

SZAKDOLGOZAT

Csabainé Sebestyén Lilla

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Gyógypedagógia Szak

Akciókutatás

**8-10 éves korú gyermekek érzelmi szabályozásának fejlesztése
céljából,
egy Komárom-Esztergom vármegyei EGYMI-ben**

Belső konzulens:

Ladnai Attiláné PhD.

adjunktus

Készítette:

Csabainé Sebestyén Lilla

neptun kód: EQXCAA

Gyógypedagógia alapszak / pszichopedagógia

szakirányú továbbképzés

Intézet/Tanszék: Neveléstudományi Intézet,

Gyógypedagógia tanszék

Kaposvár

2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Problémafelvetés	5
3. Szakirodalmi áttekintés	7
4. A kutatás bemutatása.....	13
4.1. Módszertan	13
4.2. Kutatói kérdések	15
4.3. Méréseszköz.....	15
4.4. A minta	17
4.5. A bemeneti mérés	20
4.6. A kutatási folyamat.....	22
4.7. A kimeneti mérés.....	28
4.8. Utómérés.....	30
4.8.1. Körülmények.....	30
4.8.2. Eredmények	31
4.8. Kutatás eredményeinek összefoglalása	34
5. Konklúzió, javaslatok.....	38
Felhasznált irodalom	39
Ábrajegyzék	44
Táblázatjegyzék.....	44
Mellékletek.....	45
1.sz. melléklet: kérdőív.....	45
2. sz. melléklet: Gyermek hangulattáblázata	51
3. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat.....	54
4. sz. melléklet: Kérdőívek összesítése tanulónként (v1 példaként)	55
5. sz. melléklet: Kutatási jelentés részlet.....	59
6. sz. melléklet: Óratervezet	62

Hallgatói nyilatkozat.....	65
Konzulensi nyilatkozat	66

1. Bevezetés

A kutatás megkezdésekor – a 2023/24-es tanévben – a kutató egy EGYMI-ben dolgozott tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon végzett gyógypedagógus gyakornokként, második osztályos tanulásban akadályozott gyermekek napközis nevelőjeként. Munkája során a napi házi feladatok elvégeztetésén túl igyekezett a gyermekek szociális és emocionális készségeit fejleszteni. Sajnos az a tapasztalat, hogy a köznevelésben a mindennapos oktatás során az érzelmi intelligencia fejlesztésére nagyon kevés időt tudnak fordítani a délelőtti tanító pedagógusok. Köztudott ugyanakkor, hogy a gyermekek fejlődéséhez az érzelemszabályozás megtanítása rendkívül fontos lenne. A kutató észrevétele szerint a különböző fejlesztő órákon sem ezek a szempontok a mérvadóak, a számos egyéb fejlesztendő – leginkább kognitív – terület, melyet a szakértői bizottság meghatároz, elsőbbséget élvez, annak ellenére, hogy köztudott az egyes területek egymásra gyakorolt jótékony hatása.

Éppen ezért a szakdolgozat témaválasztásánál az író igyekezett figyelembe venni azt a szempontot, mely téren tudná hasznosítani újonnan megszerzett pszichopedagógiai ismereteit a mindennapi munkája során. Mivel a kutató számára kiemelten fontos a gyermekek lelki jólléte, ezért döntött ennek fejlesztése, fejleszthetőségének vizsgálata mellett. Továbbá, szeretett volna olyan plusz tudásra szert tenni, amely fejleszti saját személyiségét, szakmai kompetenciáját. Szakmai fejlődése kiemelt fontosságú, hiszen csak akkor tud megfelelően segíteni a rá bízott gyermekeknek és családjuknak, ha rendelkezik az ehhez szükséges tudással, ismeretanyaggal. A gyógypedagógusoknak – akár csak bármely más pedagógusnak – folyamatos önfejlesztésre és önreflexióra van szüksége a mindennapos kihívások sikeres teljesítése érdekében. A kutatásban részt vevő osztályban napi szinten sorozatos próbatételek várnak az ott dolgozó gyógypedagógusokra. A gyermekek egyrészt többségében nagyon gyenge intellektuális képességgel rendelkeznek, másrészt rendkívül összetett személyiségű közösség, valamint több gyermeknél „nem ideális” a szociális háttér sem.

A gyermekek fejlesztésén túl a kutató igyekezett példát mutatni diákjainak a tanulmányaival, hiszen egyre inkább előtérbe kerül a mindennapok során az egész életen át tartó tanulás fontossága, melyre már gyermekkorban fel kell készíteni a tanulókat. Ez kiemelt feladata kell legyen a pedagógiának (Nahalka, 2022). Saját tanulásával a szerző kiváló példát nyújthat a diákjainak, motiválhatja őket. Bár példamutatásként nagyszerűen bevált az új tanulmányok megkezdése, hiszen mindig csodálkozva tekintettek tanáraikra a gyermekek, hogy ő is iskolába jár. Mégis szomorúak voltak azokon a napokon, mikor nem lehetett jelen tanulmányai miatt.

A dolgozat írójának figyelmét felkeltette, hogy munkatársai sok esetben csupán a negatív dolgokra, a nehézségekre, problémákra koncentrálnak, nem (vagy nehezen) látják meg a jót néhány gyermekben. A kutatások is gyakran a problémákra összpontosítanak, nem pedig az erősségekre, megoldásokra. Az autizmussal és/vagy viselkedési problémákkal élő gyermekeknél gyakran csak a mások által helytelenített magatartások megszüntetését célozzák meg a pedagógiai folyamatok, holott az erősségekre, pozitív tulajdonságokra építve nagyobb sikerek érhetőek el. Nagyon fontos olyan módszerek és stratégiák megtalálása, alkalmazása, amely növeli az életminőséget, fokozza a boldogságérzetet és az érzelmi jóllétet (Hurley – Jones, 2018).

A kutató szakdolgozatában a bevezetést követően ismerteti a téma áttekintéséhez szükséges elméleti háttérrel. Tisztázza a tanulásban akadályozottság és intellektuális képességszavar fogalmát, valamint az aktivitás és figyelem zavarának jellemzőit. Ismerteti továbbá a pozitív pszichológia főbb ismérveit, mivel annak elemeit ültette át pedagógiai módszerekbe, hogy segítse a vizsgálatban részt vevő gyermekek érzelemszabályozásának és szociális kapcsolataiknak a fejlődését. Bemutatja a PERMA modellt¹, az ahhoz kapcsolódó erényeket és karaktererősségeket (Seligman, 2011). Ezután ismerteti a Positive Education (továbbiakban: PE)² indikátorait (Ladnai, 2020), majd az akciókutatásról mint kutatási módszerről, annak választásáról, elméleti háttéréről, mintavételezésről, lekérdezésről ír. Bemutatja a kutatásban résztvevő személyeket, az összegyűjtött adatokat, az elért eredményeket és a levont következtetéseket. A dolgozat végén összegzi az új információkat és felvázolja a kutatás kapcsán szóba jöhető további lehetőségeket.

¹ PERMA modell: A jóllét öt elemből épül fel, melyek a pozitív érzelem (Positive emotion, az elmélyülés (Engagement), pozitív emberi kapcsolatok (positive Relationships), értelmes élet (Meaning, purposeful existence), teljesítmény (Achievement a sense of accomplishment). Ezek kezdőbetűi alkotják a PERMA elnevezést. (Seligman, 2011)

² „A Positive Education (Pozitív Pedagógia) rendszere a karaktererősségek fejlesztésére épül.” (Ladnai, 2020:21)

2. Problémafelvetés

Mint korábban ismertetésre került, a dolgozat témaválasztásához az osztály sajátos, nagyon heterogén összetétele és aktuális problémái vezettek. A kutató utolsó éves tanulásban akadályozott gyógypedagógus hallgatóként került az akkor kezdő első osztályba napközis nevelőként. Nagy lelkesedéssel és magabiztossággal indult neki az első évnek, tele tervekkel és ötletekkel. Azonban az első hét elteltével rá kellett jönnie, hogy nem abba a világba csöppent, amelyre számított. Az egyetemi tanulmányok során természetesen megtanítják a tanulásban akadályozott gyermekek tulajdonságait, képességeinek sajátosságait. Azonban mégis sokszor azt érezte a dolgozat írója, hogy képzése során kevésbé hangsúlyosan jelent meg a szegregációs oktatás problematikája, inkább az integrált oktatásban részt vevő gyermekek nehézségeire irányult. Ez az érzés valósággá vált, amikor belépett ebbe a számára ismeretlen világba. A gyermekek kedvesek, édesek voltak, azonban sokkal gyengébb képességűek, mint amire számított. Tudta, hogy a tipikusan fejlődő gyermekekhez viszonyítva egy-két éves lemaradásra számíthat, de nem gondolta ilyen mértékűnek a hátrányt. Az előzetesen elkészített tervei egyszerre szertefoszlottak. Döbbenet tapasztalta például, hogy a napközis foglalkozásokon az első hónapokban az asztal alatt ugattak a gyerekek kiskutyákat játszva, nem ismerték az alapvető színeket, rajzolási technikájuk körülbelül egy másfél-kétéves gyermek szintjén volt, ollót és ceruzát sem tudtak használni. Az ebédlőben nem tudtak kulturáltan viselkedni. Ezen kívül folyamatos verekedések és harcok, kiabálások voltak az osztályban. Akinek valami nem tetszett, azonnal ütni kezdte a másikat. Ekkor gondolkozott el először a kutató azon, hogy ezeknek a gyerekeknek az egyik legnagyobb hátrányuk a szociális képességeik jelentős hiányosságából ered, melyen mindenki érdekében, sürgősen változtatni kell. Az akkori osztályfőnökük szorgalmasan tanította őket írni, olvasni, számolni. A dolgozat írója pedig a délutáni foglalkozásokon igyekezett kiskutyákból gyermekké „varázsolni” őket. A félév végére a tanulók eljutottak odáig, hogy már leültek leckét írni, és keretek között „megfelelően” játszani. Év végére pedig már maguktól vették elő a társasjátékokat, kirakókat, kártyákat és szépen tevékenykedtek. Megtanulták a színeket, a ceruza –és ollófogást is. Azonban a fő probléma, a verekedés még mindig nem szűnt meg. A kontrollnélküliség, az önuralom teljes hiánya még mindig a mindennapok része volt. Továbbra is a másik megtámadása volt a konfliktusok megoldása, nem pedig a megbeszélés, jelzés, közös problémamegoldás. Ennyi impulzív gyermeket helyes irányba terelni pedig embert próbáló feladat volt, hiszen az egyik agresszív viselkedés magával hozta a másikat. Mindennek következményeként a gyermekek természetesen a tananyaggal sem tudtak megfelelően haladni.

Azon a nyáron a dolgozat készítője sikeres államvizsgát tett, és gondolatai a körül forogtak, mit tehetne ezeknek a gyerekeknek a még hatékonyabb megsegítése érdekében? Ekkor döntött a pszichopedagógia szakirány elvégzése mellett. Egy cél lebegett a szeme előtt, hogy amennyire lehet, és amilyen mértékben a gyerekek képességei engedik, vissza tudja szorítani az agressziót és a viselkedési problémákat az osztályban, és természetesen azon kívül is. További célként szolgált a diákok alacsony önértékelésének, önbizalmuk fejlesztésének segítése, támogatása is. Hiszen ez további jelentős problémát okozott és jelentett a gyermekek és közvetve természetesen a felnőttek körében.

3. Szakirodalmi áttekintés

A dolgozat célja tehát a gyermekek tanulási akadályozottságán túl fellépő pszichés érintettség kezelhetősége, illetve az ezekkel együtt járó önértékelési problémák kezelésének megsegítése. Mégpedig olyan pozitív nevelési technikák alkalmazásával kívánta mindezt a kutató elérni, melyek ösztönzik a gyermekek személyiségének fejlődését és segítik megismerni önmagukat, erősségeiket. Hiszen a gyengeségeikre nap mint nap emlékeztetik őket, mivel Razza (2014) szerint az intellektuális képességzavarral élő emberek a leginkább stigmatizált és marginalizált alcsoport a fogyatékossgal élők között. Lányiné (2017) – aki az intellektuális képességzavar fogalmának megalkotója – kiemeli az erősségeket és az azokra való építkezés lehetőségének szerepét: *„Az állapotuk megismerése nem csupán akadályozottságaik számbavételét, hanem erősségeik felderítését is jelenti az egyén és környezete interakciójának kontextusában”* (Lányiné, 2017:15). A tanulásban akadályozott gyermekekre fokozott figyelmet kell fordítani, hiszen ők átfogó tanulási nehézséggel és gyengébb funkcióképességgel rendelkeznek. Bár a genetikai és biológiai tényezők adottak, azon nem lehet változtatni, de a kedvezőtlen környezeti hatásokat lehetőség van ellensúlyozni a pedagógiai tevékenységek által (Mesterházi – Szekeres, 2019). Az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók esetében is elmondható, hogy fejleszthetőek, taníthatóak, segítséggel a társadalmi integrációra képesek. Azonban az adaptív magatartásuk korlátozott, mely megjelenik például a szociális készségekben is (Lányiné, 2017). Ezen kívül egyre több bizonyíték van arra, hogy az erősségek megismertetése, aktivizálása a tipikusan fejlődő gyermekekhez hasonló pozitív hatással, előnyökkel jár e populáció tekintetében (Szucs et al., 2018). Nagyon fontos tehát, hogy a pedagógusok a saját életükben és a gyermekek között is próbálják meg a figyelmüket a pozitív dolgok felé irányítani. Ezzel elkerülhetik a kiégést, és segíthetik a gyermekek lelki jóllétének mértékét gyarapítani. Minél jobban megismerkedik a pedagógus ezzel a témával, annál több eszközt kaphat a kezébe a gyakorlati megoldásokhoz. A boldogsággal kapcsolatos kutatások egyik úttörője, Shahr (2015) megfogalmazott ezzel kapcsolatban egy alapigazságot, miszerint: Ha észrevesszük a jót, a jó egyre inkább észreveteti magát. Hasonlóképp vélekedett Fredrickson „építs-bővíts” terminusában, melynek lényege az, hogy minél inkább a jóra helyezi az egyén a fókuszát, az annál inkább be is következik (Fredrickson, 2015). Ez a szemléletmód az, aminek az elsajátítását a kutató tapasztalatai szerint nagyon nehéz megtanítani a gyerekeknek. A dolgozat készítője számtalanszor figyelemmel kíséri, hogy a diákok hibáztatják magukat, szoronganak, félnek, ha nem úgy sikerül valami, ahogy eltervezték, vagy éppen nem tudják a választ, esetleg nem értik az ok-okozati összefüggéseket és téves konzekvenciákat vonnak le.

Márpedig, ahogyan Tomasulo (2023) is írja könyvében, a boldogság elérését leginkább a szorongás akadályozza. Amíg az ember a negatív dolgokat veszi észre és arra koncentrál, addig képtelen lesz boldog lenni. Kitűnő példát hoz ezzel kapcsolatban: a negatív gondolatokat egy kavicsal azonosítja, míg a pozitív gondolatokat madártollal jelképezi. Ezzel a hasonlattal megmutatja, hogy mennyivel jobban hatalmába tudja keríteni az embereket a negatív gondolat, és milyen sok pozitív gondolat szükséges annak ellensúlyozására. Azonban, ha az adott személy keresi a sok apró jót az életben, egy idő után egyre többet vesz észre, és gondolkodásában is túlsúlyba kerülnek ezáltal a boldogság elemei. A szakdolgozatban szükséges továbbá tisztázni, hogy a vizsgált tanulók egy részénél – mint később ismertetésre kerül – fennáll az aktivitás és figyelem zavara (F90.0), amely az ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder) legsúlyosabb formája. Így indokolt az ADHD jellemzőinek ismertetése is. Az ADHD egy gyakori gyermekkori zavar, melyet a figyelmetlenség, a túlzott aktivitás és impulzivitás tünetegyüttes megléte jellemez. (Szabó – Vámos, 2012). Az ADHD zavart okoz a viselkedésben és a szociális kompetenciák terén, illetve az iskolai teljesítményben is megmutatkozik (Sciutto, 2000). Ezek a gyerekek a hiányosan kialakult idegi pályák miatt nem tudják kontrollálni viselkedésüket. Sokszor nem tartják a szabályokat, nem az elvártak megfelelően viselkednek. Ez azonban nem azért van, mert szándékosan rosszat akarnak cselekedni, egyszerűen csak nem mindig érzékelik, hogy mi a helyes³ az adott szituációban. Ezt a gyógypedagógusoknak és a szülőknek kell megtanítani számukra, és segíteni őket, ne kerüljenek a közösség peremére. A hazai kutatások során Zsolnai és Kasik (2012) azt állapították meg, a szociális készségek, képességek nem változnak meg maguktól pozitív irányba, csupán tudatos és tervszerű fejlesztés hatására. Sajnos a hirtelen indulatok, a sokszor nem megfelelő kommunikáció miatt társas kapcsolataik is sérülnek, vagy ki sem alakulnak megfelelően. A negatív érzelmek gátolják a sikeres együttműködést (Kasik – Zsolnai, 2010). Ezeknél a gyermekeknél a figyelemhiány, a viselkedésprobléma egyértelműen kihat az iskolai teljesítményre is. Éppen ezért fokozott segítségre van szükségük, hiszen ezek a gyerekek számottevően több kudarcban részesülnek az iskolai oktatás során, mint tipikusan fejlődő társaik (Faraone et al., 1993). Önbizalmuk is sérülékenyebb azáltal, hogy mindig ők képviselik a „rosszat” a közösségben. Selikowitz (2010) szerint kitartásuk is alacsonyabb mértékű tipikusan fejlődő társaikhoz képest, jóval hamarabb feladják, vagy alkalmaznak elterelő mechanizmust egy végrehajtandó feladat kapcsán.

³ A többségi társadalmi normák és elvárások szerint helyesnek vélt viselkedés, mely erkölcsi és etikai értelemben vitatható.

Sokkal nagyobb szükségük van arra, hogy észrevegyék és velük is észrevetessék erősségeiket, melyekre tudnak építkezni, és háttérbe szorítani gyengeségüket. Bár többnyire nem szeretnek csoportmunkában dolgozni (Selikowitz, 2010), mégis célszerű alkalmazni a pedagógusoknak azt az oktatási folyamat során, ebben viszont bátorítani szükséges őket, éppen szociális kompetenciáik hiányos voltára tekintettel. Hiszen egy pedagógiai tudatossággal kellőképpen jól megtervezett heterogén csoportmunka során mindenkinek alkalma van azt csinálni, amiben erős. Így társaik is észreveszik önmaguk és egymás pozitív tulajdonságait, könnyebben tudnak baráti kapcsolatokat kiépíteni. Éppen ezért nagyon fontos a pedagógus részéről a támogató környezet kialakítása, a kooperatív technikák alkalmazása. Ezért a kutató úgy gondolta, tesz egy próbát, hogyan valósulhat meg mindez a gyakorlatban.

Szükséges volt továbbá a munka sikerességéhez a PERMA modell és a Positive Education (PE) rendszerének megismerése, mely az erősségekre és a pozitív tulajdonságokra fókuszál. Fő célkitűzés a tanulók érzelmi- és személyiségfejlesztése. Ennek érdekében kezdett el a kutató foglalkozni a pozitív pszichológia alapirodalmaival, mely elméleti keretet biztosított a pozitív pedagógia irányzatának, amelynek a jóllét és a hagyományos készségek tanítása a kitűzött célja (Magyaródi – Harmat, 2020). Az alapvetése továbbá a gyermekek körében történő érzelmi intelligenciafejlesztés és szociális képességfejlesztés, hiszen a szocializációs képességek játékos fejlesztése biztosítja a pozitív önértékelést és a reális énkép kialakulását (Kelemen, 2000). A hagyományos pszichológia leginkább a diszfunkcionális működésre és a lélek betegségeire koncentrált nagyon sokáig, majd Maslow (1954) kezdett el foglalkozni először a pozitív szemlélettel (Maslow, 1954; Oláh, 2012). Szondy Máté (2016) könyvében ismerteti, hogy Martin Seligmant saját gyermeke ébresztette rá, hogy a nevelés lényegét nem a hibák kijavítása adja, hanem az, hogy képességeik kibontakoztatásában segítsék őket. Ekkor kezdett el foglalkozni a pszichológia azon ágával, amely az erősségek és erények fontosságát hangsúlyozza. Székfoglaló beszédét 1998-ban az Amerikai Pszichológiai Társaság elnökévé választásánál erre építette, ahol kiemelte, hogy a pszichológiának fontos feladata az erősségek hangsúlyozása, nem csupán a lelki sérülések, gyengeségek kezelése. Ezzel alapozta meg a pozitív pszichológiát (Szondy, 2016). Seligman és Csíkszentmihályi (2000) közös művében úgy jelöli meg a pozitív pszichológia célkitűzéseit, mint az elromlott dolgok helyrehozása, és a pozitív tulajdonságokra történő koncentráció (Mohácsi, 2022). A mentális egészségre, jóllétre és boldogságra koncentráló pozitív pszichológiai felfogás megjelent a pedagógia területén is (Hamvai – Pikó, 2008).

