goleman, 1997). Ezért drámafoglalkozások alkalmával lehetőség nyílik érzelmek tanulására is. Megállhatunk egy-egy ponton, ahol beszélgethetünk az adott érzelemről, beleképzelhetjük magunkat a szereplő helyébe. Ezzel pedig kialakul az empátia érzése, azonosulok vele és az érzéseivel. A gyermek ilyenkor az érzelmekkel is azonosul, hogy minél inkább átadja, megformálja a szereplő karakterét. A drámapedagógiai foglalkozások során sok a csoportos munka, ez segít a csoportkohézió kialakulásában. Megbízhatnak egymásban, bátrabban fejezhetik ki érzéseiket. A dráma tehát megfelelő teret és lehetőséget kínál az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez (Bordás, 2009).

A játékosság a művészetben is megtalálható. Közös elemeik a rögtönzés, kilépés a térből és időből, a pillanat megélése, időtlenség. A művészet egyik kulcsszava a kreativitás, jelentése teremtés. Az alkotófolyamatok teremtő ereje. Jelen van az érzelmi életben is. A művészet, az agyi idegpályákra, az érzelmekre és az érzékelésre egyaránt hat. Mivel a jobb agyféltekét fejleszti, ezáltal az érzelem kifejezőképességet, a pszihomotoros területet, valamint a szociális

kapcsolatokat is fejleszti. A képzőművészet hatással van a mesefeldolgozásra és nagyon jól összekapcsolható vele. Kifejezhetjük vele egy-egy személy tulajdonságát. A képzőművészeti foglalkozások során használt színek pozitívan hatnak a gyermekek lelkére. Színekkel képesek vagyunk befolyásolni a hangulatunkat és érzéseinket. Bizonyos kultúrákban a színeknek gyógyító erőt tulajdonítanak (Antalfai, 2016).

II. Fejezet

Az érzelmi intelligencia fejlesztése, az érzelmek felismerése, és kifejezése céljából

1. A kutatás célja

Kutatásom célja, hogy megfigyelhessem, milyen hatásai vannak a mesének a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére nézve. Fontosnak tartom, hogy a gyerekek tudásának gyarapodása mellett fejlesszük az érzelmeiket is. Fontos továbbá, hogy a gyerekek rendelkezzenek azokkal a képességekkel, amelyek lehetővé teszik az érzelmek felismerését, kifejezését és megértését. Olyan sok információval vannak elhalmozva manapság, és rengeteg lehetőség áll előttük, de hol maradnak az igazi értékek? Azt gondolom, hogy egy pedagógusnak feladata és kötelessége az információk átadása mellett az érzelmeket is fejleszteni, ezáltal gazdagabbá tenni a gyerekeket. Fejleszteni az érzelmi kompetenciát a kognitív kompetenciák mellett. Megláttatni velük a társaik szép oldalát, különlegességét. Képessé tenni őket arra, hogyan vegyék észre hol nyújthatnak segítséget vagy esetleg hogyan fejezzék ki ők maguk azt, amit éreznek. Ezen érzelmek megismertetésére és megértésére segítségünkre vannak a mesék, a drámapedagógiai, és fejlesztő játékok, és a művészetek. Az anyanyelv és a személyiségfejlesztő órák pedig kíváló alkalomnak mutatkoznak az érzelmi intelligencia fejlesztésére, hiszen a mesék és történetek világában megannyi szereplővel és helyzettel azonosulhat a gyermek, amennyiben ezek az irodalmi szövegek értéket képviselnek, és tanulhatnak belőle. A játék, a művészeti nevelés, és a dráma pedig remek eszközök a mesék feldolgozásához, a lélek további bontogatásához. Kutatásomban szerettem volna bizonyságot nyerni arról, hogy azok a gyerekek, akiket nem fosztunk meg ettől a lehetőségtől, hanem felkínáljuk nekik, mint az érzelmek gazdagítását, azok sokkal ügyesebben fejezik ki és ismerik fel önmaguk és társaik érzelmeit.

2. A kutatás problémakérdései

A kutatás kezdetén három fő kérdést fogalmaztam meg:

- Fejleszthető-e az érzelmi intelligencia meséléssel?
- Az érzelmi intelligencia mely területein tapasztalható változás a fejlesztés hatására?
- Befolyásolja-e a fejlesztés a gyermekek azon képességét, amellyel sikerül felismerniük és kifejezniük az érzelmeket?

3. Hipotézisek

A szakirodalom, és a pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

3.1. Az érzelmi intelligencia fejlesztő mesék feldolgozása (EQ fejlesztő játékokkal, művészeti neveléssel és a drámapedagógiával) fejlesztően hatnak az előkészítős tanulók érzelmi kompetenciáira. Azaz, azok a tanulók, akik fejlesztő foglalkozásokon vesznek részt, jobb eredményeket érnek el, az érzelmi kompetenciát (főként az érzelmek felismerését, azonosítását) mérő feladatlapokon, mint azok, akik nem vesznek részt hasonló foglalkozásokon.

3.2. Korreláció van az érzelmek felismerése és megértése, az érzelmet kifejező szavak használata, és az ehhez társított megfelelő érzelmet kifejező kép között.

4. A kutatás résztvevői

Kutatásomat egy nagyváradi iskola előkészítő B osztályában végeztem, ők voltak a kísérleti csoport. Kontroll csoportként pedig az előkészítő A osztály állt rendelkezésemre. A két osztály hivatalos létszáma 46, melyből 40 diák adatait értékeltem ki, csoportonként 20-20 diák. Minden diák két különböző pre- és posztesztet oldott meg. A résztvevők nemének egyensúlyát tekintve teljesen kiegyenlített volt a minta: 20 fiú, és 20 lány vett részt a kísérletben. A kísérleti csoportban osztályszinten végeztem a fejlesztést. A mesefeldolgozások során lehetőség szerint mindenki részt vett a játékokban, feladatokban.

A kísérlet során az előkészítő B osztály tagjai vettek részt, azokon a foglalkozásokon, amely során játék, művészeti nevelés, és drámapedagóia módszerek segítségével dolgozunk fel érzelmi intelligenciát fejlesztő meséket. Míg a kontroll csoportban található tanulókat nem részesítettem semmilyen fejlesztő tevékenységben. Fontos megjegyezni azonban, hogy mindkét osztály ugyanazon tanterv alapján tanul. Az iskolában fontos szerepet kap a vallásos nevelés.

Alapelvei között találhatóak a keresztény értékekre való nevelés. Mindkét osztály pedagógusa ebben a szellemiségben oktatja a gyerekeket, nagy hangsúlyt fektetve az általam is fontosnak tartott empátia kialakítására a gyermekekben. Nevelésük során ugyanolyan hangsúlyt kap az egymás iránti elfogadás, tisztelet, és szeretet. Társadalmi hátterüket tekintve a két csoport tanulói hasonló környezetből jönnek. Minkét csoportban van olyan tanuló, aki egyszülős, „csonka" családban él. Vannak egyke, és több testvérrel rendelkező gyermekek mindkét csoport tanulói között. A kísérleti csoportban két testvérpár is van. Az egyik, ezek közül egy ikerpár. A kontroll csoportban van olyan tanuló is, aki több testvérrel rendelkezik, számszerint heten vannak testvérek. A csoportok létszámát tekintve megeggyeznek. Tanulási körülményeik, osztálytermeik ugyanolyan felszereltséggel rendelkeznek.

5. A kutatás stratégiája, módszerei, eszközei

5.1 A kutatás stratégiája

A kutatásom során a deduktív és az induktív stratégiát is alkalmaztam. Az első részben a feldolgozott szakirodalom alapján fogalmaztam meg a kutatási kérdéseimet. Majd ezt követően az induktív stratégiát alkalmaztam, ezen belül is a leíró stratégiát. Mely segítségével megfigyeltem hogyan hat a gyerekek érzelmeire a mese, különböző feldolgozások által. Az adatfeldolgozó stratégiám kvantitatív és kvalitatív stratégiát alkalmaztam. Az érzelemfelismerést mérő játékos feladatlap adatait statisztikai módszerekkel dolgoztam fel, a kérdésekre adott válaszokat pedig F és T teszt segítségével hasonlítottam össze.