A teljesítményorientált iskola leginkább a kognitív képességek kibontakoztatásában jeleskedik, a Seligman (2009) által elvégzett kutatások alapján pedig a szülők leginkább boldogságot, magabiztosságot, egészséget kívánnak gyermeküknek, amit a teljesítményorientált „hagyományos iskolatípus” nem tesz lehetővé. Ezt követően merült fel a kutatókban, hogy kombinálni lehetne a hagyományos iskolai oktatási célokat és a jóllét növelésére törekvő oktatási koncepciókat (White – Kern, 2018). Seligman (2018) szerint a pozitív oktatás⁴ (Positive Education, PE) a hagyományos oktatás és a jóllétet tápláló oktatási megközelítés kombinációja, miszerint a diákok iskolai teljesítménye és jólléte kiemelkedő célként kell szolgáljon az oktatás számára (Mastern – Coastworth, 1998; Ladnai, 2020). Seligman (2011) nevéhez fűződik továbbá a PERMA modell is, melyet a következő tényezők alkotnak:

- pozitív érzelmek, hedonisztikus élet (P: Positive emotion)
- elköteleződés, flow-élménnyel teli élet (E: Engagement)
- pozitív kapcsolatok (R: Relationships)
- célorientáció: az élet céljának megtalálása, önmegvalósítás (M: Meaning)
- teljesítmény, cél felé haladás a mindennapokban (A: Accomplishments)

Később a modell kiegészült az egészség terminussal is (H: Health). A PERMA modell megismerése és gyakorlati alkalmazása kiemelten fontos a Positive Education (PE) szempontjából. A PE rendszere a karaktererőségek fejlesztésére épül. A kutatók által meghatározott erénykatalógus szerint 6 erény és 24 karaktererősség létezik, melyek a következőképpen tevődnek össze (részletesen vö. Seligman, 2011: 251-272):

1. erény: bölcsesség és tudás: a tudás alaptétele a bölcsességnek, megjelenésének módjai: 1. karaktererősség: a világra való nyitottság; 2. karaktererősség: a tudásszomj, a tanulás szeretete; 3. karaktererősség: az ítélőképesség; 4. karaktererősség: találékonyság; 5. karaktererősség: társas intelligencia (társas, személyes és érzelmi intelligencia); 6. karaktererősség: nézőpontváltás (perspektíva)
2. erény: bátorság: az akarat tudatos gyakorlásának tükröződése egy cél megvalósulásáért: 7. karaktererősség: helytállás és merészség; 8. karaktererősség: a kitartás (igyekezet, szorgalom); 9. karaktererősség: integritás (őszinteség, józanság)
3. erény: emberség és szeretet: a szociális interakciókban nyilvánul meg: 10. karaktererősség: kedvesség, nagylelkűség; 11. karaktererősség: empátia, szimpátia, képesség a szeretet adására, elfogadására

⁴ Magyarul a terminus elnevezése és egzakt tartalma ugyanakkor még kiforratlan.

4. erény: igazságosság: az egyén viszonyát tükrözi a nagyobb közösséghez; 12. karaktererősség: kötelességérzet; 13. karaktererősség: becsületesség; 14. karaktererősség: vezetői képességek
5. erény: mértékletesség: a vágyak, kívánságok és szükségletek beteljesülésének kiváráására való képesség; 15. karaktererősség: önkontroll; 16. karaktererősség: megfontoltság, óvatosság; 17. karaktererősség: szerénység
6. erény: transzcendencia: jelentése túlmutat az egyénen, valami nagyobb, állandóbb dologgal történő egységre törekvés; 18. karaktererősség: a szépség értékelése; 19. karaktererősség: háláérzet; 20. karaktererősség: remény, pozitív jövőkép, értelmes cél; 21. karaktererősség: erős és koherens hit; 22. karaktererősség: megbocsátás, könyörület; 23. karaktererősség: humor (játékosság); 24. karaktererősség: temperamentum.

A PE modellhez készült magyar nyelvű szakterminus is, amely 26 PE indikátorból áll (Ladnai, 2020). 1. a sikeres kapcsolatok, 2. értelem az életben, 3. szociális készségek/szociális intelligencia, 4. hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek, 5. érzelmi intelligencia fejlesztése, 6. megbocsátás, 7. kooperativitás, csapatmunka, projektek, 8. hála, 9. savoring technikák alkalmazása, 10. flow, flourish, 11. motiváció, 12. elkötelezettség, 13. erősségek felfedezése, 14. gondolkodásmód és annak rugalmassága, 15. céltudatosság (célelmélet), 16. a képességek irányítása, 17. reményteliség, 18. optimizmus, 19. GRIT(~erősségek) karaktererősségek fejlesztése, 20. társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia, 21. önérzet, önigazgatás, önuralom, 22. mindfulness, 23. reziliencia, 24. testtudatosság, 25. felelősségvállalás, 26. holisztikus szemlélet. A kutatás során ezen PE indikátorok egy része került felhasználásra a gyermekek fejlesztése érdekében. A fent felsorolt 26 indikátorból 15-öt választott ki a kutató, mely területeket fejleszteni kívánta a gyerekeknél. A kiválasztott indikátorok a következők voltak: sikeres kapcsolatok; szociális készségek; hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelés; érzelmi intelligencia fejlesztése; megbocsátás; kooperativitás, csapatmunka; hála; savoring technikák alkalmazása; flow, flourish; motiváció; optimizmus; GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése; társas/szociális kompetenciák, empátia; önérzet, önigazgatás, önuralom; felelősségvállalás: döntéseink és annak következményének figyelembe vétele. Lyubomirsky (2008) szerint a jóllét 40%-át szándékos tettek alkotják, tehát az ember tehet a saját és gyermekei, tanulói boldogságáért. Az iskola segítheti a tanulóit támogatással, az örömteli tanulás élményének lehetőségével, különböző élménypedagógiai eszközök és módszerek felhasználásának segítségével.

Fontos élni ezekkel a lehetőségekkel, hiszen a pozitív érzelmi állapotok fokozzák a gyermekek kreativitását, problémamegoldó készségeit, valamint növelik a megküzdési repertoárjukat (Fredrickson, 2013). Márpedig ezek a készségek a tanulásban akadályozott gyermekeknél általában egyébként is jelentős elmaradást mutatnak (Mesterházi – Szekeres, 2019).

Az ADHD-s fiatalok körében pedig egyébként is gyakori a szuicid viselkedés, mivel gyakran válnak depresszióssá, önhibáztatókká, kirekesztettekké (Balázs – Miklósi, 2015). Ezért nagyon fontos, hogy már egészen kisgyermek korban megtanulják szeretni és elfogadni önmagukat. Márpedig ez csak úgy lehetséges, ha a pedagógus rávilágít az erősségeikre is. Ezért kezdett el a kutató érdeklődni a pozitív pszichológia által hasznosítható pedagógiai eszközök iránt. Magyarországon a pozitív pszichológia eszközeinek pedagógiai használatára épülő programot a Jobb Veled a Világ Alapítvány⁵ által kidolgozott Boldogságóra program is képviseli. Ez a program a tanév hónapjaiban különböző témákat dolgoz fel eltérő korosztályok számára létrehozott tananyagai segítségével. Ezek a témakörök: hála gyakorlása, az optimizmus gyakorlása, a társas kapcsolatok ápolása, a boldogító jócselekedetek, a célok kitűzése és elérése, a megküzdési stratégiák, az apró öröмок élvezete, a megbocsátás gyakorlása, a testmozgás és a fenntartható boldogság (Bagdi, 2017). Ennek a programnak az egyik alapját Lyubomirsky (2008) Hogyan legyünk boldogok? c. könyve adja. A kutató maga is elvégezte a Boldogságóra képzést, mely hasznos tudást nyújtott számára, a programhoz tartozó könyv és munkafüzet pedig számos feladatötlettel gazdagította a kutatásban felhasznált módszertani- és eszközbázisát. További jelentős segítséget nyújtottak a különböző relaxációs gyakorlatok a foglalkozások bevezetéséhez, melynek tudományos alapjait prof.dr.Bagdy Emőke az Autogén tréning (1983) és a Pszichofitness (2017) című könyveiben tette közzé.

⁵ Részletesen vö.: <https://jobbveledavilag.hu/>

4. A kutatás bemutatása

A kutatás során célként fogalmazódott meg annak feltárása, hogy milyen módon és mértékben taníthatók az érzelmek kezelésére az EGYMI gyermekei (tanulásban akadályozott gyermekek osztályában, később részletesen bemutatott diagnózissal) a pozitív pedagógiai megközelítés szemléletének és eszköztárának felhasználásával. A kutatási folyamatban meghatározásra kerültek a fejleszteni kívánt területek a korábban feltérképezett hiányosságok alapján. Kutatási módszerként az akciókutatás tűnt a leginkább megfelelő módszernek a vizsgálat elvégzéséhez, hiszen így lehetőség mutatkozott a problémafókusz mentén azonnal reagálni (és akár módosítani) a következő beavatkozást a gyermekek felmerülő egyéni és aktuális szükségleteinek tekintetbe vételével.

4.1. Módszertan

A dolgozat írója céljának eléréséhez kutatási módszerként az akciókutatást választotta, amely Grasselli (2009) szerint is vonzó lehet a kutató számára, hiszen azonnali hasznot ígér. És valóban azt nyújtotta, amely szükséges volt a kutató munkájához. A kutatás során végzett folyamatos önellenőrzés, önreflexió, szülők általi visszacsatolás és a gyermekek viselkedésének változása pozitívan hatott a munkájára. Ezen kívül Havas (2004) véleménye alapján is kiváló eszköz az akciókutatás a hatékonyabb kommunikáció megvalósulásához a szereplők között, illetve az eredményesebb tanulási-tanítási folyamat bekövetkezéséhez. Az író tapasztalatai szerint a gyermekek viselkedésproblémáinak ritkulása magával hozta a több és minőségibb figyelmet a tanórákon. Nyilván ezek időszakos eredmények voltak, mivel a tanulásban akadályozott gyermekeknek több ismételésre van szükségük a hosszú távú rögzítéshez tipikusan fejlődő társaikhoz képest.

Maga az akciókutatás Kurt Lewin (1944) tézisének alapul, miszerint bármi megértéséhez meg kell próbálni megváltoztatni azt. Az akciókutatás a gyakorlatból indul ki, és innen igyekszik segíteni az elméleti kutatásokat. Lewin elsőként a szociálpszichológia kontextusában alkalmazta a módszertant, ő határozta meg a terminológiai kérdéseket. Az akciókutatásra leginkább elterjedt definíció a következő: *„Az akciókutatás célja, hogy együttműködésen keresztül pozitívan járuljon hozzá mind az emberek valós gondjaihoz egy azonnali problémás szituációban, mind a társadalomtudomány céljaihoz egy mindkét fél által kölcsönösen elfogadható etikai keretben”* (Rapoport, 1970:499.). Az akciókutatás során a kutató cselekvő részvétellel valósítja meg a kutatást, tehát aktív résztvevőként van jelen a folyamatban.

Az akciókutatás általában egy közösségben (például iskolai osztályban) megjelenő problémát igyekszik megoldani adatgyűjtés és tervszerű fejlesztő tevékenység segítségével, melynek hatására változás idézhető elő. Bár ez a fajta kutatási módszer azonnali eredményt hoz, mégis a pedagógiai gyakorlatban kevésbé elterjedt módszer. Ezen kutatási forma választásakor általában egy konkrét pedagógiai probléma vizsgálatára kell törekedni, így kis mintavételre van lehetőség, ezért kevés kvantitatív adatot lehet felmutatni használata során (Csíkos, 2020). Ugyanakkor nem túl sok akciókutatás figyelhető meg a hazai pedagógiai kutatások vonatkozásában. A rendelkezésre álló adatokból levonható volt (Gazdag – Vámos, 2016), hogy a pedagógiai kísérletek során a hosszú távú hatások még nehezen kimutathatóak ezen vizsgálati eljárással. Az akciókutatás számos lehetőséget rejt magában, amely még kiaknázásra vár a neveléstudomány részéről (Gazdag – Vámos, 2015). Ugyanakkor haszna e kutatástípusnak, hogy folyamatos gondolkodásra és reflektálásra ösztönzi az embert a tevékenység során, valamint mindennapos felkészülést igényel. Azonnali visszacsatolásokat vár el a gyermekek és szülők részéről, folyamatos fejlődést az önreflexió által. A kutató rengeteg új módszerrel, játékkal, mesével ismerkedhetett meg a folyamat során, amelyek által új tudásra tehetett szert. Továbbá jó érzést nyújtott számára aktív résztvevőként tevékenykedni és mindennapos segítséget nyújtani a gyermekeknek, nem csupán egy szakirodalom-elemzést végezni, vagy általános ismereteket szerezni, hanem látni azokat a gyakorlatban „működni” (vagy épp másik megoldást keresni, amennyiben nem működött). A dolgozat írója, mint pedagógus olyan kérdésekre, témákra igyekezett összpontosítani, melyek közvetlenül és azonnal (vagy rövid időn belül) képesek hatni a tanulóira. Az akciókutatás ismétlődő tevékenységekből épül fel, melyeknél folyamatos a visszacsatolás, amelynek segítségével újra gondolhatóak a célok, eszközök, tevékenységek. Ilyenkor nem a végcél a fontos csupán, hanem maga a folyamat, annak tartalma (Havas, 2004). Az akciókutatás tehát a tudás, tanulás, cselekvés kulcsfogalmak mentén definiálható. Első lépésként a folyamat során meg kell határozni a szükségleteket, majd kidolgozni a cselekvési lépéseket, és megvalósítani azokat, végül pedig kiértékelni az eredményeket (Elden et al., 1993). Az akciókutatás lépéseit kiegészítették megfigyeléssel és reflexióval (Kemmis, 2009). Majd kezdődik előről a folyamat ciklikusan, folyamatos korrekcióval. Magyarországon Réthy (2013) a méltányos pedagógiai gyakorlat kapcsán említi az akciókutatást, és bemutatja a pedagógiai gyakorlat fejlesztésére irányuló alkalmazás lehetőségét. Elsősorban az óvodai és iskolai gyakorlatok során elérhető előnyökre koncentrál, mint például a pedagógiai gyakorlat minőségének javítása, a szakmai fejlődés elősegítése, a reflektív gyakorlat elsajátítása, a diákok egyedi szükségleteinek, igényeinek, állapotának figyelembe vétele. Ezen kívül kreatív megoldások kidolgozására, innovációra ösztönöz.

4.2. Kutatói kérdések

Szigorú értelemben az akciókutatás során a probléma kerül górcső alá – vagyis a kérdések komplex hatását tekinti át és ennek a (fent vázolt) kérdéskörnek/problémakörnek a megoldására keres választ a kutató. Ugyanakkor kérdések kerültek megfogalmazásra az eredmény vonatkozásában:

1. Tudatos neveléssel megtanítható-e a 8-10 éves korú EGYMI osztály gyermeke az érzelmek tudatosabb kezelésére?
2. Csökkenthető-e az agresszió és impulzivitás mértéke, a nem kívánt viselkedésminták gyakorisága az érzelmek, valamint a megküzdési stratégiák tudatos tanításával, gyakorlatba épített konzekvens elsajátításával?
3. Növelhető-e a gyermekek önbizalma, önértékelése, illetve csökkenthető-e a szorongás a pozitív nevelési technikák, pozitív pszichológiai – pedagógiai módszerek/eszközök használatával?
4. A pozitív nevelési stratégiák segítségével javítható-e a vizsgálati mintában a gyermekek tanulási képessége, tanulmányi eredménye?

4.3. Méréseszköz

Méréseszközként egy saját készítésű kérdőívet töltöttek ki a gyermek szülei, az osztályfőnök, a gyógypedagógiai asszisztens, valamint a kutatást végző, akkor napközis pedagógus, TAP szakirányon végzett gyógypedagógus (ld. 1. sz. melléklet). Ez különösen hasznosnak bizonyult, hisz minden válaszadó más aspektusból látja a gyermeket, a fejlesztési területek meghatározása az átlageredmények alapján történt. A kutató a mérést a kutatási terv alapján háromszor végezte el az érintettek körében. Először bemeneti mérés volt a 2023/24-es tanév első félévének végén a beavatkozás előtt. Majd egy köztes mérést végzett a 2023/24-es tanév második félévének végén, a beavatkozás után. Végül a 2024/25-ös tanév első félévének elején. A záró mérés célja az eredmények longitudinális után követése volt, a tanult ismeretek és technikák alkalmazásának, hatásának és beépülésének monitorozása. A lekérdezés papíralapú kérdőívek segítségével valósult meg. A bemeneti adatfelvétel 2024. január végén történt a beavatkozások megkezdése előtt, míg a köztes mérés 2024. június első hetében a foglalkozások befejeztével. A harmadik mérés 2024. szeptemberben valósult meg a nyári szünetet követően. Az adatok rögzítése MS Excel program segítségével, táblázatos formában történt. A kérdőív 25 zárt kérdést tartalmazott, melyben 5 válaszlehetőség jelenik meg Likert-skálás (1-5) értékelés segítségével.

A skálákban az 1-es a leginkább negatív, míg az 5-ös a legpozitívabb tulajdonságot számszerűsíti, amely szemlélteti a gyermek viselkedésének milyenségét. A mérőeszköz kérdései az önbizalomra, önértékelésre, önérvényesítésre irányultak, valamint arra, hogy mindez mennyire jellemzi a gyermeket. Az átlagos érzelmi hangulat mérési skálája az indulatostól a kiegyensúlyozottig terjedt. Megkérdezésre került a szorongás gyakorisága, valamint az inadekvát reakció a gyermekek viselkedésének tekintetében. Ezen túl utaltak kérdések az érzelmek kifejezésére, felismerésére, továbbá a sikerre és kudarcra való reagálásra is. Helyet kapott a szófogadás, türelem, hétköznapi nehézségek, iskolai sikeresség, társas kapcsolatok, közösségben elfoglalt hely témaköre is a mérőeszközben. Megkérdezésre került a gyermek társai felé vetített agresszív viselkedése, az alkalmazkodás, szabálykövetés, kudarcűrés, kitartás, de előtérbe kerültek a viselkedési metódusok, melyek akár megküzdési stratégiaként is szolgálhatnak. Ezen kívül egy nyílt kérdés is lekérdezésre került (26. kérdés), ahol lehetőség volt a többletinformációk, befolyásoló tényezők, fontos közlendők leírására (vö: Csabainé – Ladnai, 2024). A mérőeszköz létrehozásában szerepet játszottak saját megfigyelések és jobbító törekvések is.

A kérdőív alapjául a következő fejlesztési füzetek szolgáltak: Fonay et al. (2006): *A gyermek megismerésének első lépései*, Kissné et al. (2006): *Érzelmi-akaratik képességek és* Kissné et al. (2006): *Szocializációs képességek*. Ezek a fejlesztő füzetek elsősorban óvodáskorú gyermekek szocializációs, érzelmi-akaratik képességeinek megismerését és fejlesztését szolgálják. Azonban, mivel a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése általában elmarad a tipikusan fejlődő gyermekekétől, így ezek a kiadványok kitűnő kiindulási alapként szolgáltak. Önmagában egyik kötet sem adott átfogó megoldást az elképzelt kutatás tekintetében, mivel nagyon széleskörű problémára igyekezett a dolgozat írója megoldást találni. Ezért a fent említett füzetek tartalmait átgondolta, formálta, adaptálta a szükségleteknek megfelelően, s hozta létre saját mérőeszközét, saját egyéni értékelési skáláival.

A gyermekek véleményének kifejezésére hangulatjelző mérést alkalmazott a kutató, melynek alapjául Gaston, a kis unikornis (Chow) könyvekben található hangulatjelző skála szolgált. Ez a skála 1-6-ig adott választási lehetőséget a gyermekeknek a hangulatuk, kedvük jelzésére az időjárás elemeinek segítségével, a viharostól egészen a szivárványos jelzésig. Ez a foglalkozások elején és végén került lekérdezésre a gyermekeknél egyfajta önreflexióként, továbbá azonnali visszajelzést adott a kutató számára abban a tekintetben, hogy valóban javít-e frusztráltságukon, feszültségérzésükön a foglalkozás (ld. 2. sz. melléklet). A következő alkalom tervezése és kivitelezése specifikusan ez alapján valósult meg.

4.4. A minta

A vizsgálatban résztvevő gyermekek kiválasztása elérési és praktikussági szempontok alapján történt, a minta illesztése a hozzáférési lehetőségek tekintetében került meghatározásra. A teljes osztály létszáma 12 fő volt, melyből 4 fő autizmus diagnózissal rendelkezett, ők nem vettek részt a délutáni foglalkozásokon. A napköziben maradó 8 főből 4-en maradtak késő délutánig, így ők kerültek bevonásra vizsgálati alanyként (későbbiekben jelölésük v1-v4). A kontrollcsoportot a korábban hazamenő 4 fő alkotta (későbbiekben a jelölésük k1-k4). A vizsgálati időszakban a differenciált foglalkozás alapját ez nyújtotta a mindennapok során. Kutatásetikai szempontból fontos megemlíteni – hogy az egyenlő esélyek biztosítása és a méltányosság megvalósulása érdekében – a 2024/25-ös tanévben a kontroll csoport tagjai is részesülnek hasonló tematikájú fejlesztő foglalkozásban, amely az ő szükségleteiknek megfelelően, specifikusan rájuk lesz adaptálva. A vizsgálati alanyokkal 14 héten keresztül – lehetőség szerint – minden délután célirányosan foglalkozott a dolgozat írója, ez 60 foglalkozást jelent. A kutató hiányzása esetén nehezen viselték a diákok a helyettes kollégák jelenlétét, sajnálták, hogy saját tanító nénijük nincs ott velük. Ennek többször hangot is adtak. Illetve ezeken a napokon elmaradtak a délutáni foglalkozások, melyet nagyon hiányoltak a gyermekek. A vizsgálatban résztvevő tanulópárokat a szakértői vélemények diagnózisa alapján tematikusan párokba kategorizálta a kutató, az eredmények összehasonlíthatósága érdekében. Az alanypárok megközelítőleg azonos diagnózissal és életkorral rendelkeztek. Nemek tekintetében a mintaillesztésre sajnos nem volt lehetőség. A vizsgálatot megelőzően a kutató természetesen egyeztetett az intézményvezetővel⁶ és a szülőkkel, tájékoztatta őket a kutatás céljairól, eszközeiről és módszereiről, akik helybenhagyólag aláírták a beleegyező nyilatkozatot a program kapcsán (ld. 3. sz. melléklet).

A gyermekek bemutatása: V1 tanuló 2015 márciusában született, születéskori körülményekről, genetikai háttérrel nincs ismeret, mert örökbefogadott gyermek. Diagnózisa alapján tanulásban akadályozott, valamint aktivitás és figyelem zavara áll fenn nála. Második diagnózisa miatt pszichiátriai gondozott, és napi 30 mg Ritalint szed. Ezen kívül hetente egyszer az iskolapszichológus is foglalkozik vele. Változó hangulatú, gyakran impulzív és lobbanékony gyermek. Gyakran üti meg társait hirtelen felindulásból, nem képes kontrollálni érzelmeit. Ilyenkor nem képes a tanulmányaira sem koncentrálni, csak a dühös gondolatok foglalkoztatják. A pedagógusokkal szemben udvarias, védelmezi őket, feléjük sosem fordul támadólag.

⁶ Aki szóbeli beleegyezését adta.

Otthonában édesanyja irányában is gyakran tanúsít agresszív viselkedést, sokszor dühöng, kiabál vele. Óvodában és a kutatást megelőző évben nehezen tanult meg verseket. Diagnózisában szerepelt még, hogy a feladathelyzeteket elfogadja, de nem képes folyamatosan benne maradni. Feladattudata és- tartása gyenge, figyelme könnyen elterelődik. A 2022-ben végzett WISC-IV alapján határövezeti intellektussal rendelkezik (IQ 71-81).

K1 tanuló 2015. júliusban született. Kutatás eleji diagnózisa szerint tanulásban akadályozott, illetve fenn áll nála az aktivitás és figyelem zavara, melyre 10 mg Ritalint szedett. Emellett epilepsziával is diagnosztizálták. Szakértői véleménye, korábbi pedagógusjellemzés szerint a szokás- és szabályrendszert nem tudja tartani, ezért időnként konfliktusokba keveredik, melyekben agresszívvé válik, de kompromisszumkész. Az agresszív viselkedés az iskolában dolgozó pedagógusok szerint nem tapasztalható. Gyakran kezdeményez konfliktust, hergeli társait. Édesanyjával szemben sokszor impulzív, nagy hangerőt alkalmaz vele szemben. Figyelme nem tartós, és feladattudata sem alakult ki. Gyakran ad inadekvát válaszokat a kérdésekre, és könnyen kilép a feladathelyzetekből. Hajlamos az érzelmi kontrollvesztésre, nem kitartó. Hangulata ingadozó. 2022-es intelligenciavizsgálat alkalmával az együttműködés hiánya, a bevonhatóság nehezítettsége miatt nem tudtak IQ-t mérni.

V2 tanuló 2015. szeptemberben született, a kutatás elején diagnózisa: intellektuális képességzavar. A vártnál korábban, a 37. gesztációs hétre született. Alapvetően egy vidám természetű gyermek, azonban dühös reakciót vált ki nála, amennyiben nem kívánsága szerint történnek a dolgok. Ilyenkor lobbanékony, érzelmi kontrollvesztés figyelhető meg nála. Otthoni körülmények között is hasonlóképp viselkedik. Feladattudata kialakulatlan, figyelme könnyen elterelődik, nem kitartó a munkavégzés során. 2022-es Binet-vizsgálat alapján 60-as IQ-t mértek neki, míg egy korábbi (2021) WPPSI-IV vizsgálat alkalmával 73-at.

K2 tanuló 2015 februárjában született. Koraszülött volt, a 26. gesztációs héten, nagyon kis súllyal született, mindössze 460 grammal. Diagnózisa: intellektuális képességzavar. Nagyon könnyen elterelődik a figyelme, rendkívül gyenge a feladattartása. Nem kitartó, könnyen feladja. Alapvetően vidám természetű, de rendkívül akaratossá és dacossá válik, ha nem kedve szerint történnek a dolgok. Amennyiben nincs kedve az adott feladathoz, sem ösztönzéssel, sem jutalmazással nem vehető rá a feladatvégzésre. 2022-ben Raven teszttel 85-ös intelligenciaszintet mértek neki. Gyakran járkal körbe-körbe a teremben, nehezen ül meg a helyén. Sokszor ad inadekvát válaszokat a kérdésekre, amelyről nem eldönthető, hogy ténylegesen nem érti a kérdést, vagy egyszerűen nem kíván válaszolni.

V3 tanuló 2016. januárban született, diagnózisa intellektuális képességzavar. Az aktivitás és figyelem zavaraira pedig 10 mg Ritalint szed. Állandó megerősítésre van szüksége, gyenge a feladatértése. Rendkívül alacsony az önbizalma, gyakran nevezi butának magát a feladatvégzés során. Gyakran sírva fakad a sikertelenségek esetén. Könnyen elterelődik a figyelme, és nem minden esetben ad adekvát választ a kérdésekre. Gyógyszer hatása alatt nagyon alulmotivált, fáradt, túl nyugodt. A gyógyszer hatásának elmúlásával impulzív, lobbanékony lesz, sokat bohóckodik ezzel leplezve, ha nem tud valamit. 2021-es intelligencia vizsgálata alapján 60-72 intelligencia intervallumot mértek nála.

K3 tanuló 2015. novemberi születésű, és intellektuális képességzavar, valamint aktivitás és figyelem zavarai diagnózissal rendelkezett a kutatás kezdetekor. Édesanyja drogfogyasztó volt a terhessége alatt. Ripedont, Bitinexet és Ritalint kap a pszichiáter által. Gyakori opponáló magatartása van, nehezen tartható feladathelyzetben. Lobbanékony, alkudozó, sokszor próbálkozik zsarolással. A gyógyszerezés ellenére is nehezen kezelhető. Gyakran tapasztalható nála érzelmi kontrollvesztés. Nem csupán társai felé támad, a pedagógusokat is gyakran próbálja bántalmazni. 2022-es mérés alapján 64-74 közé tehető az intelligencia szintjének intervalluma.

V4 tanuló 2014. áprilisi születésű, a legidősebb az osztályban. Diagnózisa intellektuális képességzavar. Beszűkült a szókincse, nehezen beszél önmagáról, zárkózott. Hiányosak az ismeretei önmagáról és a körülményeiről. Lassú a munkatempója, figyelme rövid ideig fenntartható. Szocioökonómiai státusza növeli a tanulási akadályozottságát, halmozottan hátrányos helyzetű. Viselkedési problémái nincsenek, de önbizalma alacsony, sokszor igényel megerősítést. Vidám, kedves, segítőkész. 2022-es mérésnél 68-as intelligenciaszintet mértek nála.

K4 tanuló 2016 májusában született, tanulásban akadályozott gyermek. A legfiatalabb az osztályban. Visszahúzódó, csendes, nehezen lehet vele kontaktust teremteni. Mosolygós és kiegyensúlyozott, nincsenek viselkedési problémái. A gyerekek között felszabadultabb, időnként vezető szerepet tölt be közöttük. Munkatempója rendkívül lassú. Gyakran szükséges önbizalmának megerősítése, nagyon bizonytalan.

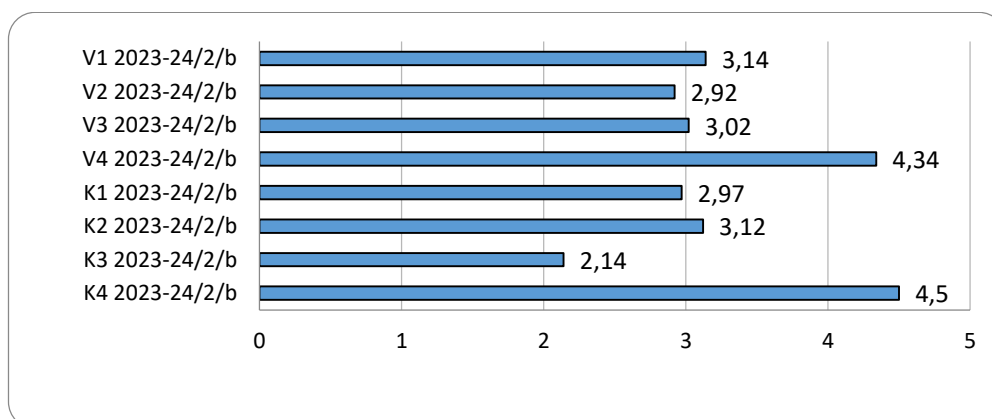
4.5. A bemeneti mérés

A kutatás megkezdése előtt bemeneti mérést végzett a kutató, melynek célja a fejlesztendő területek feltérképezése volt a tervezéshez. A bemeneti mérések eredményei egy megjelenés alatt lévő tanulmányban már összesítve lettek (vö: Csabainé-Ladnai, 2024). Az eredményeket 25 alskála vonatkozásában az alábbi skálák átlagértékei alapján kerültek bemutatásra: önbizalom (önb.), önértékelés (önért.), önérvényesítés (önérv.) általános érzelmi állapot (áéa.), aggodás-szorongás (asz), inadekvát érzelmi reakció (iér.), érzelmek-indulatok kifejezése (éik.), mások érzelmének felismerése (méf.), társakhoz való viszonyulás (tvv.) sikerre reagálás (sr.), érzelmi reakció a kudarcra (érk.), hiszti-düh gyakorisága (hdgy.) szófogadó viselkedés (szv.), türelem (t.), nehézség a családi élet során (ncsés.), önmagát nyugtalanítja-e viselkedése (önyv.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), közösségi kapcsolatok (kk.), közösségi szerep (ksz.), társak bántalmazása (tb.), gyermekek bántalmazása társak által (gybtá.), alkalmazkodó képesség (ak.) szabályok ismerete, betartása (szib.) vereség, kudarc (vk.), kitartás (k.). Számtani átlag került kiszámításra a kérdőívekre adott válaszok alapján (minden kitöltő eredménye azonos súlyozással került figyelembe vételre). A válaszok rögzítése tanulónként egy gyűjtő táblázatban valósult meg (4. sz. melléklet példaként).

Az alábbi 1. ábra szemlélteti a témafelvetés szükségességének alátámasztását szolgáló eredményeket. Továbbá szemlélteti a vizsgálatba bevont (v) és kontroll (k) személyek páronként keletkezett hasonló eredményeit.

1. ábra: A bemeneti mérés átlagos pontértékű eredményei

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)



A beavatkozás célja az volt, hogy a fejlesztések az egyéni szükségletekhez igazodjanak, ezért a tervezéshez szükséges volt a skálánkénti értékek meghatározása a kiértékelés során. Az 1. számú táblázat jelezte a kutató számára, hogy melyek a fókuszba állítandó területek (3 alatti értékek). A táblázatban ugyan kirajzolódott, hogy a kontroll csoport (k) tagjainak szükségesebb lett volna a fejlesztés ezeken a területeken, de őket – mint korábban ismertetésre került – nem volt lehetőség bevonni a fejlesztési folyamatba, hiszen nem tudtak már részt venni a délutáni foglalkozásokon.

1. táblázat: A bemeneti mérés skálánkénti értékei

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

vsz.	önb.	önért.	önérv.	áéá.	asz.	iér.	éik.	méf.	tvv.	sr.	érk.	hdgy.	szf.	t.	ncsé	önyv	vbit.	kk.	ksz.	tb.	gybtá.	ak.	szib.	vke.	k.
V1 b	4,00	3,25	2,25	1,75	2,50	3,25	2,50	5,00	4,50	5,00	2,00	2,00	3,25	3,75	3,25	3,00	2,25	4,00	3,00	2,00	3,00	3,75	3,75	2,00	3,50
V2 b	3,50	3,50	2,00	1,75	3,50	1,75	3,00	4,00	3,25	2,25	2,25	1,75	3,00	2,00	3,25	4,50	2,25	3,50	2,75	2,50	3,75	3,25	3,00	4,50	2,25
V3 b	3,25	2,25	1,25	2,75	2,50	2,50	4,00	3,75	3,00	3,25	4,25	3,25	3,75	2,00	3,50	4,00	2,25	2,25	2,00	3,00	3,50	3,25	3,00	4,00	3,00
V4 b	4,25	3,25	3,50	5,00	4,00	3,00	5,00	4,25	5,00	5,00	4,50	4,00	4,50	4,25	5,00	5,00	4,25	4,75	4,75	4,00	4,00	4,50	4,00	5,00	3,75
K1 b	3,25	3,50	3,00	3,25	3,50	2,75	2,50	3,50	3,50	3,50	2,00	3,25	2,50	1,75	3,50	4,50	2,75	2,50	2,50	3,00	3,00	3,25	3,25	3,25	1,00
K2 b	3,00	4,25	2,50	4,00	4,50	2,50	2,50	3,50	4,25	2,25	2,50	3,75	2,25	2,25	3,75	4,50	2,50	2,75	2,75	4,25	4,25	2,75	2,75	1,50	2,25
K3 b	3,50	3,00	2,00	1,00	3,50	2,25	1,00	4,00	2,00	2,50	2,25	1,00	1,75	1,25	1,00	4,50	1,00	1,75	2,75	1,50	3,00	1,75	2,00	2,00	1,25
K4 b	3,25	4,50	2,75	4,75	4,75	5,00	5,00	4,25	4,25	3,50	5,00	5,00	5,00	4,75	5,00	5,00	4,75	4,75	4,00	5,00	4,25	4,50	4,00	5,00	4,50

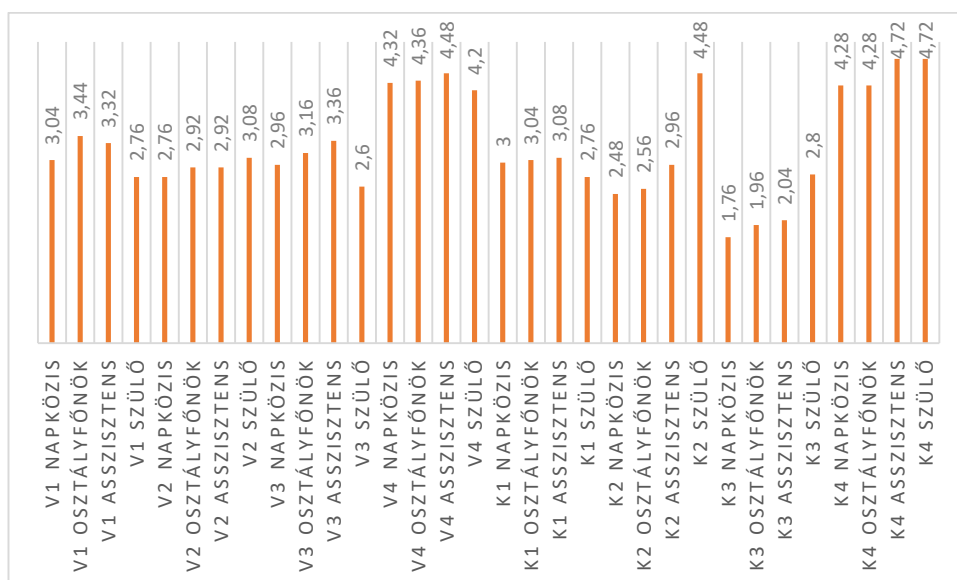
A fenti táblázatból kitűnik, hogy a gyermekeknél egyöntetűen problémát okoz a nem megfelelően kifejezésre juttatott önértékelés, valamint az általános érzelmi állapotuk is fejlesztésre szorul. Szembetűnő a táblázat alapján továbbá a viselkedés befolyása az iskolai teljesítményre. A társakkal való kapcsolattartás, konfliktuskezelés is több gyermeknél megjelenik problémaként. Ahogyan a kutató is gondolta, a mérések által is beigazolódtak a hiányosságok azokon a területeken, melyeket a mindennapok során tapasztalt. Egyértelműen igazolódott a kutató számára, hogy nagy hangsúlyt kell fektetnie az érzelmi intelligencia fejlesztésére, a szociális képességek fejlesztésére, a konfliktuskezelésre, a kudarcok elviseléséhez szükséges savoring technikák alkalmazására. Valamint távolhatásként a tanulási képességek javítására.

Bár az átlageredmények egy korábbi diagramon szemléltetésre kerültek, érdemes megnézni az átlageredményeket a kitöltő személyek szerint bontva is, melyet a 2. ábra szemléltet. Többnyire közel azonos véleményen vannak az adott gyermekkel kapcsolatban a kitöltők. Érdemes kiemelni v1 esetében, hogy a napközis pedagógus valamelyest alacsonyabb értéket adott, a szülő pedig jóval alacsonyabb értéket a délelőtti tanítókhoz viszonyítva. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy délelőtt még hat a Ritalin a gyermeknél, délutánra a gyógyszer hatására már egészen másként viselkedik a tanuló.