Kutatásom egy előidézett kísérlet volt, amely során független változóként vezettem be az érzelmi intelligenciát fejlesztő mesék, játékkal, művészettel, és drámával való feldolgozását.

A kísérletem szerkezetét tekintve kétcsoportos, tagjai: egy kontroll és egy kísérleti csoport. Színtere szerint természetes kísérlet, ezen belül is klasszikus kísérlet. A kutatás alatt egy független változót vezettem be a kísérleti csoport számára, a mesefoglalkozásokat, majd megfigyeltem a függő változóra gyakorolt hatását, hogyan fejlődtek a gyerekek a foglalkozások során.

5.2 A kutatás módszerei

5.2.1. Preteszt, poszttteszt – játékos feladatlap

A kontroll, és kísérleti csoportok eredményeinek összehasonlítására elő, és utóteszteket készítettem.

Kutatásom során elkészítettem a vizsgálat alapjául szolgáló játékos feladatlapot. Ez a feladatlap volt segítségemre, melyet mindkét osztályban használtam a felmérések során (2. sz. melléklet).

A játékos feladatlap során három részre osztottam a feladatlapot. Az első részben meg kellett nevezniük a 6 alapérzelmet ábrázoló képeket. Minden képre helyesen adott válasz 1 pontot ért. A második részben 6 kérdést tettem fel, amire a hat alapérzelem egyikkével kellett válaszolniuk. A kérdések ezeket az érzelmeket célzóan voltak feltéve. Minden helyes válasz 1 pontot ért. A harmadik részben az előzőleg feltett kérdésekre adott válaszaikhoz kellett egy érzelmet kifejező képet rendelniük. Itt is minden helyesen választott kép 1 pontot ért, így összesen 6 pontot lehetett szerezni. Az utóbbi két feladatot egyszerre teljesítették a tanulók olyan módon, hogy először feltettem a kérdést, amire nekik egy érzelemmel kellett felelniük, majd az alatta található érzelmet kifejező képek közül kellett választaniuk egyet az érzelemnek megfelelően. Így összesen a 3 részfeladatra maximálisan 18 pontot kaphattak a tanulók a játékos feladatlap teljesítése során. A poszttesztek képeit és kérdéseit is megváltoztattam a preteszthez képest. A módszer ugyanaz volt, csak a tartalom változott.

5.2.2. A pedagógiai kísérlet: Mesefeldolgozások, a mese, mint független változó

Tíz alkalommal tartottam mesefeldolgozó foglalkozásokat, 6 héten keresztül.

A mesemondások előtt és után a drámapedagógiát, a művészeti nevelést és a játékot használtam a feltett kérdések mellett a mese feldolgozására. Az Eq fejlesztő meséket *Kádár Annamária: Lilla és Tündérbogyó*, valamint *Lilla és Tündérbogyó kincset keres* című könyveiből választottam (Kádár A. , Lilla és Tündérbogyó, 2016), (Kádár A. , Lilla és Tündérbogyó kincset keres, 2018). A választott mesék széleskörű, változatos témakörrel rendelkeznek, valamint egy-egy alapérzelmet ragadnak ki, mint például az öröm, a szomorúság, a félelem, a meglepődés vagy a harag. Az alapérzelmeken túl mindegyik mese egy-egy élethelyzetet dolgoz fel, mint az egyedüllét, egy szeretett személy elvesztése, testvérféltékenység, stb. Ezekre az élethelyzetekre hoz példát, és nyújt segítséget a problémák feldolgozásában. A mesében főszerepet kapó kisány

Lilla, aki „hétköznapi” gondjainak leküzdéséhez kap egy társat Tündérbogyó személyében. Ez a segítő a mese során bátorítja, vígasztalja őt, ugyanakkor, ha szükséges megmutatja neki a helyes utat. Teszi ezt szeretettel, és nem kioktatással. A gyermekek ezáltal megérezhetik, hogy van igazi jószándék, szeretettel vezérelt jó tanács.

A felhasznált irodalmi művek címlistája a következő:

Kádár Annamária:

1. Lilla és Tündérbogyó
2. A hétköves és a pincebogár és a várakozástörténete
3. Kinek kellett ez a testvér?
4. Kakukkóra, porcelánfigurák és sátrazás
5. Mese a gonosz Szombati bácsiról
6. Tündérbogyó elbúcsúzik
7. Tündérbogyó visszatér
8. Az Adventi diótörés meséje
9. Mamát megoperálták
10. Az autó megsebesülése

A mesék feldolgozása során drámapedagógiai módszereket és játékokat használtam hangulatkeltő és levezető gyakorlatként. Ezekhez *Baji-Gál Ferencné: Drámapedagógia alkalmazása* (Baji-Gál, 2004), című könyvéből merítettem ötleteket. Az említett szakirodalom számos, anyanyelvórán is hasznosítható, változatos és izgalmas drámamódszert mutat be.

A képzőművészeti nevelés alkalmazása során ötleteimet többek között *Alntalfai Márta: Alkotás és kibontakozás A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata* (Antalfai, 2016) című könyvében található érdekes művészetterápiás foglalkozások alkalmával használt ötletekből gazdagítottam.

A kutatás során a játék általi fejlesztést is használtam. Ehhez ötlet szintjén rendelkezésemre állt Kádár Annamária ajánlásával kiadott Érzel-mese nevű társasjáték, melyet kifejezetten az érzelmi intelligencia fejlesztése érdekében alkottak meg. A játék megalkotói szerint lehetőséget biztosít arra, hogy az érzelmekről beszélgethessünk. Segít az érzelmek felismerésében és kifejezésében a benne található 30 darab érzelemkártyához hasonló, érzelmeket kifejező képeket vittem a gyerekeknek. Ezek a képek különböző érzelmeket jelenítenek meg. Voltak fiú és lány rajzolt arcképek is. A játék során lehetőség nyílt valaki bőrébe bújni, és kifejezni az ő érzéseit. A

fejlesztés során a képeket felhasználtuk olyan módon is, hogy egy-egy érzelem okozta emléket felidézzünk a mesében olvasott helyzettel és helyszínnel kapcsolatban. Például, ha valakinek volt hozzátartozója kórházban, és a szomorúságot ábrázoló képét választotta, annak lehetősége volt elmesélnie egy ilyen életeseményt. Ezáltal a gyerekek megismerték az egy-egy érzelmet kifejező arcképeket, arckifejezést.

Az előtesztek elvégzését követően a kísérleti csoporttal, az érzelmi intelligencia fejlesztésének érdekében Kádár Annamária tíz, általam választott meséjét dolgoztam fel a tanulókkal. A választott mesék mindegyike egy vagy több érzelem fejlesztését célozza meg. Egy táblázatba rendezve bemutatom a mesékben megjelenő, fejlesztendő érzelmet:

3. *sz .táblázat: A feldolgozott mesékben megismert érzelmek*

Feldolgozott mese címe:	**Érzelem**
1. Lilla és Tündérbogyó	Félelem
2. A hétköves és a pincebogár és a várakozástörténete	Düh
3. Kakukkóra, porcelánfigurák és sátrazás	Öröm
4. Kinek kellett ez a testvér?	Szomorúság, düh
5. Mese a gonosz Szombati bácsiról	Szomorúság
6. Az autó megsebesülése	Félelem
7. Mamát megoperálták	Undor, Félelem
8. Tündérbogyó elbúcsúzik	Meglepődés, szomorúság
9. Az Adventi diótörés meséje	Meglepődés, öröm
10. Tündérbogyó visszatér	Öröm

A mesék feldolgozását megelőzően egy egyszerű fejlesztési tervet készítettem minden alkalomra. Majd a feldolgozás után egy naplóban, reflexiószerűen írtam le a fejlesztés alatti tapasztalataimat, történéseket (3.sz. Melléklet).