V3 esetén szintén ez a tendencia figyelhető meg. Ott a szülő szintén jóval alacsonyabb pontértéket adott a gyermek számára. K3-as tanulónál viszont egyértelműen látszik, hogy a szülő mennyire felértékeli gyermeke képességeit. Jóval magasabb értékeket adott meg a pedagógusokhoz viszonyítva. Ez vélhetően abból adódik, hogy a szülő nem fogadta még el a gyermek speciális szükségleteit. Rendszeresen felruhazza a gyermeket nem létező képességekkel, jobbnak ítéli meg a többi tanulónál és a valós teljesítményénél. K3-as tanulónál figyelhetők meg a legrosszabb értékek, melyek sajnos reálisan tükrözik a gyermek magatartásproblémáit.

2. ábra: A bemeneti mérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint bontva

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)



4.6. A kutatási folyamat

Ahogy korábban leírásra került, a kutatás 14 hetes intervallumban zajlott, és minden héten más fejlesztendő terület került a foglalkozások központjába a felmerült szükségletek alapján. A folyamattal azonos időben kerültek rögzítésre, feldolgozásra, értékelésre és reflektálásra a történések egy táblázat formátumú kutatási jelentésben (ld. 5. sz. melléklet, melyben ebből egy részlet kerül bemutatásra). Ez a táblázat lehetőséget biztosított a folyamatos változtatásra az igényeknek és az akciókutatás sajátosságainak megfelelően. A kutató a foglalkozások tervezésénél és végrehajtásánál figyelembe vette a skálaértékeken mért eredményeket, és aszerint próbálta tudatosan megtanítani a viselkedési stratégiákat a gyermekek képességeihez mérten.

A foglalkozások a következő 2. számú táblázat szerint kerültek megvalósításra hétről hétre, melyekhez részletes óratervek készültek (ld. 6. sz. melléklet).

2. táblázat: PE indikátorok, célok és segédeszközök összegzése

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

hét	PE indikátor	cél	segédeszköz
1	érzelmi intelligencia fejlesztése	Érzelmekkel való ismerkedés, érzelemfelismerés.	Gaston érzelmei: Türelmetlen vagyok (Chow, 2021) Gaston érzelmei: Boldog vagyok (Chow, 2020) Gaston érzelmei: Dühös vagyok (Chow, 2018) Gaston érzelmei: Féltékeny vagyok (Chow, 2018) Gaston érzelmei: Bízom magamban (Chow, 2023)
2	sikeres kapcsolatok	A sikeres társas kapcsolatokhoz (szülők, barátok, társak, új ismerősök) szükséges tudás elsajátítása.	Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Szupererő színező (Bagdi, 2020)
3	szociális készségek, szociális intelligencia	A helyes és helytelen viselkedés közötti különbségek felismerése, megtanulása. A segítségnyújtás örömeinek átélése.	A vidám gyerekek 7 szokása (Covey, 2015) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017)
4	hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek	A helyes köszönési szokások megtanulása. Megfelelő kommunikáció elsajátítása. Konfliktushelyzetek helyes megoldási stratégiáinak megtanulása, agresszió elkerülése.	Kifli Sanyi beszélget (Szigethi, 2022) Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában (Szigethi, 2022) Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023)
5	konfliktuskezelés, érzelmi intelligencia	Konfliktuskezelési technikák gyakorlása. Érzelmek felismerése, kontroll alatt tartásának gyakorlása.	Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény (Szigethi, 2024)
6	kooperativitás, csapatmunka	Megtanulni csapatban dolgozni, egymást segíteni, együttműködni.	Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et. al, 2017) Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Kifli Sanyi barátkozik (Szigethi, 2023)

hét	PE indikátor	cél	segédeszköz
7	hála, apró örömek	Az élet minden apró örömét észrevenni, ezáltal boldogságot, pozitív megerősítést hozni az életükbe. A hála fontosságának megértése, alkalmazása.	Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et. al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Szupererő színező (Bagdi, 2020) Gaston, a kis unikornis - Köszönetet mondok (Chow, 2023)
8	megbocsátás	A bocsánatkérés és a megbocsátás fontosságának megértése.	Gaston, a kis unikornis - Megbocsátok, és bocsánatot kérek (Chow, 2023) Kifli Sanyi barátokozik (Szigethi, 2023) Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában (Szigethi, 2022)
9	savoring technikák alkalmazása	A mindennapi életben hasznosítható technikák, amelyekkel meg tudják védeni magukat, az érzelmeiket kordában tudják tartani. Ezen technikák gyakorlása.	Titoktündér (Beck, 2015) Nagy pozitívkönyvem (Szeghy, 2019)
10	flow, flourish	A jóllét érzésének megélése, a saját élményű megtapasztalás.	Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek (Bagdy, 2017)
11	motiváció, optimizmus	Önmegismerés, motiváló erők feltárása. Pozitív jövőkép, hozzáállás megtanítása.	Nagy pozitívkönyvem (Szeghy, 2019) Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et. al, 2017)
12	GRIT karaktererősségek fejlesztése	Erősségek megismerése, azokra építve a személyiség fejlesztése.	Szupererő színező (Bagdi, 2020) Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény (Szigethi, 2024) Gaston érzelmei: Büszke vagyok (Chow, 2023)
13	társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia	Szociális kompetenciák erősítése, érzelmek felismerése. Együttérzés gyakorlása.	Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Gaston, a kis unikornis: Megosztom, amim van (Chow, 2023)
14	önérvet, önigazgatás, önuralom, felelősségvállalás	Az erőteljes érzelmek irányítása, megfelelő kifejezése.	Gaston, a kis unikornis: Akkor is nyerek, ha veszítek (Chow, 2023)

A kutatás folyamatában összesen 96 db saját készítésű kérdőív került lekérdezésre és feldolgozásra (8 gyermek x 4 kitöltő x 3 mérés). Valamint 60 db folyamatosan reflektált óraterv és 60 db kutatási jelentés íródott, továbbá a 60 nap folyamán 480 hangulatértékelés (60 nap x 4 gyermek x 2 lekérdezés foglalkozásonként), hangulattábla felvétel, feldolgozás, reflektálás, eredmény rögzítés és értékelés valósult meg.

Az érzelmi állapotok fejlesztése komplex formában teljesült. A holisztikus személetet követve egy terület fejlesztése a többi területre is hatással volt, hiszen a gyermek személyiségfejlődését átfogóan szükséges vizsgálni. Az első hét bevezetesként szolgált, ahol a gyermekek megismerhették az egyes érzelmeket, a köztük lévő különbségeket, valamint az adott érzés feldolgozását segítő légzőgyakorlatot is tanulhattak. A kutató ehhez elsősorban a Gaston sorozat (Chow) köteteit használta fel, melynek további könyveit is megismerték a gyerekek a folyamat során. A kutató készített egy bábót és a hangulat kifejezésére szolgáló jelzőeszközt (3. ábra), melynek alapját a könyv belső borítója szolgáltatta. A gyerekek nagyon szerették és szívesen használták az elkészített bábót közvetítőként az érzelmeik kinyilvánítására.

3. ábra: Gaston báb és hangulatjelző eszköz

(Forrás: saját készítés Chow: Gaston érzelmei könyvek alapján)



A kutatás elején tehát az érzelmek kerültek a központba, melyekkel a hatékony rögzítés érdekében folyamatosan és visszatérően foglalkozott a kutató a kutatás folyamán a heti témától függetlenül. A 14 hét pedig a korábban megemlített és kiválasztott PE indikátorok alapján épült fel, mindig más-más célt szem előtt tartva.

A kutatás során voltak témák, melyeket könnyebben befogadtak a gyermekek (pl. apró örömök, hála), és voltak nehezebben kezelhető, illetve lassabban rögzülők is (mint pl. a megbocsátás). Az érzelmek felismerését, kifejezését többnyire jól megtanulták a folyamat alatt. A hatékony konfliktuskezelés eszközeit, az úgynevezett „varázsszavakat” elméletben nagyon jól alkalmazták a szituációs játékok során. Azonban a gyakorlatban ritkábban mutatkozott meg a tudásuk, ami viszont a gyakorlással és az idővel tovább mélyülhet.

A folyamat során előtérbe kerültek olyan lelki megnyilvánulások is, melyek közvetlenül nem képezték célját a kutatásnak, mégis fény derült nem várt titkokra, melyek kezelése szükséges volt (pl. a később részletezett minőségi idő kérdése). A hetek elteltével egyre inkább megnyíltak a gyermekek a pedagógus felé. A vizsgálatban részt vevő négy gyermek ugyanakkor jobban megismerte önmagát, és társait, meglepődve tapasztalták, mennyi jót tudnak mondani egymásról. Közelebb kerültek egymáshoz ezek a gyermekek, melyet egy általuk készített barátságkörrel is szemléltet a kutató, ezt a 4. ábra jelzi (korábban egy lapra sem tették volna egymást, így az az ábra nem tudott bekerülni a dolgozatba, csak az „eredmény”):

4. ábra: Barátságkör

(Forrás: saját készítés a gyermekek munkája alapján, 2024)



A Gaston sorozat kötetein kívül hasznos segítőtárs volt Kifli Sanyi (Szigethi, é.n.), Bagdi Bella különböző művei (2017) és további érzelmi intelligenciát fejlesztő könyvek, melyek a szakirodalomban felsorolásra kerültek. A kutató a tavaszi szünet alkalmával bevonta a szülőket is a folyamatba, hiszen házi feladatként minden este le kellett, hogy üljenek a gyermekkel és 10 percet rászánva megbeszélték az aznap történt pozitív eseményeket, apró örömöket, amiért hálások lehetnek. A pedagógusnak ezzel nem titkolt célja volt a szülők és gyermekek kapcsolatának javítása, ugyanis a foglalkozások során fény derült arra, hogy a tanulók úgy érzik, szüleik nem fordítanak elég időt rájuk. Ennek eredményeit és tapasztalatait a szülők megosztották a kutatóval. Ezekre reflektálva a tanulók számos markáns mondatot fogalmaztak meg, melyekből a kutató néhányat kiemelt példaként a következő ábrában szemléltetve (5. ábra):

5. ábra: A kutatásban résztvevő gyermekek hála és öröm gondolatai

(Forrás: saját készítés a gyermekek munkája alapján, 2024)

Hálás vagyok, mert anya szeret.

Hálás vagyok, hogy most már tudok a cicámmal jobban bánni.

Hálás vagyok, hogy ott vannak értem a tanárnénik.

Sütöttünk anyával, és megengedte, hogy kinyaljam a tálát.

Anyával megnéztem egy pacis filmet.

Anyam szeretem ha anya ölel.

Anyam megmasszírozta a lábam.

Hálás vagyok, mert megünnepeljük az örökbefogadásom.

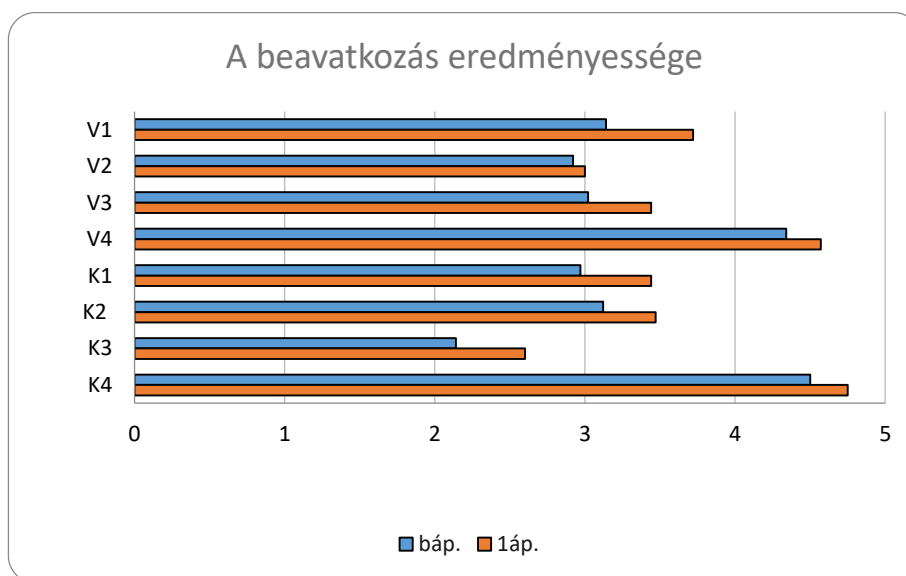
Hálás vagyok, hogy vannak testvéreim.

4.7. A kimeneti mérés

A kimeneti mérés összesítése után a kutató elkészítette a bemeneti és kimeneti mérés összehasonlító diagramját, hogy láthatóvá váljon, észlelhető-e javulás az átlageredményekben a fejlesztés hatására. A több oldalról való megközelítés lehetővé teszi, ne csak a kutató szemszögéből legyen látható a változás. Objektívnek mondhatók az eredmények, hiszen több (szak)ember nézőpontjából került kiszámításra az átlagérték. A kimeneti mérésnél az átlageredményekben pozitív változások tapasztalhatók, amelyet a 6. ábra szemléltet. Az ábra alapján jól látható, hogy minden tanulónál fejlődés tapasztalható, nem mutatható ki jelentősebb eltérés a vizsgált és a kontrollcsoport eredményei között. Természetesen a részeredményeket érdemes a későbbiekben tovább elemezni, részekre bontva vizsgálni, azonban a dolgozat terjedelme miatt csak célirányosan, kicsit szűkebben kerülnek értelmezésre a kapott adatok.

6. ábra: A bemeneti és kimeneti mérések átlageredményeinek összehasonlítása

(Forrás: saját készítés a gyermekek munkája alapján, 2024)

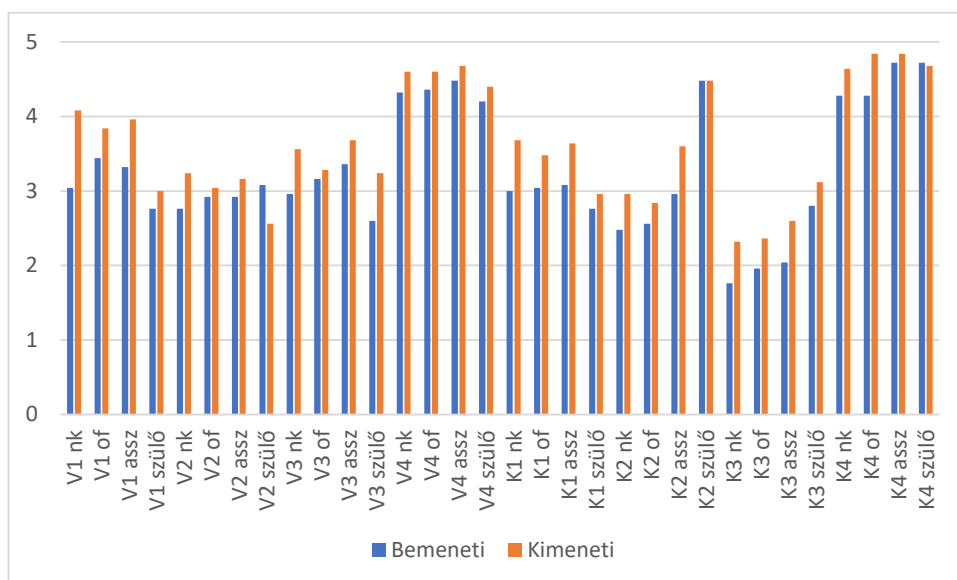


A kitöltő személyek általi válaszokat bontva is érdemes szemügyre venni a kapott értékeket, melyet a 7. ábra szemléltet. Kiemelendő v1 esetében, hogy mindkét pedagógus és a pedagógiai asszisztens is javulást észlelt a viselkedésében. Ez a változás megmutatkozott a diák tanulmányi eredményében, az odafigyelésében. Korábban nem tanult verseket, és a kutatás időszakában több memoritert is sikerült rögzítenie. Kis javulást a szülő is észlelt a viselkedésében. Bár esetében továbbra is fennáll, hogy a gyógyszer szedése sokat segít, ha annak hatása elmúlik, nehezebben kezelhető a gyermek.

Azonban az iskolában megtanulta fékezni indulatait, maga mellett tartani kezeit, és inkább jelezni a pedagógusnak probléma esetén. Megemlítendő továbbá, v2-es szülői kérdőíve szerint visszaesés figyelhető meg, mely valószínűleg annak tudható be, hogy a gyermek a kutatás vége előtt kapta meg az autizmus spektrumzavar diagnózist, mely hatására a gyermek értéktelennek érezte magát, ez érthető módon jelentős befolyással volt viselkedésére. V3 esetében azonban épp a szülői értékelés figyelemfelhívó, ugyanis a korábbi alacsony értékelés 3-as érték felé közelít. Ez alapján sejthető, hogy a gyermek viselkedése otthoni környezetben is javult.

7. ábra: A bemeneti és kimeneti mérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint bontva

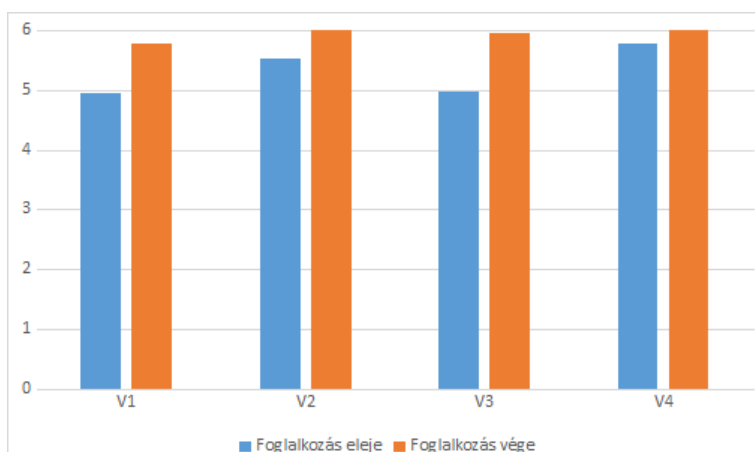
(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)



A gyermekek hangulatának változására is érdemes kitérni, ugyanis a 8. ábra jól mutatja, hogy a foglalkozás végére általában jobb lett a hangulatuk, mint a foglalkozás elején volt. Ez az ábra a 60 foglalkozás intervallumára vetített átlagot mutatja (1: nagyon rosszul, 2: rosszul, 3: nem jól, 4: elmegy, 5: jól, 6: nagyon jól értéket jelölt). Nem titkolt cél volt az önreflektivitásra való törekvés és a kritikai gondolkodás kialakítása a gyermekekben. A pedagógus igyekezett elérni, hogy jó érzéseket vigyenek magukkal otthonukba a gyermekek.

8. ábra: A gyermekek hangulatának átlagértékei a foglalkozások elején és végén

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)



4.8. Utómérés

Az utómérést 2024. szeptember hónapjában végezte el a kutató, a nyári szünetet követően. Ismét kitöltette minden érintettel a kérdőíveket, majd összesítette azok eredményeit, hogy megtekintse, történt-e jelentős változás a korábbi két méréshez képest. A kutató először ismerteti a kutatást befolyásoló (az osztály mindennapjait érintő) változásokat, körülményeket, majd ezt követően ismerteti az eredményeket.

4.8.1. Körülmények

A 2024-25-ös tanév kezdetére több körülmény is megváltozott az osztály életében, amelyek nem elhanyagolható változások, ezért szükséges őket külön tárgyalni. Egyrészt a gyermekek osztályfőnöke elment az iskolából, ezért az osztály korábbi napközis nevelőjeként dolgozó kutató kapta meg az osztályfőnöki pozíciót, valamint heti két délutánt is ő tölt velük. Új napközis nevelő érkezett az osztályba, akit eddig még nem ismertek a gyermekek. Mint minden új változásra, erre sem jól reagáltak a gyermekek, ez visszatükröződött a viselkedésükben. Azonban az új napközis tanító kedves és türelmes velük, így el tudta nyerni a gyermekek bizalmát. A korábbi osztályfőnök távozása felkavarta a gyermekek és a szülők érzésvilágát, nagyon sajnálták, hogy elment. Azonban vigaszt jelentett számukra, hogy az új osztályfőnökük a korábbi napközis tanítójuk lett. Ez többször adekvátan ki is fejezték a kutató felé (mely szintén pozitív megerősítés a folyamat vonatkozásában). Továbbá két autista gyermek elhagyta az osztályt, mert egy számukra megfelelőbb csoportba kerültek át, és k1-es tanuló a felülvizsgálatán elkészült szakértői vélemény alapján átkerült az értelmileg akadályozottak osztályába. Így tehát a korábbi 12 fős osztály létszáma 9 főre csökkent.