A kísérleti csoporttal megvalósított mesefeldolgozásokat követően újra elvégeztem a játékos feladatlapot. Az utófelmérésen megváltoztattam azokat a szituációkat, amellyel kapcsolatban a gyerekeknek ki kellett fejezniük érzelmeiket. A szituációkat most is úgy állítottam össze, hogy minden alapérzelmet érintsenek. A harmadik részben pedig, szintén 4 érzelmet kifejező kártya

közül választhatták ki a megfelelőt. Pontot az érzelem kifejezésére, és a hozzá illő helyes ábra kiválasztására is kaptak.

A felmérő feladatlapot a kontrollcsoporttal és a kísérleti csoporttal is elvégeztem, fejlesztés előtt és után is. A válaszokat táblázatokba rendezve összesítettem.

6. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése

6.1 A vizsgálat során alkalmazott feladatlap bemutatása

A játékos feladatlapból két különböző típus készült. Az egyiket használtam a felmérések elején, a foglalkozásokat megelőzően. A másodikat pedig a felmérések végén, a foglalkozások után. A feladatlap elkészítéséhez 6 alapérzelmet ábrázoló gyermek képét használtam. A hat képhez Kádár Annamária által ajánlott, és az ő javaslataival készített Érzel-mese nevű társasjáték képeit használtam fel.

A feladatlapok elkészítése után készítettem egy táblázatot, melyben a gyermekek válaszainak eredményeit összesítettem pontozások által (4, 5, 7 és 8 sz. számú melléklet).

6.2. A tesztek levezetése

A feladatlapokat egyenként végeztem a gyerekekkel egy csendes teremben, nyugodt körülmények között. A gyermekek saját nemüknek megfelelő ábrát kapták a feladatlapokon, hogy könnyebben tudjanak azonosulni a képen látható gyermekkel.

A játékos feladatlap (2. sz. melléklet) elvégzése során, az érzelmek felismerésére és kifejezésére fókuszált a feladatlap. Az első feladat során a hat alapérzelmet kellett felismerniük a gyerekeknek, a képeken látható érzelmek azonosítása, és megnevezése által, vagyis egy vizuális módon ábrázolt érzelet kellett felismerniük. A képekre mutatva egyenként kérdeztem meg a gyerekektől, hogy milyen érzelmet fejez ki a kép, szerintük hogyan érzi magát az ábrán látható gyerek. Minden helyes felismerésért egy pont járt. Ezek az érzelmek a következőek voltak: öröm, szomorúság, düh, félelem, csodálkozás és undor. Például az undort kifejező kép:

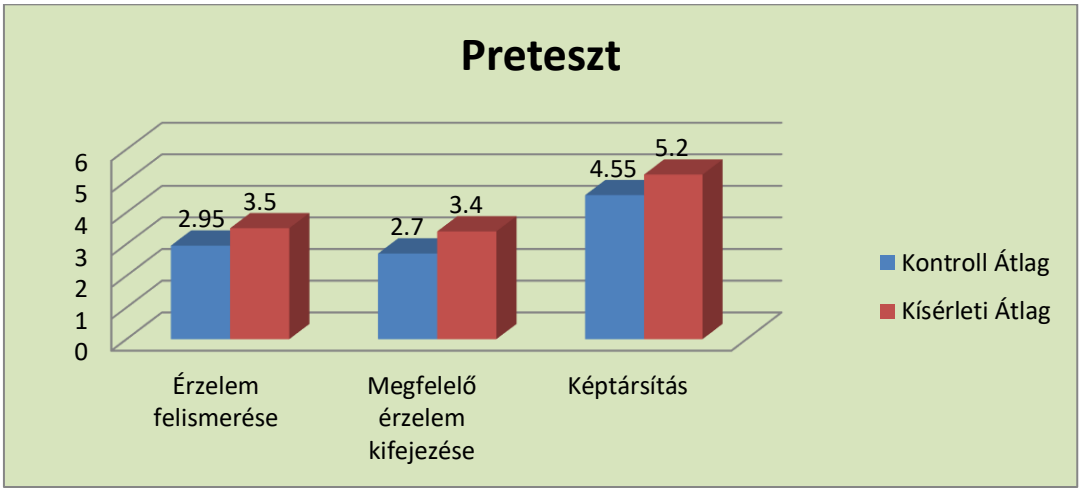
A második és harmadik alpontban pedig, különböző szituációkat olvastam fel a gyerekeknek, amire reagálniuk kellett, meghatározva, hogy ők mit éreznének abban az adott helyzetben. Itt az érzelmi szókincsükre voltam kíváncsi. Az adott szituációk egy-egy alapérzelmet hívtak elő. Minden kérdés mellett 4 érzelmet kifejező ábra volt, amelyek közül egyet választottak, ami a legjobban kifejzte a kérdésre adott válaszukat (érzelmüket). Ehhez a tanulóknak meg kellett érteniük a szóban bemutatott szituációt, és ki kellett választaniuk azt a képet, amely szerintük kifejezi azt a lelkiállapotot, ahogyan a szituáció főszereplője érzi magát. Vagyis a verbális információt képi, vizuális információkká alakították. Ezeknél a feladatoknál is minden helyes válasz egy pontot ért. Egy pontot kaptak a megfelelő érzelem megnevezéséért, és még egy pontot, ha az érzelemhez a megfelelő képet társították. Mindkét esetben, rossz válasz esetén 0 pontot kaptak a gyerekek. Például: az egyik feladat kérdése a következő: Nagyon szeretnél egy kiskutyát. A szüleid születésnapodra megajándékoznak vele. Hogyan éreznéd magad? Válaszd ki a megfelelő kártyát!

Az utótesztek elvégzése során a játékos feladatlap poszttesztjeiben felcseréltem a tesztekben található képeket, és megváltoztattam a kérdéseket. Az azonban változatlan maradt, hogy mind a kérdésekre, mind pedig a képek kiválasztására a 6 alapérzelem egyike volt a megfelelő válasz.

6.3.1. A játékos feladatlap bemutatása

A játékos feladatlap eredményeit táblázatba foglaltam össze. Az első részében a hat alapérzelmet ábrázoló képek felismerésére kapott pontozás látható. A táblázat második részében a hat kérdésre adott választ pontoztam, az érzelem kifejezésére vonatkozó megfelelő szavak használata esetében. A harmadik részben az érzelemhez megfelelően társított képet pontoztam (4, 5. sz. melléklet).

2. sz. ábra: A kontroll és kísérleti csoport a játékos feladatlap preteszten elért eredményeinek átlaga



A 2.sz. ábrán megfigyelhetjük, hogy a preteszt során a csoportok átlaga hasonló volt az egyes részfeladatokban.

A feladatlap során, maximálisan elérhető pontszámot (18) egyik csoport tanulójának sem sikerült teljesítenie. A legnagyobb pontszám mindkét csoportban 16 volt. A legkisebb pontszámot elérő tanuló a kontroll csoportban volt, K. D. 4 pontot ért el csupán. Mindössze két érzelmet sikerült felismernie az első, az érzelmeket felismerő részben: az örömöt és a bánatot. A kérdésekre adott válaszai közül pedig, csak az örömöt tudta megnevezni, majd a megfelelő képpel párosítani.

6.3.2. Mesefeldolgozás a foglalkozások során

A kísérleti csoporttal tovább foglalkoztam hat héten keresztül. A mesefeldolgozások segítségével tartottam tervezett foglalkozásokat. Minden tevékenységet röviden megterveztem, az erre a célra készített táblázatban (3.sz.melléklet). A mesék előtt mindig volt egy rövid hangulatkeltés a történettel összhangban. A mese átadása élőszó és olvasás által történt. Minden alkalommal használtam a szemléltetés módszerét. Tündérbogyó szerepét egy kis zöld „tündér” baba töltötte be. A mese után kérdések segítségével összegeztük, és átismételtük a mesét. A mese feldolgozásához minden alkalommal más módszert használtam: a dráma, a művészeti tevékenység és a játék váltakoztatásával. Minden foglalkozás után készítettem egy reflexiót,

melyben leírtam a tanulók reakcióit, válaszait, hozzáfűzéseit. A foglalkozások során a tanulók empátiával és türelemmel voltak egymás iránt. Lehetőségünk volt a mesében hallott érzelmek megismerésére. A tanulók elmesélhették saját tapasztalataikat a témával kapcsolatban. A mese hallgatás során a gyerekek tudtak azonosulni a szereplőkkel. Lelkesek voltak, ha megoszthatták élményeiket a témában. Megfogalmazhatták véleményeiket a történtekkel kapcsolatban. A mesefeldolgozás során többször végeztünk olyan jellegű gyakorlatokat, amiben a tanulók feladata az volt, hogy kifejezzék érzelmeiket.

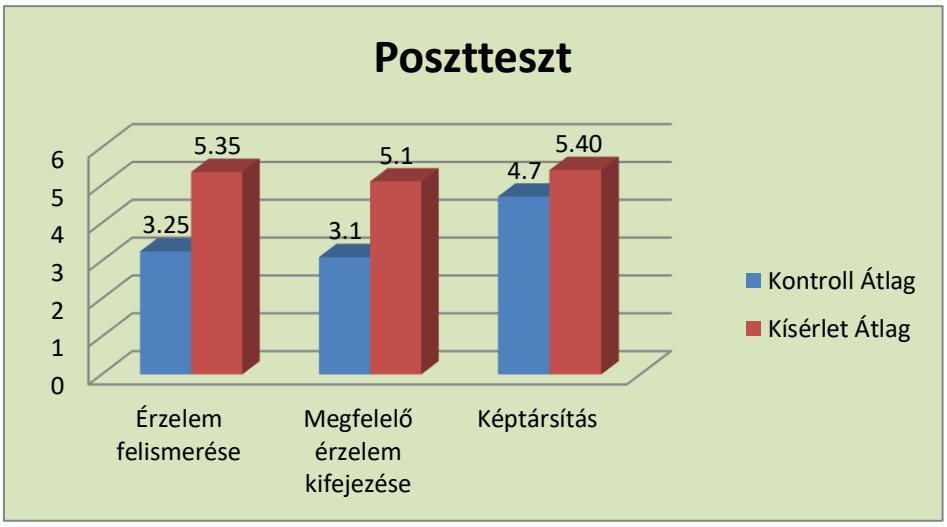
6.3.3. Posztesztek eredményeinek bemutatása

A játékos feladatlap poszttesztjeinek elvégzése után megfigyelhető volt, hogy a kontroll csoportban továbbra sem tudott senki maximális pontot elérni, sőt az előzőleg elért 16 pontszámot sem sikerült elérnie senkinek. Az a tanuló (K. D.), akinek az előző teszten a legkisebb lett az eredménye (4 pont), az most 10 pontot ért el, további két tanulóval együtt. Ellenben másik három tanuló (B. V., C. E., és N. M.) csupán 8 pontot értek el, ők hárman lettek a kontroll csoport legkevesebb pontot elérő tanulói ezen a teszten.

A kísérleti csoportban viszont az előző teszthez képest hat ember érte el a maximális pontszámot. Az előzőleg mért legnagyobb 16-os pontszámot öt embernek sikerült elérnie, míg a kettő közötti 17-es pontértéket két tanuló érte el. Így összességében a tanulók több, mint fele teljesített nagyon jól a poszteszt során. A legkevesebb pontot, 12-t, E. A. kapta, aki ugyanúgy teljesített, mint a preteszten. Itt megjegyezendő, hogy a tanuló spanyol anyanyelvű, bár szinte tökéletesen beszéli a magyar nyelvet, azért az eredmények lehetnek nyelvi kifejezés nehézségeiből adódóak is. A preteszt során gyengébben teljesítő L. C. és D. B. tanulók a poszttesztben lényegesen jobban teljesítettek. Egyetlen gyermek kivételével (itt 1 pont különbség figyelhető meg a preteszt pontjaihoz képest), mindenki jobb pontozást ért el a poszttesztben, mint a preteszten.

A két csoport poszttesztjei után megvizsgáltam azok átlagait. Az eredmények szerint a kísérleti csoport, lényegesen jobban teljesített a kontroll csoportnál, ezt a 3.sz. ábra mutatja be.

3.sz. ábra: A kontroll és kísérleti csoport poszttesztен elért eredményeinek átlaga

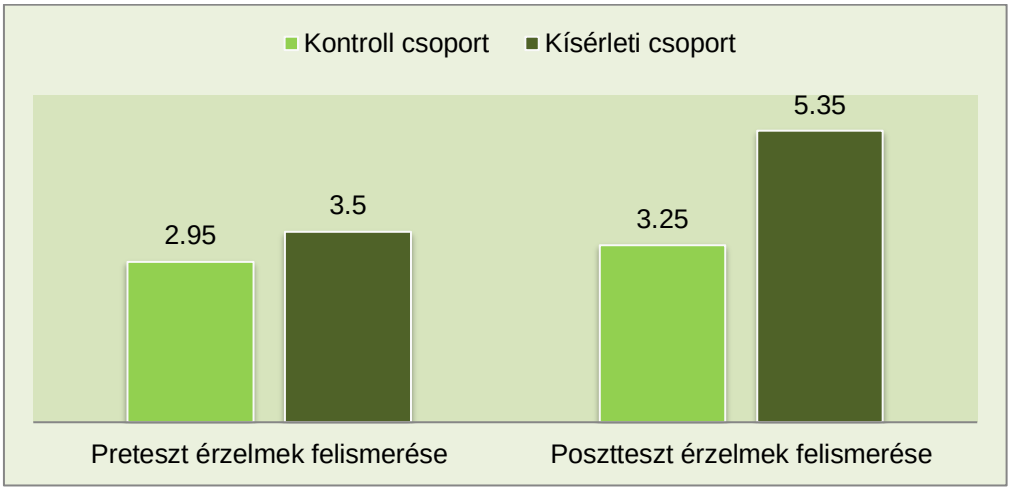


Ezeket a kapott eredményeket külön-külön is megvizsgáltam a három mért részfeladat alapján.

Az érzelmek felismerését és megnevezését mérő kérdések során a posztesteken kapott átlageredmények kimutatták, hogy a kísérleti csoport jobban teljesített a kontroll csoportnál (lásd. a 9.sz.mellékletben). A T-teszt elvégzése után kimutatható volt, hogy van szignifikáns különbség a két csoport között, p=1.74E-08

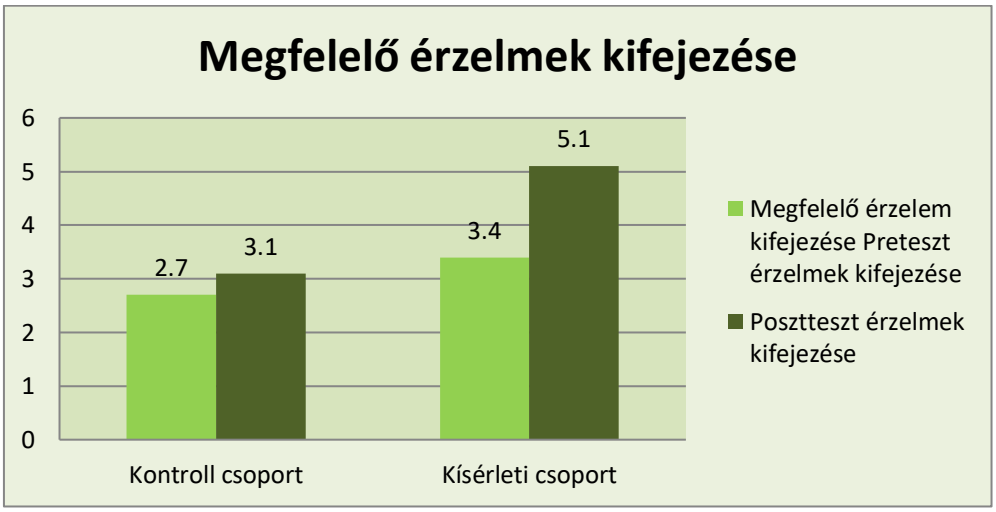
A kontroll csoport érzelem felismerés és megnevezés kategóriában átlagosan 3,25 pontot ért el, míg a kísérleti csoport 5,35 pontot kapott (*lásd 4.ábra)*.