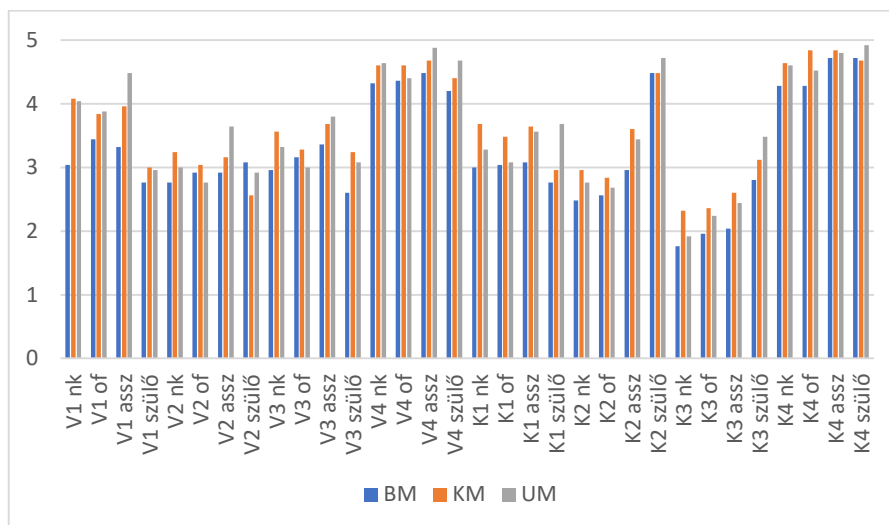
Továbbá jelentős változás volt, hogy az előző tanév végén v2-es tanuló autizmus spektrumzavar diagnózist kapott, mely nagy befolyással volt és van érzelmi és mentális állapotára. Ezeken felül k3-as tanulónál súlyos kötődési zavart, viselkedés- és magatartászavart állapítottak meg a korábbi intellektuális képességzavar, aktivitás és figyelem zavara diagnózisa mellett. Nehézségei és az akciókutatásban elért eredményei ennek fényében méginkább jelentősnek tekinthetők.

4.8.2. Eredmények

A kérdőívek eredményeinek rögzítésekor a kutatói látens elvárás az volt, hogy rosszabb eredmények születnek majd, mint korábban. Mivel a gyermekek viselkedésén is azt tapasztalta az új tanév kezdetekor, hogy nehezebben kezelhetőek a nyári szünetet követően. Több magatartásproblémát, indulatot, impulzivitást észlelt náluk, mint a megelőző év végén. Azonban az összesített eredmények nem igazolták feltevését. Szükséges rámutatni, hogy a pedagógiai asszisztens válaszai helyenként jelentősen javítottak az eredményeken, míg a két pedagógus válasza körülbelül egy értéktartományban mozog. A kérdőívek alapján rögzített értékeket a következő 9. ábra szemlélteti. A kék csíkok jelölik a bemeneti mérés (BM) értékeit, narancssárga színnel jelölt a kimeneti mérés (KM), és szürke színnel van jelölve az utómérés (UM). V1-es esetében például az asszisztens az utómérés alkalmával kiemelkedően magas értéket adott meg, melyet a kutató meglepődve tapasztalt. Jól látható, hogy k3-as értékei a legalacsonyabbak, tehát neki kiemelten szükséges lehet a fejlesztés. Az iskolai viselkedését tekintve v1-nél hatásosnak mondható a foglalkozás, hiszen mindhárom iskolai dolgozó értékeit tekintve javulás figyelhető meg mind a kimeneti, mind az utómérést tekintve a bemeneti értékekhez képest. Ebből arra következtet a kutató, hogy a gyermeknél beépültek a tanult ismeretek. Otthoni körülmények között azonban nem sikeres a változás, hiszen a szülő véleménye szerint még mindig a 3-as szint alatt van a gyermek (további kérdés: A generalizáció a probléma vagy a szülői objektivitás?). V2 és v3 tanuló esetében még mindig nagyon alacsonyak az értékek. Nekik további fejlesztésre van szükségük, több időre a beépüléshez. V4 és k4 esetében egyébként sem volt gond a viselkedéssel, alaptól is magas értékeik voltak, melyek kissé változtak. Éppen ezért v4 esetében inkább a szociális háttér kompenzálása volt a cél, hiszen nagyon hiányos ismeretei vannak önmagáról és a környezetéről. K1 esetében viszonylag jelentős javulás figyelhető meg, ez valószínűleg a diagnózisának és a megfelelő új környezetbe kerülésnek köszönhető, hiszen rendkívül alacsony intellektusának köszönhetően korábbi osztályában már meglehetősen peremszélre került meg nem értett viselkedésével.

9. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

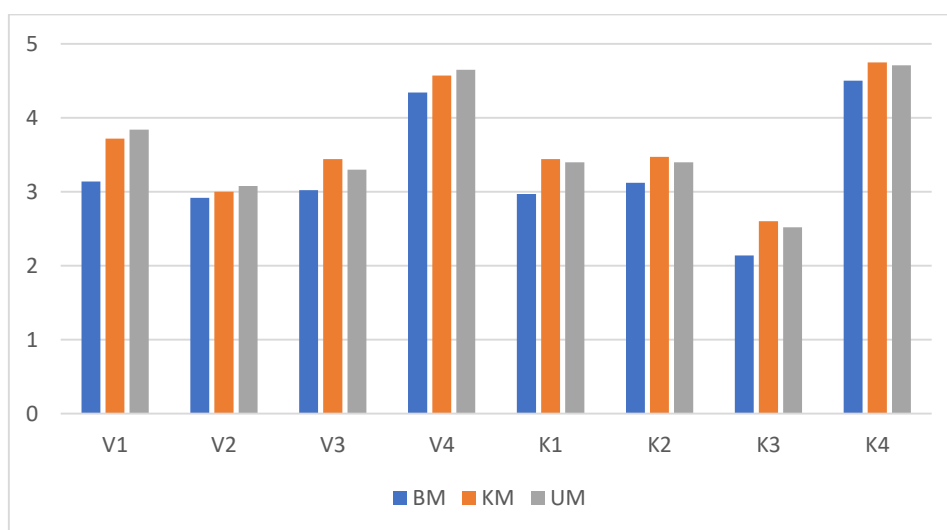


A következő 10. számú ábra összesítve mutatja be a különböző méréseket az átláthatóság érdekében. Ez alapján jól látható, szinte mindegyik gyermeknél észlelhető (néhol csak kis mértékű) javulás a bemeneti méréshez képest. Összehasonlítva ugyanakkor az is látszik, hogy nem csupán a vizsgálatban résztvevő alanyoknál észlelhető pozitív változás, hanem a kontrollcsoportnál is. Ez alapján feltételezhető az idegrendszeri érés miatti javulás szerepe is az eredményekben (e függő változó kizárása nem is lehetséges ezen kutatási keretek között). A mérési eredményekben tehát nem igazolható egyértelműen, hogy nagyobb mértékben fejlődtek volna a vizsgálatban résztvevő gyermekek a kontrollcsoporthoz viszonyítva. Mégis, mint ahogy az elején írta a kutató, az akciókutatás nem mindig ad elegendő kvantitatív eredményt, pedagógiai szempontból azonban igen fontos eredményeket ért el. Így például V1-esnek szorgalmi feladatként bármikor lehet verstanulást adni, akármilyen műsoron képes már ügyesen szerepelni. Továbbá nála azért a mérés alapján is megmutatkozik, hogy a kicsit több mint 3-as átlagértékből sikerült elérni a 4-eshez közelebbi értéket az átlageredmények alapján. V2-esnél sajnos nem sikerült a mérések alapján javulást elérni. Ennek ellenére pedagógiai szempontból itt is jelentős javulás észlelhető. Viselkedését tekintve korábban ütött és kiabált, ha például valaki az asztalához ért, most szépen kéri, hogy ne tegye ezt, mert őt ez zavarja. Mindez igazán hatalmas eredmény! V3-asnál is sikerült a 3-as érték fölé emelkedni a skálán, amely azért tekinthető eredménynek, mert neki is elég alacsony az intellektusa, előfordult, hogy nem is értette a feladatokat a foglalkozások során (a következőkben ennek megfelelően került sor a megvalósításra). Ennek ellenére mégis javulás látható, még ha csak kis mértékben is.

Sajnos ő nagyon szorongó gyermek, és a Ritalin gyakran befolyásolja a teljesítményét, nagyon lelassítja a gyermek működését. Viszont kiemelendő, hogy édesanyjának sokszor okozott pozitív élményeket egy-egy verstanulással, ezzel kivívta az anya büszkeségét (amely egyébként sajnos nem jellemző). Ez is, bár célként nem volt meghatározva, jelentős mérföldkő lehet a gyermek önbecsülésének fejlődése tekintetében, valamint az anya-gyermek kapcsolat minőségi alakulásában is. Összességében tehát a kutatás a longitudinális lekérdezés eredményeit tekintve is jelentős és tartós változásokat ért el!

10. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei összesítve

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

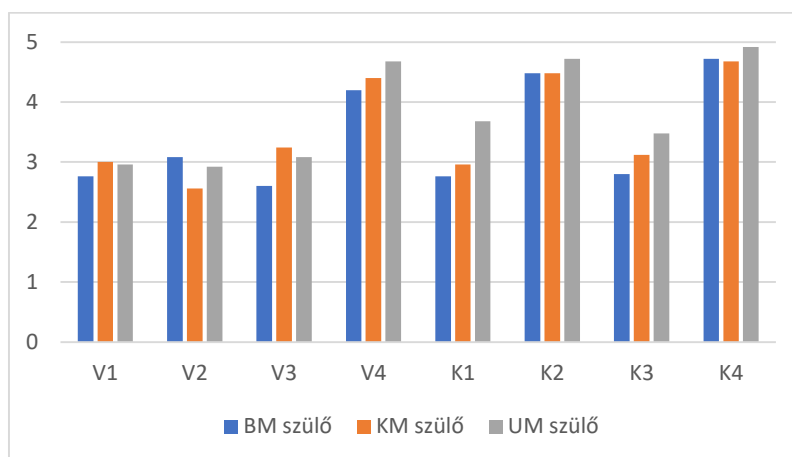


A kutató úgy gondolta, érdemes megnézni a kapott eredményeket csak a szülők aspektusából is (11. ábra), hiszen szemmel láthatólag más eredmények születtek az ő szemszögükből. Jól kivetül, hogy v1 otthon nem alkalmazza a tanult viselkedésmintákat. Édesanyja 26. pontban leírt megjegyzése szerint, amikor a Ritalin hatása elmúlik, a gyermek impulzív tünetei felerősödnek. V1 párja, k1 esetében elégedettebbnek tűnik a tavalyi évhez képest. Ez valószínűleg a már korábban említett osztályváltásnak köszönhető. Valószínűsíthető, hogy több barátra lelt a gyermek. V2 és K2 között szülői vélemény szerint nagyon éles ellentét mutatkozik. V2 édesanyja reálisan látja a gyermek viselkedését, amely sajnos sokszor okoz nehézségeket számára. Autizmusából eredően fokozott szüksége van további érzelmi intelligencia és szociális kompetenciafejlesztésre. Ezzel szemben k2 édesanyja túlértékeli a gyermeket, sokszor nem létező tulajdonságokkal ruházza fel, mert nem fogadja el a gyermek hiányosságait.

A tanuló viselkedésén sokszor érződik, hogy azért akaratos, mert otthon minden az ő igényei szerint történik. A kudarcot semmilyen szinten nem tudja elviselni, mivel a szülő azt hangsúlyozza felé, ő különb osztálytársainál. A kutató meglátása szerint azonban a gyermek érzi, hogy nem is olyan különböző a többiektől, viszont kényszeresen igyekszik édesanyjának megfelelni. V3 esetében pedig épp ellenkezőleg látja gyermekét a szülő. A gyermek elmondása szerint anya mindig elégedetlen a viselkedésével. Sokszor a pedagógussal történt kommunikáció alkalmával is az az érzése az osztályfőnöknek, hogy édesanya nagyon alulértékeli gyermekét (további kérdésként az elfogadással való foglalkozás merül fel, illetve a szülői edukáció szükségessége is megfontolandó). Számára is nagyon fontos továbbra is az önbizalom és önértékelés fejlesztése, akár csak K3 esetében, akinél súlyos magatartási problémák állnak fent, és a szülő egyáltalán nem partner a gyermek személyiségfejlődésének elősegítésében. V4-nél a javulás a szülői értékelés terén abból fakad, hogy kevésbé akaratos és impulzív otthon, itt tehát a generalizáció is sikeres volt!

11. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei a szülők véleménye alapján

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)



4.8. Kutatás eredményeinek összefoglalása

A kutató igyekezett számos aspektusból megvizsgálni az eredményeket, ugyanakkor további lehetőségek is felmerültek. Bár számszerűsíthető jelentős bizonyíték nem áll rendelkezésre a kutatás elvégzését követően, hiszen – mint korábban is leírásra került – a kontrollcsoport tagjai hasonló mértékű fejlődésen mentek keresztül. Azonban a kutató mégis úgy érzi, sikerült fejlődést elérnie a vizsgálatban résztvevő tanulónál, akik képesek olyan érzelmi megnyilvánulásokra, melyekre a kontrollcsoport tagjai nem. Egyéni vonatkozások tekintetében ezek mégis hatalmas eredmények!

Annak ellenére, hogy ez mérésekkel nehezen kimutatható, az osztályban dolgozó pedagógusok munkáját mégis könnyíti, hogy a csoport fele már többnyire képes a megfelelő kommunikációt alkalmazni, ezzel is példát mutatva a többieknek. Továbbá a gyermekeknek is jobb érzés a dicséret, melyet kiérdemelnek a pozitív viselkedésükkel. Az akciókutatás természete – problémafókusz tekintetében megoldás – mentén ugyanakkor mégis sikerült eredményeket felmutatni!

Válaszok a kutatási kérdésekre:

1. Tudatos neveléssel megtanítható-e a 8-10 éves korú EGYMI osztály gyermeke az érzelmek tudatosabb kezelésére? A kutató válasza erre egyértelműen igen. A minta tekintetében A tanulásban akadályozottak számára sokkal hosszabb idő szükséges a bevézéshez, mint tipikusan fejlődő társaiknak, de az alábbi 2. számú táblázat eredményei is azt igazolják, hogy kitartással, türelemmel és rengeteg gyakorlással igenis lehet eredményeket elérni ezen a téren. Kis lépésekben ugyan, de tudatos munkával sikerül. Az alábbi táblázatból jól látható, hogy az önértékelési módja (önérv.) minden vizsgálatban részt vevő tanulónak fejlődött. Az általános érzelmi állapotuk (áéa.) is előrelépést mutat. Az érzelmek és indulatok kifejezése (éik.) terén v1 tanuló jelentős haladást jelez, a többieknél ezen a téren kevésbé sikerült jelentős változást elérni. Mások érzelmeinek felismerése (méf.) terén a kimeneti mérések (melyek közvetlenül a kutatás után voltak) jeleznek előrehaladást, az utómérések pedig v2 és v3 esetben enyhe visszaesést. Náluk valószínűsíthetően több idő szükséges az elsajátításhoz. A türelem (tür.) terén azonban mindenki teljesítménye gyarapodott. Jobban tudják késleltetni vágyaikat és kitartóbban dolgoznak.

3. táblázat: Az érzelmek tudatos kezelésére irányuló értékelési pontok

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

	önérv. B	önérv. K	önérv. U	áéa. B	áéa. K	áéa. U	éik. B	éik. K	éik. U	méf. B	méf. K	méf. U	tür. B	tür. K	tür. U
v1	2,25	3,50	3,75	1,75	3,75	3,25	2,50	3,75	3,75	5,00	5,00	5,00	3,75	4,00	4,25
v2	2,00	2,25	2,50	1,75	3,00	2,50	3,00	2,75	2,75	4,00	4,25	3,75	2,00	2,75	2,75
v3	1,25	2,75	2,00	2,75	2,75	3,00	4,00	3,75	3,75	3,75	4,25	3,50	2,00	3,00	3,00
v4	3,50	3,75	3,75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,75	4,25	4,25	4,50	4,25	5,00	4,50

2. Csökkenthető-e az agresszió és impulzivitás mértéke, a nem kívánt viselkedésminták gyakorisága az érzelmek, valamint a megküzdési stratégiák tudatos tanításával, gyakorlatba épített konzekvens elsajátításával? Ez a folyamat még több időt igényel, mivel a hirtelen fellobbanó érzelmeket még mindig nehezen tudják kezelni a gyermekek.

A kutató úgy gondolja, ez a feladat sok esetben még egy érett, ép intellektusú felnőttnek is nehézséget okoz, így nem elvárható egy intellektuális képességzavarral rendelkező gyermektől, hogy azonnal alkalmazni is tudja a megtanult módszereket. Ennek ellenére történtek sikerek ezen a téren is. Jól látható az alábbi 3. táblázatból, hogy a társak bántalmazása (tb.) terén javulás tapasztalható. Mint ahogyan korábban is rögzítésre került, használják a megtanult „varázsszavakat” az azonnali ütés helyett. Természetesen ez nem minden esetben igaz, sokszor még most is nehezen fékezik az indulataikat, ez látszik az eredményeken is, hiszen v4 kivételével az 5-ös szinttől még messze járnak. Azonban elindultak a változás útján. Ugyanígy megfigyelhető a hiszti és düh gyakorisága (hdgy.) és az inadekvát érzelmi reakció (iér.) területén is a haladás. A kudarcokra történő érzelmi reakciók (érk.) terén is előrelépés tapasztalható.

4. táblázat: Az agresszivitás és impulzivitás mértékének értékei

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

	tb. B	tb. K	tb. U	hdgy. B	hdgy. K	hdgy. U	iér. B	iér. K	iér. U	érk. B	érk. K	érk. U
v1	2,00	3,00	2,75	2,00	3,50	3,25	3,25	4,25	4,50	2,00	3,25	4,25
v2	2,50	3,25	3,75	1,75	2,00	3,00	1,75	2,50	2,75	2,25	2,75	3,00
v3	3,00	3,25	3,75	3,25	3,25	4,25	2,50	3,75	3,50	4,25	3,75	4,50
v4	4,00	4,25	4,50	4,00	4,25	5,00	3,00	4,75	5,00	4,50	4,75	5,00

3. Növelhető-e a gyermekek önbizalma, önértékelése, illetve csökkenthető-e a szorongás a pozitív nevelési technikák, pozitív pszichológiai – pedagógiai módszerek, eszközök használatával? Ennek érdekében a kutató folyamatosan dicsérte, erősítette a gyermekeket, ha valami (akár a legapróbb) pozitív dolgot csináltak. Kudarc esetén is igyekezett erősíteni bennük az érzést, hogy nem baj, ha nem sikerült, legközelebb biztosan menni fog. Számtalanszor elhangzott „hülye vagyok” kifejezés és gondolat leépítésén rengeteget munkálkodott (és jelenleg is) a pedagógus. Sajnos az önbizalom és önértékelés kialakításában nagy szerepet játszik az otthoni megerősítés is, illetve a gyermekek saját belső harcaik is. Ezért talán ez bizonyult a legnagyobb kihívásnak a kutató számára. A 4. számú táblázatból is kitűnik, ezen a téren nem sikerült nagyobb eredményeket elérni. Azonban ez nem jelenti azt, hogy nem érdemes a témával foglalkozni. Sokkal inkább azt jelzi a kutató számára, erre a területre még inkább fókuszálni szükséges.