4.sz. ábra: Az érzelmek felismerése és megnevezése (A játékos feladatlap első részfeladata)



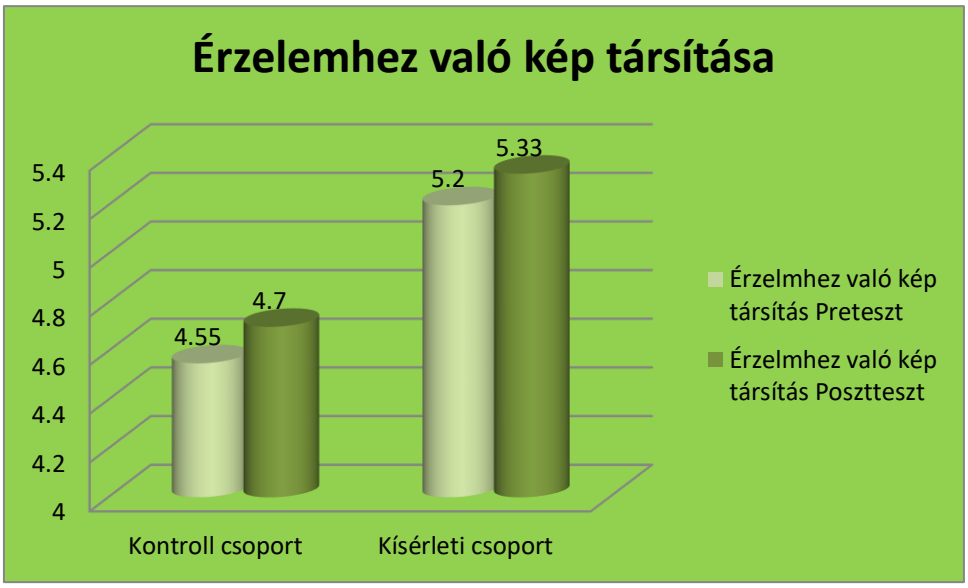
A második kategóriában a megfelelő érzelmek kifejezőképességét, az érzelmi szókincsüket vizsgáltam a tanulóknak, szóbeli szövegértés során. A kísérleti csoport tagjai itt is kiemelkedőbben teljesítettek a kontroll csoport tanulóinál. Ez előző csoport átlagosan 5,1 pontot ért el, míg az utóbbi csupán 3,1-et. Vagyis a kísérleti csoport tagjai jobban megértették a felolvasott helyzetet, és megtudták fogalmazni, hogy a megadott szituációkban ők mit éreznének. Tehát az érzelmi szókincsük gazdagabb volt, a kontroll csoport tanulóinak érzelmi szókincsénél.

5.sz. ábra: A megfelelő érzelmek kifejezése



A felmérőlap harmadik vizsgálati pontjában a tanulóknak az előző pontban kifejezett érzelemhez kellett képet társítaniuk. Négy érzelmet kifejező kép közül kellett kiválasztaniuk, az általuk megnevezett érzelmehez legjobban illő képet. Abban az esetben kaptak pontot, ha megfelelő képet társítottak az érzelemhez. És abban az esetben is, ha az érzelem nem volt megfelelő, de a választott kép tükrözte az érzelmet, amit mondaniuk kellett volna. Így a pontok átlagát tekintve a kísérleti csoport tanulói 5,33 pontot, tehát ismét jobb eredményet értek el, mint a kontroll csoportban lévő tanulók, akiknek átlaga 4,7 pont volt.

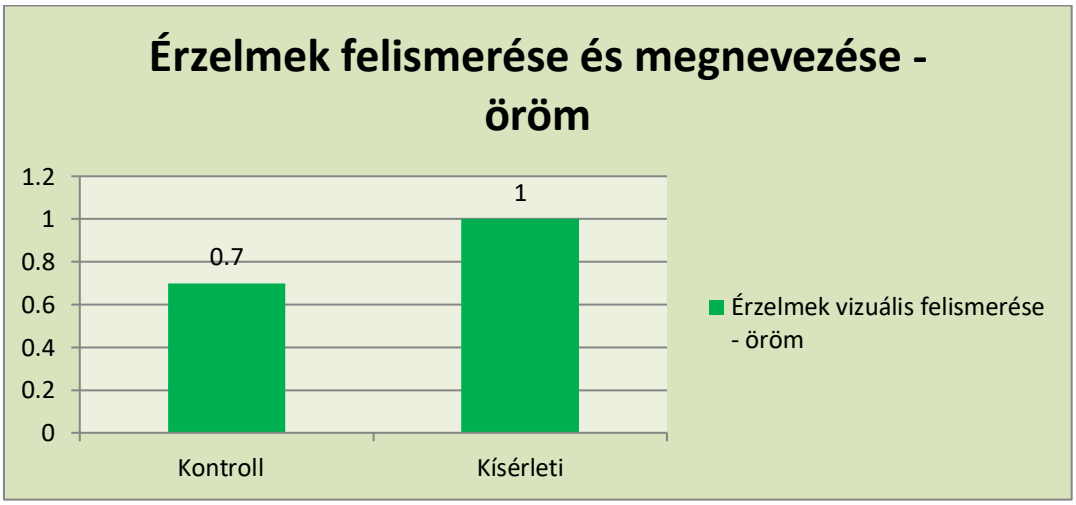
6.sz. ábra: A verbális érzelemhez társtott kép



A kutatásom során a poszttteszt eredményeit a három feladat részfeladataira bontottam. Mindhárom feladattípusnak hat alpontja volt, mely a hat alapérzelem egyikét mutatja egy képen vagy éppen arra kérdez rá. Az első feladat átlagpontszámait tekintve volt a legnagyobb különbség a két csoport között. Ezért ezen a feladaton belül minden alapérzelem felismerésének és kifejezésének teljesítményét megvizsgáltam pontonként.

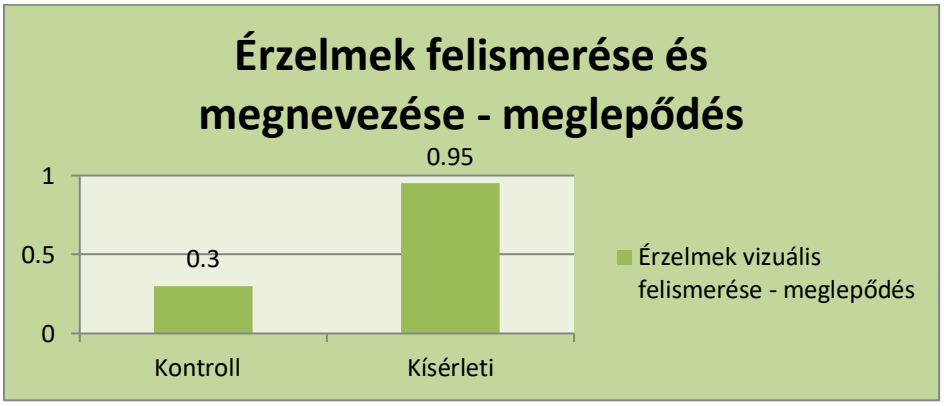
Az első felatatípus az érzelmek felismerése és megnevezésére szolgált, jelen esetben egy képről. Az első pontban az örömöt kellett a tanulóknak felismerniük.

7.sz.ábra: Az öröm felismerése



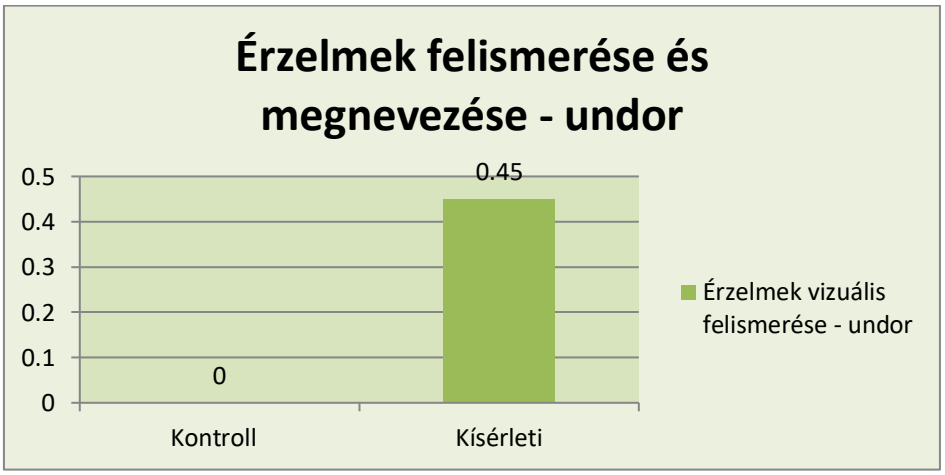
A kísérleti csoportban minden gyermeknek sikerült felismernie az örömöt.

8.sz.ábra: A meglepődés felismerése



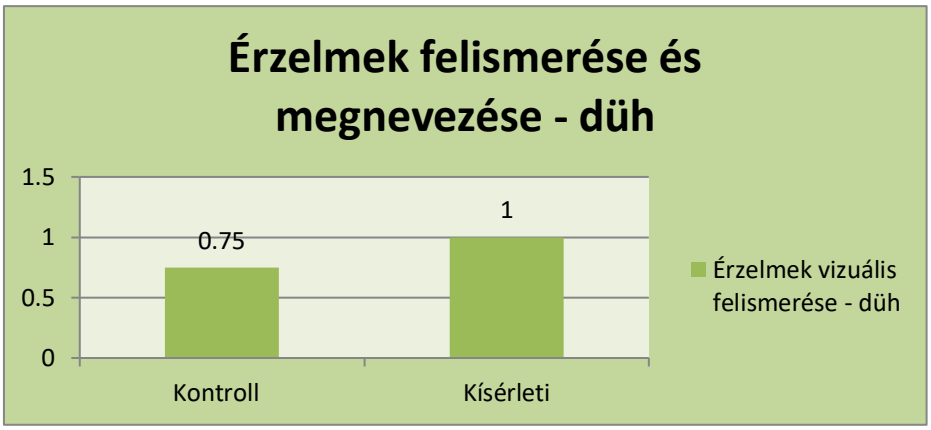
Ez esetben is a kísérleti csoport teljesített számottevően jobban. Egyetlen gyerek kivételével mindenki kapott pontot.

9.sz.ábra: Az undor felismerése



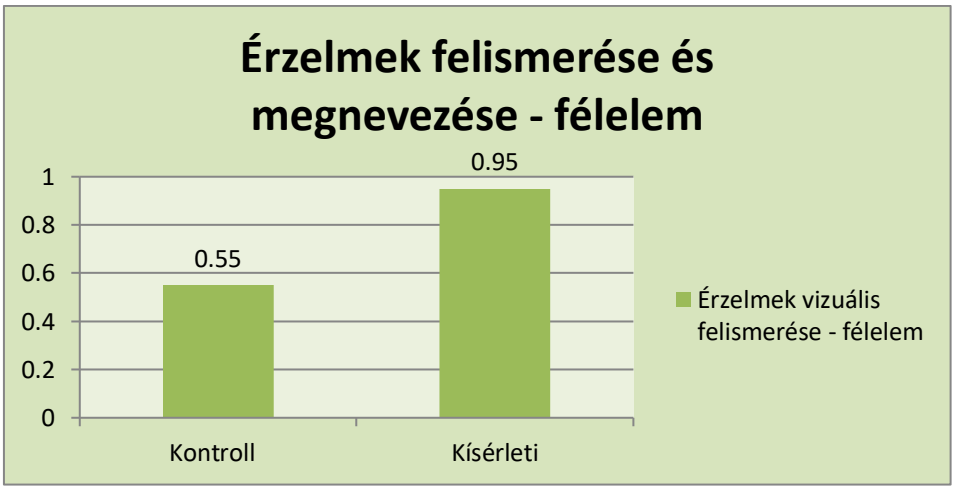
Ez esetben a kontroll csoportból senkinek nem sikerült megneveznie az undort, mint érzelmet. A kísérleti csoport tanulói sem értek el maximális pontszámot. Ez egy nehezebben megnevezhető érzelemnek bizonyult, de volt olyan gyerek, akinek a foglalkozások során sikerült elsajátítania ezt az érzelmet is, annak ellenére, hogy a pretesztek során a kísérleti csoportból mindössze két gyermek szerzett pontot ebben a kérdéskörben.

10.sz.ábra: Az düh felismerése



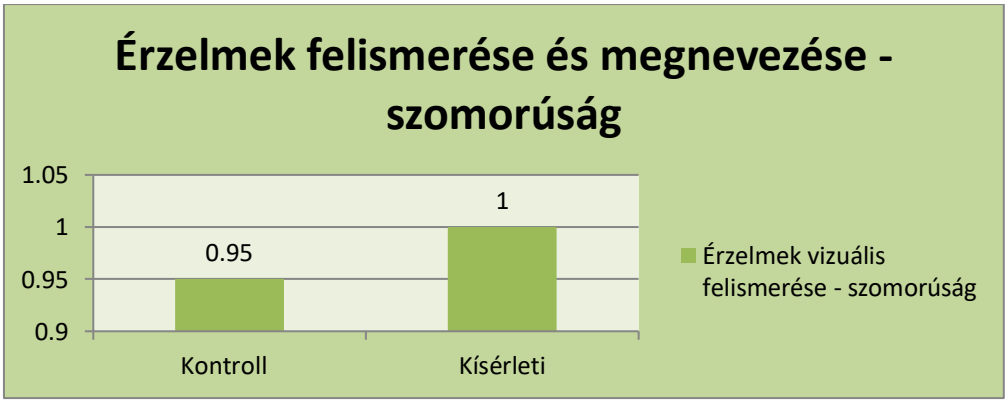
A düh felismerése szintén mindenkinek sikrült a kísérleti csoport tanulói közül.

11.sz.ábra: A félelem felismerése



A félelmet ábrázoló arcot a kontroll csoportban lévők kicsivel több, mint fele ismerte fel helyesen, míg a kísérleti csoportból ismét egyetlen tanuló ejtett csak hibát.