5. táblázat: Az önbizalom, önértékelés, szorongás mérése

(Forrás: saját szerkesztés a mérőeszköz alapján, 2024)

	önb. B	önb. K	önb. U	önért. B	önért. K	önért. U	asz. B	asz. K	asz. U
v1	4,00	4,00	4,25	3,25	3,25	3,25	2,50	3,50	4,00
v2	3,50	3,25	3,25	3,50	2,00	2,00	3,50	3,25	3,25
v3	3,25	2,25	1,75	2,25	2,00	2,25	2,50	3,25	2,75
v4	4,25	4,25	4,50	3,25	5,00	4,50	4,00	4,50	5,00

4. A pozitív nevelési stratégiák segítségével javítható-e a vizsgálati mintában a gyermekek tanulási képessége, tanulmányi eredménye? A kutató erre a kérdésre válaszként nem számszerű eredményeket kínál, sokkal inkább saját tapasztalatait írja le. A kézzel fogható valós eredményeket. Mint korábban leírta, több verset is megtanult a vizsgálatban résztvevő gyermekekkel a folyamat során. Minden szülőtől pozitív visszajelzés érkezett, hogy az ő gyermekük korábban soha egy verset sem volt képes megtanulni. V1 olyan szinten előrehaladott ezen képességével, hogy azóta szerepelt az évzáró és évnyitó műsoron, továbbá az idősök otthonában is. Számos verset elsajátított azóta. V2 számára a verstanulás még mindig nehézséget okoz, nem könnyen, de hosszabb időt hagyva, kis segítséggel képes az elsajátításra. A rajzolásuk, színezésük, grafomotoros képességük is fejlődött. Egyre szebb és kidolgozottabb rajzokat készítenek, év végén még rajzversenyre is tudta őket nevezni a pedagógus. V2, aki sosem ült le türelmesen bármit is alkotni, számos kézműves tevékenységet folytatott édesanyjával az elmúlt hónapokban. V3 önmagához képest szárnyalt a foglalkozások idején, sokat fejlődött az iskolai tevékenységek során. Jelenleg, a nyári szünetet követően hanyatlás tapasztalható a teljesítményében. V4 év végére már gazdagabb szókincskészletet használt a megnyilvánulásai során, azonban visszatérve a szünetről, ismét szegényes a szókincse. Sajnos a három hónap a mikrokörnyezetében csökkentette az elért eredmények tartósságát, de a kutató reménykedik benne, hogy a tanév folyamán sikerül még inkább beépíteni a mindennapokba a tanult és a kipróbált pozitív nevelési stratégiákat.

5. Konklúzió, javaslatok

A kutatás elvégzése számos feladatot és többletmunkát jelentett a kutatónak, hiszen napi szintű felkészülést igényelt, de mindenképpen megérte. Egyrészt számos új ismerettel gazdagodott a dolgozatíró a könyvek olvasása során, másrészt saját lelki jóllétét is szolgálta a pozitív pszichológia által nyújtott ismeretanyag. A gyermekek pedig imádták a foglalkozásokat, a szülők is pozitív visszajelzéseket adtak. Már csak ezért is megérte ezt a kutatást végig csinálni. És ezekkel a gyermekekkel még szorosabb kapcsolat alakult ki. A problémák nem szűntek meg nyom nélkül, de a kitartó munka, a további fejlesztési tevékenység hosszú távon biztosan meghozza gyümölcsét. Ehhez segítségként szolgál, hogy a kutató osztályfőnök lett, így lehetősége van még közelebbi kapcsolatot kiépíteni minden gyermekkel. Továbbá az iskola bevezette a Komplex Alapprogramot⁷, amelynek keretében a pedagógus és a gyermekek kaptak két plusz órát heti két reggelen, amely órák keretein belül lehetőség van az érzelmi intelligenciát fejlesztő játékokat becsempészni a gyermekek életébe. Ez egy úgy nevezett ráhangolóó óra, mely kötetlen, és kifejezetten a gyermekek személyiségfejlődését szolgálja. Ez további óriási eszköz és lehetőség a kutató számára, hiszen minden gyermek számára lehetővé válik a pozitív pedagógiai eszközök megismerése és használata (akár implicit, akár explicit módon).

A kutatást sikeresnek ítéli meg a dolgozat írója, és nagyon hasznosnak gondolja a további folytatást. Az elvégzett kutatást, annak eredményeit a későbbiekben érdemes lehet más szempontok szerint is kiértékelni, hiszen még számos dologra nem derült fény. Azonban a dolgozatban több aspektusra már nem volt lehetőség kitérni. Érdemes lenne az egész iskolában felmérni a hatásokat, hogy egy nagyobb elemszám vizsgálata mit mutat ezen a területen. Erre a kutató javaslatot tesz az iskola vezetőségének, hiszen ezen a téren még sok felfedezni való van, melyekre nagyon jó lenne fényt deríteni.

⁷ Részletesebben: <https://www.komplexalapprogram.hu/>

Felhasznált irodalom

Nyomtatásban megjelent irodalmak:

Bagdi, B. – Bagdy, E. – Dobrova, Z. (2017): *Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.

Bagdi, B. – Bagdy, E. – Tabajdi, É. (2017): *Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek*. Mental Focus Kiadó.

Bagdi, B. (2020): *Szupererő színező*. Mental Focus Kiadó.

Bagdy, E. (1983): *Autogén tréning. Szemináriumi segédanyag a módszer tanulmányozásához*. Magyar Pszichológiai Társaság.

Bagdy, E. (2017): *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Balázs, J. – Miklósi, M. (2015): *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis Kiadó.

Beck, A. (2015): *Titoktündér - Titokmesék gyerekeknek és felnőtteknek, a pozitív gondolkodásról, önbizalomról és megannyi másról, hogy minden egy kicsit könnyebb legyen*. Beck and Partners Mi. Kft.

Chow, A. (2018): *Gaston érzelmei – Dühös vagyok*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2018): *Gaston érzelmei – Féltékeny vagyok*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2020): *Gaston érzelmei – Boldog vagyok*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2021): *Gaston érzelmei – Türelmetlen vagyok*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston, a kis unikornis – Akkor is nyerek, ha veszítek*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston, a kis unikornis – Köszönetet mondok*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston, a kis unikornis – Megbocsátok, és bocsánatot kérek*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston, a kis unikornis – Megosztom, amim van*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston érzelmei – Bízom magamban*. Sclar Kiadó.

Chow, A. (2023): *Gaston érzelmei – Büszke vagyok*. Sclar Kiadó.

Covey, S. (2015): *A vidám gyerekek 7 szokása*. Harmat Kiadó.

Fonay, T. – Kissné, E. – Rákóczi, Z. (2006): *A gyermek megismerésének első lépései*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

Fredrickson, B. (2015): *A pozitív érzelmek hatalma – A boldogság evolúciója*. Akadémiai Kiadó.

Hurley, E. – Jones, G. (2018): *Az autizmusellátás helyes gyakorlata. Autizmus – boldogság – jólét*. Geobook Hungary Kiadó.

Jámbor, E. (2023): *Nagy érzelmekönyvem - Mesék az érzelmek kifejezéséhez*. Roland Kiadó.

- Kasik, L. – Zsolnai, A. (2010): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kelemen, L. (2000): *Képességmérés az óvodában*. Poliforma Kft.
- Kissné, E. – Miskolcziné, A. (2006): *Szocializációs képességek*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Kissné, E. – Miskolcziné, A. – Rákóczi, Z. (2006): *Érzelmi-akarati képességek*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Lányiné, E. Á. (2017): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó.
- Lewin, K. (1944): *Constructs in field theory*. In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science*, Vol. 2: 191–199. Washington, DC: American Psychological Association
- Lyubomirsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben* (Turóczy A. ford.). Ursus Libris Kiadó.
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and personality*. Harper & Low, Publishers.
- Mesterházi, Zs. – Szekeres, Á. (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Nahalka, I. (2022): A tanulás. In Falus, I. – Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 107-139). Akadémiai Kiadó.
- Oláh, A. (2012): A megküzdés szivárványszínei: a stresszkezeléstől a boldogság növeléséig. In: Fülöp M. – Szabó, É. (szerk.) *A pszichológia mint társadalomtudomány: a 70 éves Hunyady György tiszteletére*. 507-522. ELTE Eötvös Kiadó.
- Réthy, E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Seligman, M.E.P. (2011): *Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó.
- Selikowitz, M. (2010): *ADHD a hiperaktivitás-figyelmesség tünetegyüttes*. Geobook Hungary Kiadó.
- Szabó, Cs. – Vámos, É. (2012): *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Szeghy, K. (2019): *Nagy pozitívkönyvem – Mesék a pozitív látásmód fejlesztéséhez*. Roland Kiadó.
- Szondy Máté (2016): *A boldogság tudománya*. Kulcslyuk Kiadó.
- Tomasulo, D. (2023): *Pozitív pszichológia*. Édesvíz kiadó.

Elektronikus formában közzétett irodalmak:

- Csabainé, L. – Ladnai, A. (2024): Kutatás közben – Beszámoló az érzelmek taníthatósága kapcsán EGYMI 2. évfolyamosai körében végzett akciókutatás részeredményeiről, tanulságairól. In: Petőné, Csima Melinda (szerk.) Tehetség – nevelés – tudomány : Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának 2024. évi tanulmányaiból Gödöllő, Magyarország : Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (2024) 178 p. pp. 89-110. , 22 p. Forrás: <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication;35444111>
- Csíkos, Cs. (2020): Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbségei. *Neveléstudomány: Emlékező írások és tisztelgő tanulmányok*, 20(4), 12-20. DOI: 10.21549/NTNY.31.2020.4.1
- Elden, M. – Chrisholm, R. F. (1993): *Emerging varieties of action research: introduction to the special issue. Human Relations*, 46(2), p. 141. DOI: 10.1177/001872679304600201
- Faraone, S.V. – Biederman, J. – Lehman, B.L. – Spencer, T. – Norman, D. – Seidman, L.S. – Kraus, I. – Perrin, J. – Chen, W.J. – Tsuang, M.T. (1993): Intellectual Performance and School Failure in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder and in Their Siblings. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 616-623. DOI: 10.1037/0021-843X.102.4.616
- Fredrickson, B.L. (2013): Positive Emotions Broaden and Build. *Advances on Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. DOI: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Gazdag, E. – Vámos, Á. (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány / Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(1), 35-52., 3, 35-52. Letöltés dátuma: 2024.09.24. Forrás <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6524>
- Gazdag, E. – Vámos, Á. (2016): Magyarországi akciókutatások – két kutatásvezető nézőpontja. In Tóth, P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. (pp. 71-83). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. Letöltés dátuma: 2024. 10. 22.
Forrás: https://real-j.mtak.hu/13956/1/nevelestudomany_2015_1.pdf
- Gomez-Baya, D. – Gillham, J. (2019): Positive Education: Promoting Well-Being at School. *The Routledge Handbook Of Positive Communication*, 327-337. DOI: 10.4324/9781315207759-34
- Grasselli, N. (2009): Lehet akciókutatásból doktorálni? Eszményképek kontra valóság. *Vezetéstudomány*, 09(4), 65-71. DOI: 10.14267/VEZTUD.2009.04.06
- Hamvai, C. – Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1). 71-92. Letöltés dátuma: 2024.08.11. Forrás: <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/433/420>

Havas, P. (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 04(6), 3-8.
Letöltés dátuma: 2024.01.07.

Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html>

Kemmis, S. (2009): *Action research as a practice-based practice. Educational Action Research*, 17 (3), pp. 463-474. [Accessed 27 January 2023]. DOI: 10.1080/09650790903093284

Ladnai Attiláné (2020): *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében*. [PhD-értekezés] Pécs: PTE PTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi doktori iskola, Disszertáció benyújtásának éve: 2020, Megjelenés/Fokozatszerzés éve: 2021. Letöltés dátuma: 2024.06.01. Forrás: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23974/ladnai-attilane-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ladnai, A. (2024): A lélek védelméért, a fejlődés reményében - avagy a pszichopedagógia célkitűzéseinek minél szélesebb körben történő megvalósítási lehetőségei, sajátos megközelítésben. In: Holik, Ildikó Katalin; Sanda, István Dániel (szerk.) *A szakképzés-fejlesztés és szakmai pedagógusképzés összefüggései*: XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. Budapest, Magyarország: Óbudai Egyetem. 260 p. pp. 141-159., 19 p. Letöltés dátuma: 2024. 10. 22.

Forrás: http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/sites/default/files/XI-Trefort_Konferencia-Tanulmanykotet_2024.pdf

Magyaródi, T. – Harmat, L. (2020): A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia* 20(3), 79-100. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2020.3.79

Mastern, A. – Coatsworth, J. (1998): The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *The American psychologist*. 53. 205-20. DOI: 10.1037/0003-066X.53.2.205

Mohácsi, B. (2022): A pozitív pszichológia kialakulása, elterjedése. In: Bene, Á., és Móré, M. (szerk.), (2022) *Pozitív Idősödés 1*. Debrecen: DUPress, 82-106. oldal Letöltés dátuma: 2024. 08.25.

Forrás: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/4aed7cc2-e290-44d9-94be-4bc2c84a314f/content>

Rapoport, R.N. (1970): Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6), p. 499-513. DOI: 10.1177/001872677002300601

Razza, N. J.- Dayan, L. S. – Tomasulo, D. – Ballan, M. S. (2014): Intellectual disability and mental health: Is psychology prepared? *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 8(6), 381–389. DOI: 10.1108/AMHID-04-2014-0010

Sciutto, M.J. – Terjesen, M.D. – Frank, A.S. (2000): Teacher’s knowledge and misperceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the schools*, 37, 115-123. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5

Seligman, M.E.P. – Csíkszentmihályi, M. (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1). 5-14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M.E.P. – Ernst, R.M. – Gillham, J. – Reicvich, K. – Linkins, M. (2009): Positive education: positive psychology and classroom intervensions. *Oxford Review of Education*, 35(3). 293-311. Letöltés: 2024.07.12.

Forrás: <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>

Seligman, M. E. P. – Adler, A. (2018): *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. Letöltés: 2024.06.12.

Forrás: https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education

Shahar, B. – Szepsenwol, O. – Zilcha-Mano, S. – Haim, N. – Zamir, O. – Levi-Yesuvi, S. (2015): „A Wait-List Randomized Controlled Trial of Loving-Kindness Meditation Programme for Self-Criticism.” *Clinical Psychology and Psychotherapy* 22(4): 346-356. DOI: 10.1002/cpp.1893

Szigethi, Zs. (2022): *Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában*. Szerzői kiadás. Online rendelhető.

Szigethi, Zs. (2022): *Kifli Sanyi beszélget*. Szerzői kiadás. Online rendelhető.

Szigethi, Zs. (2023): *Kifli Sanyi barátkozik*. Szerzői kiadás. Online rendelhető.

Szigethi, Zs. (2024): *Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény*. Szerzői kiadás. Online rendelhető.

Szucs, A. – Schau, C. – Muscara, K. – Tomasulo, D. (2018): Character Strenght Activation for People with Intellectual and Develpomental Disabilities Using Video Feedback in Groups. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 12-20. DOI: 10.5539/jel.v8n1p12

White, M. – Kern, M.L. (2018): Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1). 1-17. DOI: 10.5502/ijw.v8i1.588

Zsolnai, A. – Kasik, L. (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22(4). 3-19. Letöltés: 2024.06.24.

Forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21255/21045>

Ábrajegyzék

1. ábra: A bemeneti mérés átlagos pontértékű eredményei	20
2. ábra: A bemeneti mérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint bontva	22
3. ábra: Gaston báb és hangulatjelző eszköz.....	25
4. ábra: Barátsághör	26
5. ábra: A kutatásban résztvevő gyermekek hála és öröm gondolatai	27
6. ábra: A bemeneti és kimeneti mérések átlageredményeinek összehasonlítása.....	28
7. ábra: A bemeneti és kimeneti mérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint bontva	29
8. ábra: A gyermekek hangulatának átlagértékei a foglalkozások elején és végén	30
9. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei a kitöltő személyek szerint.....	32
10. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei összesítve	33
11. ábra: A bemeneti, kimeneti és utómérés átlageredményei a szülők véleménye alapján...	34

Táblázatjegyzék

1. táblázat: A bemeneti mérés skálánkénti értékei.....	21
2. táblázat: PE indikátorok, célok és segédeszközök összegzése	23
3. táblázat: Az érzelmek tudatos kezelésére irányuló értékelési pontok	35
4. táblázat: Az agresszivitás és impulzivitás mértékének értékei	36
5. táblázat: Az önbizalom, önértékelés, szorongás mérése.....	37

Mellékletek

1.sz. melléklet: kérdőív

Gyermek: _____

Kérdőív a gyermek érzelmeiről, viselkedéséről

1. Milyen mértékűnek határozná meg a gyermek önbizalmát?

1. Nagyon kevés az önbizalma.
2. Túlzott önbizalommal rendelkezik.
3. Rendszeres megerősítést igényel.
4. Időnként megerősítést igényel.
5. Egészséges önbizalommal rendelkezik.

2. Milyen gyakran értékeli a gyermek önmagát alul (pl.: önmagát butának nevezve)?

1. Nagyon gyakran.
2. Gyakran.
3. Ritkán.
4. Nagyon ritkán.
5. Szinte soha.

3. Mi jellemzi többnyire/leginkább a gyermek önérvényesítését?

1. Nem jellemzi önérvényesítés.
2. Negatív önérvényesítési mód jellemzi (pl. sírás, duzzogás, dac, agresszivitás, árulkodás).
3. Többnyire negatív önérvényesítés jellemzi.
4. Többnyire pozitív önérvényesítés jellemzi.
5. Pozitív önérvényesítési mód jellemzi.

4. Hogyan jellemezné a gyermek érzelmi állapotát egy átlagos napon?

1. Heves, indulatos.
2. Lehangolt.
3. Közömbös.
4. Jókedvű.
5. Kiegyensúlyozott, vidám.

5. Mennyire mondható általánosnak, hogy a gyermek aggódik vagy szorong valamin?

1. Nagyon gyakran.
2. Gyakran.
3. Ritkán.
4. Nagyon ritkán.
5. Egyáltalán nem.

6. Véleménye szerint, milyen gyakran reagál a gyermek inadekvát (nem megfelelő) módon a történésekre (pl.: túl könnyen sír, nevet amikor nem helyén való)?

1. Nagyon gyakran.
2. Gyakran.
3. Ritkán.
4. Nagyon ritkán.
5. Egyáltalán nem.

7. Mi jellemző a gyermek érzelmei/indulatai kifejezésére?

1. Hajlamos a végletekre, viselkedését hosszú ideig szélsőséges érzelmi megnyilvánulások jellemzik (agresszió, dac, duzzogás), és segítséggel sem nyugszik meg.
2. Visszafogott, nem vagy alig nyilvánítja ki érzelmeit.
3. Érzelmi megnyilvánulásai egy ideig erősek, majd kis segítséggel rendeződnek.
4. Érzelmi megnyilvánulásai hevesek, de rövid után segítség nélkül stabilizálódnak.
5. Viselkedését a kiváltó hatásnak megfelelő, reális érzelmi megnyilvánulások jellemzik.

8. Könnyen felismeri a gyermek mások érzelmeit?

1. Az alapvető érzelmeket nem ismeri fel.
2. Az alapvető érzelmeket sok segítséggel ismeri fel.
3. Az alapvető érzelmeket kis segítséggel ismeri fel.
4. Az alapvető érzelmeket felismeri.
5. Az alapvető érzelmeket felismeri, verbálisan (beszéddel) is körülírja.

9. A gyermek többnyire milyen érzelmeket táplál társai felé?

1. Támadó, elutasító.
2. Visszahúzó.
3. Közömbös.
4. Elfogadó, nyitott.
5. Könnyen barátkozó, közvetlen, érdeklődő.

10. Hogyan reagál a gyermek a sikerre?

1. Nem értékeli a sikert.
2. A siker jelei harsány, szélsőséges formában mutatkoznak.
3. A siker apróbb, metakommunikációs jelei mutatkoznak.
4. A siker hatására a gyermek magabiztosságot látni.
5. Siker esetén mutakozó érzelmeit verbálisan (beszéddel) is kifejezi.

11. Milyen érzelmi megnyilvánulás jellemzi a gyermeket kudarc esetén?

1. Nem mer belevágni a feladatba.
2. Rövid ideig, néhányszor próbálkozik, a kudarcot heves indulati kitörések kísérik.
3. Viszonylag hosszú ideig, többször próbálkozik, a kudarcot heves indulati kitörések kísérik.
4. Türelmes, többször próbálkozik, de rövid idő után feladja.
5. Türelmes, hosszú ideig, többször próbálkozik.

12. Milyen gyakran jellemző a gyermekre a hisztis és dühös viselkedés/megnyilvánulás (pl.: üt, rombol, tárgyakat dobál)?

1. Szinte naponta.
2. Hetente többször.
3. Hetente egyszer.
4. Ritkábban.
5. Szinte soha.

13. Mennyire jellemző a gyermekre, hogy szófogadó, teljesíti a felnőttek kérését?

1. Szinte soha nem fogad szót.
2. Gyakran ellenkezik.
3. Időnként ellenkezik, de sokszor szófogadó.
4. Legtöbb esetben szófogadó.
5. Mindig szófogadó.

14. Mennyire jellemző általában a gyermekre a türelmes viselkedés?

1. Szükségeit, vágyait nem képes késleltetni.
2. Szükségeit, vágyait rövid ideig képes késleltetni.
3. Szükségeit, vágyait hosszabb ideig képes késleltetni.
4. Szükségeit, vágyait hosszú ideig képes késleltetni.
5. Szükségeit, vágyait a megadott jelre képes késleltetni.

15. Milyen mértékű nehézséget okoz a gyermek viselkedése a hétköznapiakban?

1. Súlyos nehézségeket okoz.
2. Határozottan nagy nehézséget okoz.
3. Elég sok nehézséget okoz.
4. Kisebb nehézségeket okoz.
5. Nem okoz nehézséget.

16. Az ön észrevétele szerint, a gyermeket nyugtalanítja-e saját viselkedési problémája?

1. Nagyon.
2. Eléggé.
3. Csak kissé.
4. Szinte egyáltalán nem.
5. Egyáltalán nem.

17. Az iskolai tanulmányok sikerességét befolyásolja-e a gyermek viselkedése?

1. Nagyon.
2. Eléggé.
3. Csak kissé.
4. Szinte egyáltalán nem.
5. Egyáltalán nem.

18. Mit gondol a gyermek kapcsolatairól, elfoglalt helyéről az osztályközösségben?

1. Magányos, nincs baráti kötődése, őt senki nem választja, periférián helyezkedik el.
2. Nincs kölcsönös kapcsolata.
3. Egy kölcsönös kapcsolata van.
4. Több kölcsönös kapcsolata van.
5. Több kölcsönös kapcsolata van, sokan választják.

19. Milyen szerepet tölt be a gyermek az osztályközösségben?

1. Nincs kapcsolata a többiekkel, egyedül tevékenykedik.
2. Kötődik a csoporthoz, de periférián helyezkedik el.
3. Az osztályban túlzottan alárendeli magát vagy erőszakos.
4. Az osztályban alkalmazkodó, engedelmeskedő.
5. Az osztályban jól megragadható szerepe van (pl.: vezető, ötletadó, szervező)

20. Előfordul-e, hogy a gyermek bántalmazza társait (pl.: fenyegetőzik, verekszik)?

1. Nagyon gyakran.
2. Gyakran.
3. Ritkán.
4. Szinte soha.
5. Soha nem fordul elő.

21. Előfordul-e, hogy a gyermeket bántják az iskolában társai (pl.: szóban, tettekkel)?

1. Nagyon gyakran.
2. Gyakran.
3. Ritkán.
4. Szinte soha.
5. Soha nem fordul elő.

22. Általában milyen mértékben képes alkalmazkodni a gyermek társaihoz?

1. Nem képes alkalmazkodásra, társával indulatos.
2. Nem képes az alkalmazkodásra, de nem indulatos.
3. Csak 1-2 gyermekhez képes alkalmazkodni.
4. Több gyermekhez képes alkalmazkodni.
5. Minden gyermekhez képes alkalmazkodni.

23. Az ön meglátása szerint milyen mértékben képes elfogadni és betartani a szabályokat a gyermek?

1. Soha nem fogadja el a szabályokat, és nem is tartja be.
2. Sokszor nehezen fogadja el a szabályokat, és nehezen is tartja be.
3. Ellenőrzés és megerősítés mellett betartja a szabályokat.
4. Legtöbbször elfogadja és betartja a szabályokat.
5. Mindig betartja a szabályokat, és erre ösztönöz másokat is.

24. Általában képes-e elfogadni a gyerek, ha nem ő kerül ki nyertesként egy feladat vagy játék során?

1. Nem képes a kudarcot elviselni, frusztrált.
2. Nagyon nehezen ismeri el vereségét.
3. Nehezen fogadja el a kudarcot.
4. Segítséggel, magyarázattal elfogadja.
5. Segítség nélkül, önállóan képes az elfogadásra.

25. Milyen mértékben képes általában egy feladat során kitartóan dolgozni?

1. Egyáltalán nem kitartó, mindig mással foglalkozik.
2. Sokszor elterelődik a figyelme, elkalandozik.
3. Sokszor elkalandozik, de biztatásra végig csinálja a feladatot.
4. Időnként elkalandozik, de befejezi a feladatát.
5. A feladatokat mindig teljesíti.

26. Milyen egyéb információt közölne még, amely fontos lehet a kutatás szempontjából?

.....

.....

.....

.....

2. sz. melléklet: Gyermek hangulattáblázata

Napok	Foglalkozás	1.gy.	2.gy.	3.gy.	4.gy.
1. nap	eleje	3	6	1	1
	vége	6	6	6	6
2. nap	eleje	1	5	1	4
	vége	6	6	4	6
3. nap	eleje	6	4	4	6
	vége	6	6	6	6
4. nap	eleje	6	6	2	6
	vége	6	6	6	6
5. nap	eleje	6	4	4	6
	vége	6	6	6	6
6. nap	eleje	6	4	4	6
	vége	3	6	5	6
7. nap	eleje	4	2	5	6
	vége	6	6	6	6
8. nap	eleje	6	4	4	6
	vége	6	6	6	6
9. nap	eleje	3	6	6	6
	vége	6	6	6	6
10. nap	eleje	4	6	5	6
	vége	6	6	6	6
11. nap	eleje	4	5	6	6
	vége	6	6	6	6
12. nap	eleje	4	6	3	6
	vége	5	6	6	6
13. nap	eleje	1	6	6	6
	vége	5	6	6	6
14. nap	eleje	6	1	4	6
	vége	6	6	6	6
15. nap	eleje	1	6	6	6
	vége	4	6	6	6
16. nap	eleje	3	6	6	6
	vége	4	6	6	6
17. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
18. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
19. nap	eleje	4	6	4	6
	vége	6	6	6	6
20. nap	eleje	3	3	3	4
	vége	6	6	6	6
21. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6

22. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
23. nap	eleje	3	6	4	4
	vége	6	6	6	6
24. nap	eleje	6	6	4	6
	vége	6	6	6	6
25. nap	eleje	6	6	5	6
	vége	6	6	6	6
26. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
27. nap	eleje	4	6	6	4
	vége	6	6	6	6
28. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
29. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
30. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
31. nap	eleje	6	6	3	5
	vége	6	6	6	6
32. nap	eleje	6	6	4	6
	vége	6	6	6	6
33. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
34. nap	eleje	6	6	5	6
	vége	6	6	6	6
35. nap	eleje	6	6	4	6
	vége	6	6	6	6
36. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
37. nap	eleje	6	4	4	6
	vége	6	6	6	6
38. nap	eleje	4	6	4	6
	vége	6	6	6	6
39. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
40. nap	eleje	3	6	6	6
	vége	6	6	6	6
41. nap	eleje	6	6	4	6
	vége	6	6	6	6
42. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
43. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
44. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6

45. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
46. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
47. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
48. nap	eleje	2	6	6	6
	vége	4	6	6	6
49. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
50. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
51. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
52. nap	eleje	6	6	6	6
	vége	6	6	6	6
53. nap	eleje	6	6	3	6
	vége	6	6	6	6
54. nap	eleje	4	3	6	6
	vége	6	6	6	6
55. nap	eleje	4	4	6	6
	vége	6	6	6	6
56. nap	eleje	4	6	6	6
	vége	6	6	6	6
57. nap	eleje	3	6	6	6
	vége	4	6	6	6
58. nap	eleje	6	6	4	6
	vége	6	6	6	6
59. nap	eleje	3	6	4	6
	vége	6	6	6	6
60. nap	eleje	5	6	4	6
	vége	6	6	6	6

3. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat

Beleegyező nyilatkozat

Szakdolgozatom kutatási célja, hogy segítsen az osztályomba járó gyermekek érzelmi intelligenciájának, szociális képességeinek, kapcsolatainak fejlődési folyamatait, növeljem önbizalmukat, önuralmukat, kudarc-tűrőssüket, és ennek során új módszertanokat fejlesszek ki számunkra a hatékonyabb munkavégzés érdekében, segítségül hívva a pozitív pszichológia pedagógiában alkalmazható módszereit.

A kutatást a 2023/24-es tanév második félévében végzem a napköziben maradó gyermekekkel. A résztvevő gyermek ezen tevékenységek során megismerkedik új mesékkel, játékokkal, zenékkel, relaxációs gyakorlatokkal, melyek reményeim szerint elősegítik fejlődését és a fenti célok megvalósulását.

Amennyiben egyetért gyermeke részvételével az akciókutatásban, úgy kérem, szíveskedjen ezt a lap alján aláírásával jelezni.

A kutatás gyermeke számára ártalmatlan, veszélytelen és semmiféle kockázattal nem jár.

A kísérletben való részvétel anyagi haszonnal nem jár.

A vizsgálat során az adatokat titkosan kezelem, azonosításra alkalmas személyes adatokhoz csak a kutatásban résztvevők férnek hozzá, harmadik fél számára ezt nem teszem lehetővé.

Az adatokban és az eredmények feldolgozása, közzététele során minden gyermek egyedi kódot kap, neve sehol nem szerepel majd.

A fentieket elolvastam, tudomásul vettem és egyetértek gyermekem részvételével a kutatásban.

Dátum: 2024. január 31.

Aláírás:



Név:

gyermek szülője)

4. sz. melléklet: Kérdőívek összesítése tanulónként (v1 példaként)

V1 tanuló													
Részképesség terület	Fejlettségi szintek	2023-24/2 eleje				2023-24/2 vége				2024-25/1 eleje			
		Napk	Ofő	Ped.a.	Szülő	Napk	Ofő	Ped.a.	Szülő	Napk	Ofő	Ped.a.	Szülő
1. Önbizalom													
	1. Nagyon kevés az önbizalma.												
	2. Túlzott önbizalommal rendelkezik.												
	3. Rendszeres megerősítést igényel.												
	4. Időnként megerősítést igényel.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	5. Egészséges önbizalommal rendelkezik.											x	
2. Önértékelés													
	1. Nagyon gyakran alulértékeli önmagát.												
	2. Gyakran alulértékeli önmagát.							x					
	3. Ritkán alulértékeli önmagát.	x	x	x			x			x	x		x
	4. Nagyon ritkán alulértékeli önmagát.				x	x			x			x	
	5. Szinte soha nem értékeli alul önmagát.												
3. Önérvényesítés módja													
	1. Nem jellemzi önérvényesítés.												
	2. Negatív önérvényesítési mód jellemzi (pl. sírás, duzzogás, dac, agresszivitás, árulkodás)	x		x	x								
	3. Többnyire negatív önérvényesítés jellemzi.		x				x		x		x		x
	4. Többnyire pozitív önérvényesítés jellemzi.					x		x		x			
	5. Pozitív önérvényesítési mód jellemzi.											x	
4. Általános érzelmi állapot													
	1. Heves, indulatos.	x	x	x							x		
	2. Lehangolt.												
	3. Közömbös.							x					
	4. Jókedvű.				x	x	x		x	x		x	x
	5. Kiegyensúlyozott, vidám.												
5. Szorongás gyakorisága													
	1. Nagyon gyakran szorong.												
	2. Gyakran szorong.	x		x									
	3. Ritkán szorong.		x		x			x	x				x
	4. Nagyon ritkán szorong.					x	x			x	x		
	5. Egyáltalán nem szorong.											x	
6. Inadekvát érzelmi reakció													
	1. Nagyon gyakori.												
	2. Gyakori.												
	3. Ritka.	x		x	x				x				x
	4. Nagyon ritka.		x			x							
	5. Egyáltalán nem jellemző.						x	x		x	x	x	

7. Érzelmek, indulatok kifejezése													
	1. Hajlamos a végletekre, viselkedését hosszú ideig szélsőséges érzelmi megnyilvánulások jellemzik (agresszió, dac, duzzogás), és segítséggel sem nyugszik meg.					x							
	2. Visszafogott, nem vagy alig nyilatkoztatja ki érzelmeit.												
	3. Érzelmi megnyilvánulásai egy ideig erősek, majd kis segítséggel rendeződnek.	x	x	x					x				x
	4. Érzelmi megnyilvánulásai hevesek, de rövid idő után segítség nélkül stabilizálódnak.					x	x	x		x	x	x	
	5. Viselkedését a kiváltó hatásnak megfelelő, reális érzelmi megnyilvánulások jellemzik.												
8. Mások érzelmeinek felismerése													
	1. Az alapvető érzelmeket nem ismeri fel.												
	2. Az alapvető érzelmeket sok segítséggel ismeri fel.												
	3. Az alapvető érzelmeket kis segítséggel ismeri fel.												
	4. Az alapvető érzelmeket felismeri.												
	5. Az alapvető érzelmeket felismeri, verbálisan is körülírja.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9. Társaival szembeni érzelmek													
	1. Támadó, elutasító.												
	2. Visszahúzódo.												
	3. Közömbös.												
	4. Elfogadó, nyitott.	x	x				x	x		x	x		
	5. Könnyen barátkozó, közvetlen, érdeklődő			x	x	x			x			x	x
10. Siker esetén mutatkozó érzelmi megnyilvánulások													
	1. Nem értékeli a sikert.												
	2. A siker jelei harsány, szélsőséges formában mutatkoznak.												
	3. A siker apróbb, meta-kommunikációs jelei mutatkoznak.					x	x						
	4. A siker hatására a gyermekben magabiztosságot látni.							x				x	
	5. Siker esetén mutatkozó érzelmeit verbálisan is kifejezi.	x	x	x	x				x	x	x		x
11. Kudarccal szembeni érzelmek													
	1. Nem mer belevágni a feladatba.												
	2. Rövid ideig, néhányszor próbálkozik, a kudarcot heves indulati kitörések kísérik.	x	x	x	x				x				x
	3. Viszonylag hosszú ideig, többször próbálkozik, a kudarcot heves indulati kitörések kísérik.					x	x						
	4. Türelmes, többször próbálkozik, de rövid idő után feladja.												
	5. Türelmes, hosszú ideig, többször próbálkozik.							x		x	x	x	
12. Híztis, dühös viselkedés (pl. tárgyak dobálása, verekedés, rombolás) gyakorisága													
	1. Szinte naponta.												
	2. Hetente többször.	x	x	x	x								
	3. Hetente egyszer.						x		x	x	x		x
	4. Ritkábban.					x		x				x	
	5. Szinte soha.												

13. Szófogadó viselkedés gyakorisága													
	1. Szinte soha nem fogad szót.												
	2. Gyakran ellenkezik.				x				x				x
	3. Időnként ellenkezik, de sokszor szófogadó.	x											
	4. Legtöbb esetben szófogadó.		x	x		x	x	x			x		
	5. Mindig szófogadó.									x		x	
14. Türelmes viselkedés													
	1. Szükségeit, vágyait nem képes késleltetni.				x								
	2. Szükségeit, vágyait rövid ideig képes késleltetni.								x				x
	3. Szükségeit, vágyait hosszabb ideig képes késleltetni.												
	4. Szükségeit, vágyait hosszú ideig képes késleltetni.	x						x					
	5. Szükségeit, vágyait a megadott jelig képes késleltetni.		x	x		x	x			x	x	x	
15. Hétköznapi viselkedés következtében előforduló nehézségek mértéke a családi életben													
	1. Súlyos nehézségeket okoz.												
	2. Határozottan nagy nehézséget okoz.				x				x				x
	3. Elég sok nehézséget okoz.	x											
	4. Kisebbségi nehézségeket okoz.		x	x		x				x	x	x	
	5. Nem okoz nehézséget.						x	x					
16. Saját viselkedésének hatása a gyermekre													
	1. Nagyon nyugtalanítja.												
	2. Elég nyugtalanítja.			x									
	3. Csak kissé nyugtalanítja.	x	x				x	x				x	
	4. Szinte egyáltalán nem nyugtalanítja.				x				x	x	x		x
	5. Egyáltalán nem nyugtalanítja.					x							
17. A gyermek viselkedésének hatása az iskolai tanulmányok sikerességére													
	1. Nagyon befolyásolja.				x				x				x
	2. Elég befolyásolja.	x											
	3. Csak kissé befolyásolja.		x	x							x		
	4. Szinte egyáltalán nem befolyásolja.					x	x			x			
	5. Egyáltalán nem befolyásolja.							x				x	
18. A gyermek közösségben elfoglalt helye													
	1. Magányos, nincs baráti kötődése, őt senki nem választja, periférián helyezkedik el.												
	2. Nincs kölcsönös kapcsolata.												
	3. Egy kölcsönös kapcsolata van.						x						
	4. Több kölcsönös kapcsolata van.	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x
	5. Több kölcsönös kapcsolata van, sokan választják.											x	
19. A gyermek viszony a társakhoz													
	1. Nincs kapcsolata a többiekkel, egyedül tevékenykedik.												
	2. Kötődik a csoporthoz, de periférián helyezkedik el.				x				x				x
	3. Az osztályban túlzottan alárendeli magát vagy erőszakos.	x	x										
	4. Az osztályban alkalmazkodó, engedelmeskedő.			x		x	x	x					
	5. Az osztályban jól megragadható szerepe van (pl. vezető, ötletadó)									x	x	x	

20. Bántalmazza-e társait (pl. fenyegetőzés, verekedés)													
	1. Nagyon gyakran.												
	2. Gyakran	x	x	x	x				x				x
	3. Ritkán						x	x		x	x	x	
	4. Szinte soha.					x							
	5. Soha nem fordul elő.												
21. Bántalmazták-e őt társai (pl. szóban, tettekkel)													
	1. Nagyon gyakran.												
	2. Gyakran												
	3. Ritkán	x	x	x	x			x	x				x
	4. Szinte soha.					x	x			x	x		
	5. Soha nem fordul elő.											x	
22. Alkalmazkodóképesség mértéke													
	1. Nem képes alkalmazkodásra, társával indulatos												
	2. Nem képes az alkalmazkodásra, de nem indulatos.												
	3. Csak 1-2 gyermekhez képes alkalmazkodni.				x				x		x		x
	4. Több gyermekhez képes alkalmazkodni.	x	x	x		x	x	x		x		x	
	5. Minden gyermekhez képes alkalmazkodni.												
23. Szabályok, normák elfogadása, betartása													
	1. Soha nem fogadja el a szabályokat és nem is tartja be.												
	2. Sokszor nehezen fogadja el a szabályokat és nehezen is tartja be.				x				x				x
	3. Ellenőrzés és megerősítés mellett betartja a szabályokat.												
	4. Legtöbbször elfogadja és betartja a szabályokat.	x		x								x	
	5. Mindig betartja a szabályokat, és erre ösztönöz másokat is.		x			x	x	x		x	x		
24. Elfogadja-e a vereséget egy játék vagy feladat során													
	1. Nem képes a kudarcot elviselni, frusztrált.				x					x			
	2. Nagyon nehezen ismeri el a vereségét.	x		x					x				x
	3. Nehezen fogadja el a kudarcot.		x			x	x	x			x		
	4. Segítséggel, magyarázattal elfogadja.											x	
	5. Segítség nélkül, önállóan képes az elfogadásra.												
25. Kitartása a feladat során													
	1. Egyáltalán nem kitartó, mindig mással foglalkozik.												
	2. Sokszor elterelődik a figyelme, elkalandozik.				x				x				x
	3. Sokszor elkalandozik, de biztatásra végig csinálja a feladatot.	x								x			
	4. Időnként elkalandozik, de befejezi a feladatát.		x			x	x				x		
	5. A feladatokat mindig teljesíti.			x				x				x	
26. Egyéb információ													
Szülő 23-24/2 e	Gyógyszer szedése mellett (amíg az hat), sokkal kitartóbb a figyelem és nem, vagy jóval kevésbé jellemző az agresszió, dühkitörés.												
Ofő 23-24/2 e	20 mg Ritalin kapszula szedése mellett.												
Szülő 23-24/2 v	Voltak események, ahol nagyobb türelmet tapasztaltam (gyógyszer szedése alatt).												
Ofő 2023-24/2 vége:	A "varázsszavak", illetve a délutánonként megtanult módszerek említésével könnyebben kijön a gyermek a negatív érzelmekből, indulatból.												
Ofő 2023-24/2 vége:	A kéréseket, énközléseket időnként alkalmazza. Nem üt és kiabál annyit. Lent tartja a kezét. Kitartóbb lett.												