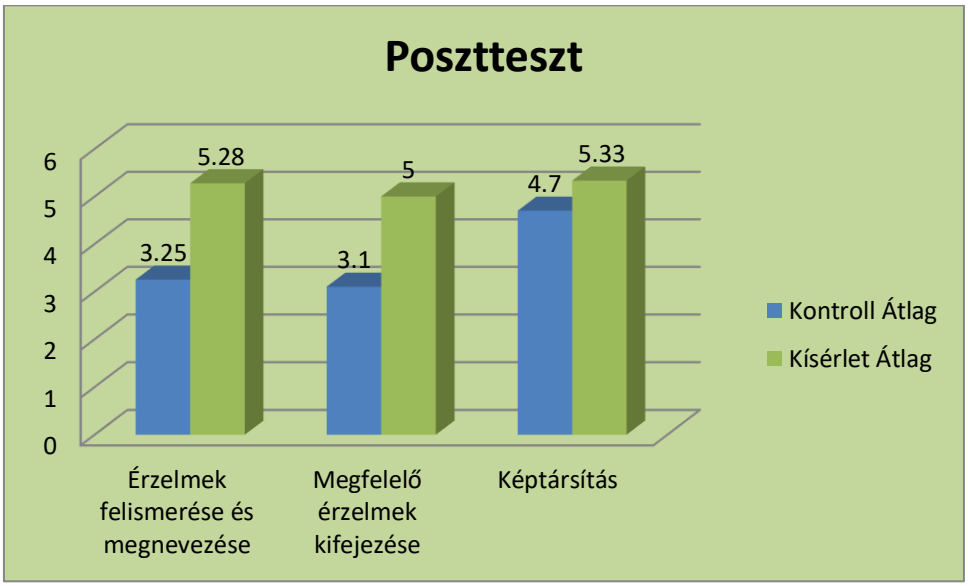
12.sz. ábra: A szomorúság felismerése



Az összes alapérzelem közül a szomorúság az, amelyet a kontroll csoport tagjai a legnagyobb számban felismertek. Egyetlen tanulón kívül mindenki tudta azonosítani az ábrát. A kísérleti csoport tagjai itt is tökéletesen teljesítettek. Ez arra utal, hogy a szomorúság a gyermekek számára egy könnyen felismerhető érzelem.

Összességében megfigyelhető, hogy minden részfeladatban a kísérleti csoport teljesített jobban.

13.sz.ábra: a két csoport poszttteszt eredményeinek átlaga részfeladatokra bonva



6.4. Az eredmények értelmezése

A vizsgálatom során arra voltam kíváncsi, hogy a fejlesztés befolyásolja-e az érzelmi intelligencia fejlődését. A kísérleti csoportban végzett foglalkozások után összehasonlítottam a két csoport poszttesztjeinek eredményeit. Az átlagok összehasonlításához statisztikai próbaként F-próbát és kétmintás t-próbát (*9. számú melléklet*) alkalmaztam. Mivel az F-próba bizonyította, hogy a két csoportban a szórásnégyzetek szignifikánsan különböznek ($F= 0.48$, $p\geq0,05$), a T-próbát nem egyenlő szórásnégyzetekre végeztük. A t-próba ($t(38)=7,70$, $p\leq0,05$) eredményei igazolják, hogy a játékos feladatlap során megszerzett, összesített pontszámainak átlagát tekintve szignifikáns különbség van a két csoport átlageredményei között (lásd: 4.*számú táblázat*, ill. *9.számú melléklet*). A kísérleti csoport tanulói szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a kontroll csoporthoz tartozó tanulók.

4.sz. táblázat: ÉI feladatlap eredmények T-próbája fejlesztést követően

Csoportok	M	t(df)	p
Kontroll csoport	11,05	7,70 (38)	0,00...
Kísérleti csoport	15,85		

A játékos feladatlap utófelmérése során a kontroll csoport tanulóinak átlaga 11,05, míg a kísérleti csoport tanulói 15,85-ös átlaggal rendelkeznek. A szignifikancia vizsgálat után megállapíthattam, hogy szignifikáns különbség van a két csoport között. A kísérleti csoport tanulói jobban teljesítettek a kontroll csoport tanulóinál.

5.sz. táblázat: Az ÉI felmérés feladatai közötti korreláció vizsgálata

	Érzelmek felismerése és megnevezése	Megfelelő érzelmek kifejezése	Érzelemhez való képtársítás
Érzelmek felismerése és megnevezése	1		
Megfelelő érzelmek kifejezése	*** 0,64	1	
Érzelemhez való képtársítás	0,04	* 0,31	1

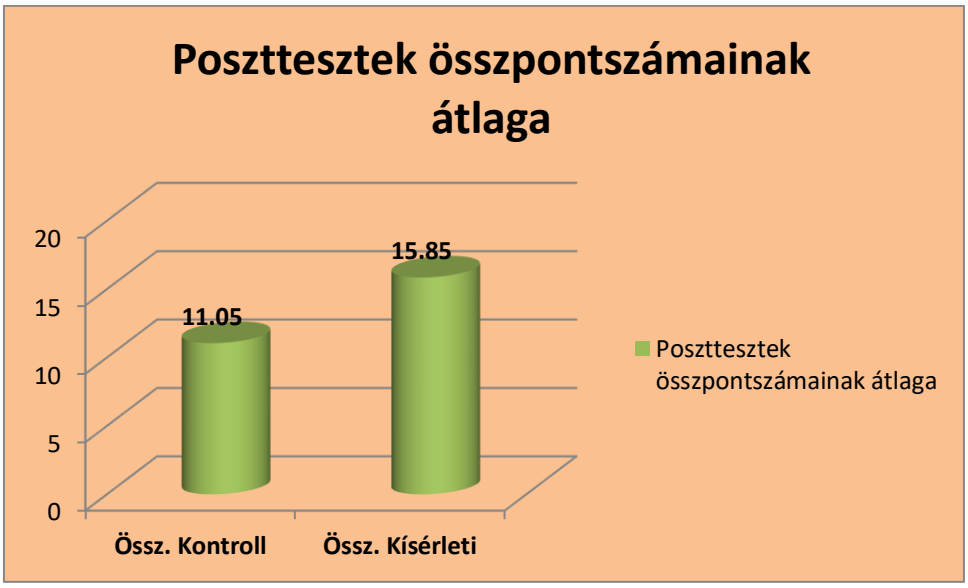
* p=0,05, **p=0,01 *** p=0,001

A játékos feladatlap eredményeinek táblázatból kiolvasott adatok alapján elmondható, hogy erős, szignifikáns pozitív korreláció (r=0,64, p=0,001) van az érzelmek felismerése és megnevezése és az érzelmek megfelelő kifejezésére vonatkozó szavak használatát megfigyelő feladatok között, illetve kevésbbé erős, de szignifikáns, pozitív korreláció van az érzelmek képekkel való társítása, és az érzelmek kifejezésére vonatkozó megfelelő szavak használatát megfigyelő feladatok között (r=0,31, p=0,05).

A kontroll és kísérleti csoportot összehasonlítva (9. sz. melléklet) kiderült, hogy a kísérleti csoport tanulói kiemelkedően magas arányban jobban teljesítettek a poszttesztek során, mint a kontroll csoport tanulói, mivel a válaszok értékeinek átlaga szignifikáns különbséget mutat (F= 3,07, ahol p= 0,002). A poszttesztek során, a játékos feladatlap első részfeladatában, az érzelmek felismerése és megnevezése pontban a konroll csoport átlaga 3,25, míg a kísérleti csoporté 5,28 lett. A második részfeladat során a kontroll csoport tagjainak átlageredménye (amely a megfelelő érzelem kifejezésére utal) 3,1, míg a kísérleti csoporté 5 pont volt. A harmadik és egyben utolsó részfeladatban, amelyben a tanulók az általuk kifejezett érzelemhez társítottak képet a kontroll csoport átlaga 4,7, a kísérleti csoporté pedig 5,33 volt.

Összességében tekintve a játékos feladatlap poszttesztjei során, a két csoport összpontszámait tekintve, az elért átlag eredményeik is különbséget mutatnak. A kontroll csoport tanulóinak átlaga 11,05, a kísérleti csoport tanulóié pedig 15,85 (14.sz.ábra).

14.sz. ábra: A kísérleti és kontroll csoportok posszttesztjei során elért összpontszámok átlaga



7. Összegzés

Kutatásom során áttanulmányoztam azokat a módszereket, melyek fejlesztő hatással vannak a gyermekek érzelmi intelligenciájára nézve. Olyan, a témában elismert személyek munkáiból merítkeztem, akik kiemelkedő megfigyeléseket tettek az érzelmi intelligencia fejlesztése kapcsán. A mese szolgált a fejlesztésem alapjául, ami köztudottan közel áll a gyermekek lelkivilágához. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve válogattam meg a feldolgozott irodalmi műveket, majd a fejlődésre mindenképp jó hatással bíró módszereket alkalmaztam az érzelmek felismerésére, és megnevezésére.

Kutatómunkámat egy nagyváradi iskola előkészítő A és B osztályával végeztem. Az előkészítő A osztály kontroll csoportként, míg az előkészítő B osztály kísérleti csoportként szolgált. Mindkét csoportban 20-20 tanulóval végeztem el a feladatlapokat.

7.1. Következtetések a hipotézisek mentén

Kutatásom kezdetén a következő hipotéziseket állítottam fel:

3.1. A fejlesztés során használt módszerek (a játékok, művészeti nevelés és a drámapedagógia) pozitívan befojásolják a tanulók ÉI feladatlapon elért eredményeit a mások érzelmeinek felismerésében és megértésében, az érzelmeik kifejezésére vonatkozó megfelelő szavak használatában, és a kifejezett érzelemhez megfelelően társított kép választásában.

3.2. Korreláció van az érzelmek felismerése és megértése, a hallgatás útján történő érzelmekre vonatkozó kérdésekre adott, érzelmet kifejező válaszok, és az ehhez társított megfelelő érzelmet kifejező kép között.

Az első hipotézisem teljesülésének érdekében a kísérleti csoport tanulóival 10 mesét dolgoztam fel hat heten keresztül, felhasználva a művészeti nevelés, a dráma, és a játék adta módszereket.

A hipotéziseim bizonyításának érdekében játékos feladatlapot készítettem el a gyerekekkel, amely az alapérzelmek helyes felismerésére, az érzelmek kifejezésére való helyes szavak használatára, és az ehhez köthető megfelelő arckifejezések társítására alkalmas feladatlap volt.

Ezek adatait elemezve kiderült, hogy a fejlesztést követően a kísérleti csoport mindhárom típusú feladataiban átlagosan nagyobb pontszámot ért el, mint a kontroll csoport. A teszteket összehasonlítva a kontroll csoport összpontszámainak átlaga 11,05, míg a kísérleti csoporté 15,85. Az F és T próbák elvégzése során is kitűnt, hogy a kísérleti csoport tagjai jobban

teljesítettek a kontroll csoport tagjainál F= 0.48, p≥0,05, a T-próbát nem egyenlő szórásnégyzetekre végeztük. A t-próba eredménye: t(38)=7,70, p≤0,05.

A vizsgálat során arra a következtetésre jutottam, hogy az első hipotézisem, miszerint az általam használt mesefeldolgozás módszerei pozitív hatással vannak a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlődésére, teljesült. Hiszen a kísérleti csoport eredményei lényegesen javultak a fejlesztés előtti mérésekhez képest. Illetve azt is elmondhatjuk, hogy szignifikánsabban jobban teljesítettek a kontroll csoportnál. A mesék feldolgozása során tapasztalt empátia, és erzelmi kifejezőképesség is ezt támasztotta alá. A gyermekek a foglalkozások során segítettek egymásnak az esetlegesen adodó feladatok megoldásában. Türelmesen hallgatták végig társaik mondanivalóját. A tanító is arról számolt be, hogy a gyermekek többször beszélgetnek a mesék tartalmáról, és az azzal kapcsolatos tapasztalataikról, és érzéseikről. Kialakult bennük az igény a mesék hallgatására, és az azokról való beszélgetésre, elemzésre. Az osztályközösségben felmerülő események, konfliktusok során is kapcsolatot teremtettek az adott helyzet, és a mesékben hallott történetek, és azok megoldásai között.

A második hipotézisemben a feladatok közötti korrelációt vizsgáltam. A kutatás során megállapítható, hogy az érzelem felismerésére és megnevezésére szolgáló részfeladat és az érzelmek kifejezését mérő részfeladat korrelál, illetve az egymáshoz tartozó érzelmek kifejezésére szolgáló részfeladat és a hozzá tartozó képtársításos részfeladat is korrelációban van egymással.

Dolgozatom során arra a következtetésre jutottam, hogy a mesék feldolgozása a játék, a képzőművészet, és a drámapedagógia módszereivel, valóban nagyon megfelelnek a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére. Ezen túl megtapasztalhattam, hogy mennyire jó hatással van a gyermekek empátia készségére, az egymás iránt való tolerancia kialakulására. Az érzelmi intelligencia fejlesztő mesék olvasása közben számos olyan „gubanc” merült fel, amely sok gyermek életében felfedezhető, ezért a foglalkozások közben gördülékenyen ment a mese átélése. Nagyszerű tapasztalokat szereztem a mesélés hatásáról, arról, hogy a gyermekek mennyire bele tudják képzelni magukat egy-egy meseszereplő bőrébe, és milyen ügyesen képesek a mesék történeteiben meglátni a saját életükben megtapasztalt eseményeket. A történetekben hallott megoldásokat pedig könnyedén formálták saját problémáik megoldására is.

A kutatásom során a résztvevőknél felhasznált játékos feladatlapot megfelelő módon tudtam hasznosítani. A színes képek, és változatos feladatok elnyerték a gyerekek tetszését. Azonban

nehézségnek bizonyult számomra megfogalmazni úgy a kérdéseimet, hogy az előkészítő osztályos tanulóktól azt a választ kapjam, amit szerettem volna, és a megfelelő módon vagyis az alapérzelmek kifejezésével válaszoljanak. Azt tapasztaltam, hogy azok a gyerekek, akik a foglalkozásokon részt vettek, azok a poszttesztek elvégzése során sokkal könnyedébben fejezték ki érzelmeiket. Amit szeretnék tovább folytatni, az a különböző témájú mesék feldolgozása, még több beszélgetéssel. Érdekesnek gondolnám a mesék visszamondását is, úgy, hogy minél több érzelmet hangsúlyozzanak ki, amit a mese során megtapasztaltak. A későbbi munkám során is szívesen foglalkoznék az érzelmi intelligenciát fejlesztő mesékkel akár az anyanyelv óra keretén belül is. A foglalkozások során nagyon sokat tanultam a gyermekek érzelmeiről, és arról, hogy miként fejezik ki azokat. Megfigyelhettem, hogy ebben a korban (6-7 évesen) milyen könnyedén fogékonyak a jóra. A kutatásom után még inkább azt gondolom, hogy nem szabad elhanyagolnunk a gyermekek érzelmi nevelését, hiszen ők nyitottak, és befogadóak. Az előttük álló példából tanulhatnak leginkább, ezért fontos, hogy olyan „világgal" vegyük körül őket, amiből építkezni tudnak. Lehetőség szerint erősítsük meg őket abban, hogy bátran kifejezhetik érzelmeiket, és segítsük is őket ezen az úton.

Bibliográfia:

Antalfai, M. (2016). *Alkotás és kibontakozás, A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata.* Budapest: Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.

Baji-Gál, F. (2004). *A drámapedagógia alkalmazása.* Debrecen: Pedallus Tankönyvkiadó.

Báthory, Z. - Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I-III.* Budapest: Keraban.

Bordás, A. (2009). Az érzelmi intelligencia fejlesztése magyar órán alkalmazott drámajátékkal. *Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata* , 39-48.

Cole, M. & Cole, S.R. (2006). *Fejlődéslélektan.* Budapest: Osiris Kiadó.

Csíkszentmihályi, M. (2004). *Flow-Az áramlat.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ekman, P., Freisen, W. V., & Ancoli, S. . (1980). Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology* , 1125–1134.

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

Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia.* Budapest: Háttér Kiadó.

Kádár, A. (2012). *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetősgégei óvodás- és kisiskoláskorban.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár, A. (2016). *Lilla és Tündérbogyó.* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kádár, A. (2018). *Lilla és Tündérbogyó kincset keres.* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia.* Budapest: Kulcslyuk Kiadó KFT.

Pécsi, R. (2010). *A nevelés az élet szolgálata 1.* Pécs: Kulcs a mizsikához Kiadó.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford Press.

Salovey, P. -S. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* New York: Basic Books.