5. sz. melléklet: Kutatási jelentés részlet

		Beavatkozás	Célkitűzés	Hipotézis	Mérés és értékelés	Eredmény				Összefoglalás	
						1.gy.	2.gy.	3.gy.	4.gy.		
0. hét	2024.02.12-16.	1. nap (1.)	Gaston érzelmei: Türelmetlen vagyok. Megismerkedés Gastonnal a könyv elején lévő bemutatkozás alapján saját készítésű Gaston báb segítségével. Ezt követően a történet elolvasása, a könyvben szereplő légzőgyakorlat megtanulása, gyakorlása. Majd a történet megbeszélése, Gaston érzelmi változásának oka. Beszélgetés arról, mit is jelent, hogy türelmetlen valaki, rossz kedve van, vagy jó kedve van. Saját érzelmeik kinyilvánítása a számukra készített eszközök segítségével, melyet a Gaston könyvek ihlettek (szívárvány-viharos hangulattábla). Beszélgetés arról, minek köszönhető az aktuális hangulatuk. Ilyen vagyok önismereti feladat gyűjtemény kitöltése: Ez vagyok én, így nézek ki.	Az érzés tudatos felismerése, megismerése, megnevezése, megtapasztalása: türelmetlenség. Önismeret elősegítése, külső tulajdonságok felismerése, megismerése.	Ha ismerik az érzést, könnyebb a tudatosítása.	Szívárvány-viharos hangulattábla.	3	2	1	2	Érdekesnek tartották az órát. Nagyon tetszett nekik Gaston főleg a báb. A mesét érdeklődéssel figyelték. Élvezték az Ilyen vagyok füzet kitöltését is. A beszélgetésben is aktívak voltak. Jól sikerült az óra. Viszonylag az elképzeléseim szerint alakult.
	2. nap (2.)	Gaston érzelmei: Boldog vagyok. Újra megbeszéljük, kicsoda Gaston, a könyv és a báb segítségével. Az új történet elolvasása, légzőgyakorlat megtanulása, begyakorlása. Az események megbeszélése, az érzés tudatosítása. Kinek mit jelent ez az érzés, mikor érezte ezt legutóbb. Saját érzelmeikről, napjukról beszélgetés. Ilyen vagyok füzet kitöltése: Ez a családom, itt lakom én. Érzelmet kifejező képekkel, kártyákkal játszunk. Fel kell ismerni és utánozni az adott érzést. Gaston színező.	Az érzés tudatos felismerése, megismerése, megnevezése, megtapasztalása: boldogság.	Ha ismerik az érzést, könnyebb a tudatosítása.	Szívárvány-viharos hangulattábla.	3	2	1	3	A mese tetszett nekik, bár 1-es nem volt túl lelkes az elején, nem csinálta a légzőgyakorlatot velünk. Az Ilyen vagyok füzet töltését nagyon várták, kivéve 3-as. Gaston kiszínezése örömet hozott számukra. Az érzelemfelismerő kártyáknál is szívesen dolgoztak.	
	3. nap	Gaston érzelmei: Dühös vagyok. Gaston báb segítségével játszunk, elolvassuk az új történetet, megtanuljuk a légzőgyakorlatot. Megbeszéljük a történeteket, tudatosítjuk az érzést, kinek mit is jelent. Illetve átismételjük az eddigi érzéseket. Majd megbeszéljük saját érzéseiket, napjukat. Önismereti dobókockákkal játszunk (külső-belső tulajdonságok, jelen-jövő érzései). Ilyen vagyok füzet kitöltése: Kedvenc helyem a lakásban, Iskolám, Osztályom.	Az érzés tudatos felismerése, megismerése, megnevezése, megtapasztalása: düh.	Ha ismerik az érzést, könnyebb a tudatosítása.	Szívárvány-viharos hangulattábla.	3	2	2	2	A mesét mindegyik gyermek élvezte, bár 3-as sokszor elkalandozott. De szeretik Gaston figuráját. Az érzést mindegyikük felismerte. A dobókockás játékban nagyon aktívak voltak. Jól sikerült. 3-as kivételével az Ilyen vagyok füzet is még mindig élvezetet nyújt számukra.	
	4. nap	Gaston érzelmei: Féltékeny vagyok. Gaston bábbal beszélgetés, az új történet megismerése, légzőgyakorlat megtanulása. Történet, az abban szereplő események átbeszélése, érzések tudatosítása. Saját érzéseik, kedvük. Ilyen vagyok füzet kitöltése: Osztálytársaim, Barátaim. Színes érzés kockákkal játszunk.	Az érzés tudatos felismerése, megismerése, megnevezése, megtapasztalása: féltékenység.	Ha ismerik az érzést, könnyebb a tudatosítása.	Szívárvány-viharos hangulattábla.	2	0	0	2	A féltékenység érzése nehezen érthető számukra. A mesét és a játékokat élvezték. De a mai óra ismeretszerzés szempontjából gyengébbre sikerült az előzőeknél.	
	5. nap	Gaston érzelmei: Bizom magamban. Történet elolvasása, légzőgyakorlat megtanulása. Érzések tudatosítása. A héten tanult érzések átismétlése. Saját érzéseik, napjuk átbeszélése. Ismét dobókockákat használunk az önismerethez.	Az érzés tudatos felismerése, megismerése, megnevezése, megtapasztalása: önbizalom.	Ha ismerik az érzést, könnyebb a tudatosítása.	Szívárvány-viharos hangulattábla.	1	0	0	1	Ez ismét egy nehéz érzés volt számukra, nem sikerült megfelelően elsajátítani, hiába próbáltam több irányból megközelíteni. Az önismereti úton azonban jól haladunk.	

Értékelés				Tanulás				Javaslat				Korlátok	További irány, feladat
1.gy.	2.gy.	3.gy.	4.gy.	1.gy.	2.gy.	3.gy.	4.gy.	1.gy.	2.gy.	3.gy.	4.gy.		
4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	0	3	3.gy. intellektuális képességei gyengébbek, így ez korlátozta a megértésben.	1-nek nem tetszenek a légzőgyakorlatok, de egyelőre megpróbálom, hátha megkedveli. 3-asnak az ilyen vagyok feladatgyűjtemény nehéz volt, neki többet kell segítenem benne, és mindenben bővebb magyarázatot igényel. Azonban Gaston elnyerte a tetszését, azzal jó úton haladok.
4	5	3	5	3	3	1	3	1	3	0	3	Korlátot jelent 3-as ADHD-s tüneteinek felerősödése, mikor nem hat már a gyógyszer, illetve ő kevésbé érti, mit szeretnének. 1-es hangulatától is sok függ a sikeresség tekintetében.	A légzőgyakorlatokat Gaston után jól át kell gondolnom, mert 1-es ebben nem partner. Nagyon kell figyelnem 3-asra, mert elvonja a figyelmét a többieknek is a viselkedésével. 2-es és 5-ös nagyon együttműködő, tetszenek nekik a feladatok, mindent szívesen csinálnak.
4	5	4	5	3	3	1	3	1	3	2	3	3-as kalandozása, temperamentuma.	A légzőgyakorlat továbbra sem 1-es kedvence. Ilyen vagyok fűzet frusztrálja 3-ast. A színezőkkel, játékokkal jó úton vagyok. Továbbra is ez a jó irány.
4	4	4	4	3	2	2	3	3	0	0	3	Ismereti alapjuk, tudásszintjük a témában nagyon kevés. Gyenge intellektuális képesség. 2-es nem érti a félelem és féltékenység közti különbséget.	A légzőgyakorlatokat kezdi aktívabban csinálni 1-es, így érdemes kitartani. Az érzelmi kockák kirakása nehézségekbe ütközött a kognitív képességeik miatt (kivéve 4-es), így azt elrakjuk egy időre, vagy más módon használjuk majd.
4	4	4	4	4	2	2	4	2	0	0	2	Ez az érzés teljesen távol áll tőlük. Nem tudják beazonosítani.	Később vissza kell térnünk az önbizalom témára még. Ezt nem tudták elsajátítani. A légzőgyakorlat mindenkinél sikeres volt. A dobókockák máskor is jól jöhetnek.

4. hét 2024.03.11-2024.03.14.	1. nap	A hét témája az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelés. Gastonnal kezdjük, megbeszéljük milyen napjuk volt. Relaxgyakorlatok elvégzése. Mese: Bálint és a nagy vihar. A félelmek kerülnek előtérbe, és hogy hogyan küzdünk meg a félelmünkkel. Mit éreznél, ha... játékot játszunk. Kapnak egy relax csillagot, amelyen gyakoroljuk a légzőgyakorlat segítségével, hogyan tudják megnyugtani magukat. Érzelemtökökkel játszunk. Gastonnal megbeszéljük az óra végi hangulatot.	Félelmek felismerése, legyőzése, segítségkérés. Együttérzés, érzelmikifejezés gyakorlása. Agressziókezelés, önmegnyugtató.	Ha kapnak iránymutatást, könnyebben fogják az érzelmeiket megfelelően kezelni.	Szívárványos-viharos hangulattábla.	2	2	1	2	Jól kibeszéltük a félelemeket. Nagyon ügyesen válaszoltak a kérdésekre. Felismerték, hogy mikor nem viselkedtek helyesen, mit kellett volna helyette tenni. A nyugi csillagnak nagyon örült mindenki. Lelkesen gyakorolták a légzést.
	2. nap	Gastonnal megbeszéljük a napi hangulatukat. Relaxgyakorlatok. Mese: Magányosan a padon. A kiközösítésről, annak negatív hatásairól beszélgetünk, valamint az ezzel kapcsolatos együttérzésről. Szoborpark játék. Dobble. Színező. Gastonnal megbeszéljük az órai hangulatot.	Sokszor "bántják" egymást az udvaron, kizárják egymást a játékból. Cél, hogy ennek gyakorisága csökkenjen. Megértésért miért helytelen ez.	Ha beszélünk a problémákról, könnyebben tudjuk orvosolni azt.	Szívárványos-viharos hangulattábla.	2	2	2	2	Megértették, amiről beszélgettünk, de az alkalmazástól még nagyon messze vagyunk.
	3. nap	Gastonnal megbeszéljük a hangulatukat. Elvégezzük a szokásos relaxgyakorlatokat. Mese: Nem játszom veletek! Kezek játéka. Egy kis székfoglaló játék zenére. Színező. Szeretet vers elmondása. Gastonnal megbeszéljük az órai hangulatot.	Együttérzés, EQ fejlesztés	Ha eleget gyakoroljuk, menni fog.	Szívárványos-viharos hangulattábla.	2	2	2	2	Élvezték a játékokat. Jó kedvük voltak végig. Most egész koncentrált volt mindegyikük. Sokat nevtünk.
	4. nap	Gaston napi hangulat. Relaxgyakorlatok. Mese: Jaj, de unom ezt a délutánt! Kifli Sanyi Ilyen vagyok munkafüzet töltése. Változó képek játék. Pozitív gyerek vagyok kártyajáték. Gastonnal hangulatmegbeszélés.	EQ fejlesztés, érzelmifelismerés, önismeret	Ha megismerik önmagukat, könnyebb mások érzelmeit is felismerni.	Szívárványos-viharos hangulattábla.	2	2	2	2	3-as kivételével nagyon szeretik, ha a munkafüzetet töltjük. Élvezik ha magukról beszélgethetnek. Viccesnek találták a változó képeket is.

5	5	3	5	3	3	1	3	3	3	0	3	3-as rosszkedvű volt, nehezen lehetett aktivizálni. Haza akart menni édesanyjához.	Kézzel fogható relaxációs dolgok jobban tetszenek nekik, mint a simán elméleti dolgok. A nyugi csillag hatásosabb volt, mint az eddig tanult légzőgyakorlatok. Érdemes még hasonlókat keresnem.
4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	A célt nem értük el még, hiszen ez nem egy napos folyamat.	Megértették miért nem jó, ha kizárják egymást a játékból, de alkalmazni még nem fogják tudni. Ahhoz túlságosan hamar méregbe gurulnak. A mindennapok során segíteni kell őket ebben.
5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	-	Szeretik az aktív játékokat is, ilyet is hozhatok még. Az aktív relaxgyakorlatok sikertelensége ellenére, ezek jól működtek.
5	5	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	Az Ilyen vagyok mf. 3-asnak nem a kedvence. Nehezen válaszolhat.	Továbbra is változatos játékokat kell hoznom. A Pozitív gyerek vagyok kártyákat szeretik.

6. sz. melléklet: Óratervezet

Foglalkozás helye:		EGYMI				
Ideje:		2024. 04. 08.				
Pedagógus:		Csabainé Sebestyén Lilla				
Osztályfok:		TANAK 2. osztály (8 fő)				
Foglalkozás témája:		Hála				
Foglalkozás típusa:		Érzelmi intelligencia és szociális kompetencia fejlesztő foglalkozás				
Foglalkozás cél- és feladatrendszere:		Cél: PE fókuszú érzelmi intelligencia, kooperációs készség, szociális kompetenciák fejlesztése, kommunikációs készségek fejlesztése, közösségépítés, érzelmek felismerése, szövegértés és szókincsfejlesztés, grafomotorika, gondolkodás fejlesztése, önreflektivitás fejlesztése Munkaformák: frontális munka, csoportmunka, páros munka, önálló munka Módszerek: tevékenykedtetés, megbeszélés, magyarázat, ellenőrzés, értékelés, játék				
Képességfejlesztés fókusza:		Együttműködés, érzelmi intelligencia, szociális kompetencia, kreativitás, gondolkodás, önkifejezés, kommunikáció, általános műveltség, önértékelés fejlesztése				
Didaktikai feladatok:		Érdeklődés felkeltése és a motiváció fenntartása a játékok iránt, ellenőrzés, értékelés, differenciálás.				
Felhasznált források:		Falus, I. – Szűcs, I. (2022): A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Akadémiai Kiadó. Bagdi (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 3-6 éveseknek. Bagdi (2017): Boldogságóra munkafüzet 6-10 éveseknek SNI irányelvek Forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/oraterv_b.doc				
Idő perc	Az óra menete		Nevelési-oktatási stratégia			Fejlesztendő készségek
	Pedagógus tevékenysége	Tanuló tevékenysége	Módszerek	Tanulói munka- formák	Eszközök	
1. BEVEZETŐ RÉSZ						
	1.1. Szervezés, előkészítés teremrendezés, eszköz előkészítés					
3 perc	1.2. Gastonnal hangulatmeg- beszélés A pedagógus előveszi Gaston figuráját, és a báb segítségével megkérdezi az első tanulót: Milyen napod volt ma kis barátom?	Az első tanuló válaszol, elmondja milyen a kedve és miért. Majd ő veszi fel a Gaston bábót és kérdezi a társát: Milyen napod volt ma kis barátom?	megbeszélés	FOM	Gaston báb 	Kommuni- káció, beszédkészség fejlesztése, önreflektivitás önkifejezés
3 perc	1.3. Relaxációs gyakorlatok Légzőgyakorlatok elvégztetése a tanulókkal. <i>Fújj-fújj!</i> <i>Tüdőtakarítás</i> <i>Arcizomlazítás</i> <i>játékosan</i>	A tanulók a pedagógussal közösen elvégzik a gyakorlatokat.	magyarázat, megbeszélés játék	FOM		önszabályozás érzélemszabá- lyozás személyiség- fejlesztés

2. FŐ RÉSZ						
10 perc	2.1. A hálafa története A pedagógus elmeséli a hálafa történetét a gyerekeknek, majd kérdéseket tesz fel irányukba. <i>Ti jártatok már erdőben?</i> <i>Volt olyan helyzet, amikor féltetek az erdőben?</i> <i>Mi fájt a nagy fának?</i> <i>Hogy érezhette magát a fa, amikor elmesélte a nagy álmát?</i> <i>Milyen érzések lehettek a fa szívében, amikor az állatok kifejezték hálájukat?</i> <i>Ti mikor, milyen helyzetben voltatok hálások?</i> <i>Mit éreztek ilyenkor?</i>	A tanulók meghallhatják a mesét, majd válaszolnak a pedagógus kérdéseire. Közösen beszélgetnek a meséről, és a hozzá fűződő érzéseikről. Néhány gondolat: „A szíve, a lelke fájt.” „Az volt a vágya, hogy nagy és erős legyen, mert most kicsi és csúnya.” „Azt mondta, hogy csúnya szegény, de nagyon gyönyörű.”	Bemutató, magyarázat, megbeszélés dicséret	FOM	mese 	érzelmi intelligencia fejlesztése, auditív figyelem, szövegértés fejlesztése, szókincsfejlesztés, előzetes ismeretek előhívása, kommunikáció fejlesztése, gondolkodás fejlesztése
15 perc	2.2. Keresztrejtvény A pedagógus a tanulók elé teszi a keresztrejtvényt, és a feladatlapot a hálával kapcsolatban. Megalkotja a párokat, akik együtt dolgoznak. Továbbá segíti őket a kitöltésben. Közben irányítja a beszélgetést.	A tanulók párokban dolgoznak. Mindegyik párosban van egy fő aki tud írni és egy aki nem, hogy ne jelentsen akadályt a kitöltés. Kitöltik a keresztrejtvényt közösen. Majd a beszélgetés közben rajzolnak a hálával kapcsolatban.	megbeszélés magyarázat, játék, munkáltatás, differenciálás, dicséret	FOM PM	feladatlap 	Kooperációs készség, kommunikációs készségek fejlesztése, vizuális érzékelés, észlelés, komplex gondolkodás, figyelem fejlesztése, előzetes ismeretek előhívása
5 perc	2.3. Pozitív gyerek vagyok kártyajáték A pedagógus közösen játszik a gyerekekkel.	A gyerekek együtt játszanak a kártyajátékkal.	játék, dicséret	CSM	kártyajáték 	közösségépítés reziliencia kiépítése EQ fejlesztés gondolkodás előzetes ism.

3. BEFEJEZŐ RÉSZ						
5 perc	3.1. Hálafa kiszínezése A pedagógus kiosztja a színezőket, és megkéri a tanulókat, hogy érzéseik szerint színezzenek, majd hazavihetik az édesanyjuknak ajándékba.	A tanulók kiszínezik a képet az édesanyjuknak.	Tevékenykedtetés magyarázat	ÖM	színező 	kreativitás, finommotorika fejlesztése
4 perc	3.2. Értékelés, hangulatmegbeszélés A pedagógus megkérdezi a gyerekek hangulatát, érzéseit Gastonnal, majd értékeli a tanulók teljesítményét.	A tanulók elmondják érzéseiket Gaston segítségével, majd meghallgatják a pedagógus értékelését.	Megbeszélés dicséret	FOM	Gaston báb 	Beszédkésztség kifejezőképesség önértékelés fejlesztése.

Hallgatói nyilatkozat

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Csabainé Sebestyén Lilla
A Hallgató Neptun kódja: EQXCAA
A dolgozat címe: Akciókutatás 8-10 éves korú gyermekek érzelmi szabályozásának fejlesztése céljából, egy Komárom-Esztergom vármegyei EGYMI-ben
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Gyógypedagógiai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

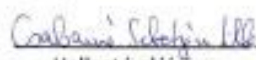
Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumba. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumban.

Kelt: 2024 év 10 hó 31 nap


Hallgató aláírása

Konzulensi nyilatkozat

NYILATKOZAT

Csabainé Sebestyén Lilla (hallgató Neptun azonosítója: EQCXAA) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem³

Kelt: Pécs, 2024. 11. 01



Ladnai Attiláné dr.
belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meg hagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő alá húzandó.

³ A megfelelő alá húzandó.