

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Csató Anita

**Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti és módszertani lehetőségei az
etika- és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentráció tükrében**

A doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Dr. Loboczky János, dr. habil, főiskolai tanár

Eger, 2023

Tartalom

| | |
|---|----|
| 1. A disszertáció célja és felépítése | 3 |
| 2. A kutatás elméleti keretei | 4 |
| <i>A nevelés fogalmának értelmezése a XXI. században, neveléseméleti keretek</i> | 4 |
| <i>Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány tükrében, a fejlesztés lehetőségei</i> | 5 |
| <i>Az érzelmi intelligencia, érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségei az irodalom által</i> | 6 |
| 3. A kutatás módszertani keretei..... | 7 |
| <i>A tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei: szókratészi, gyermekfilozófiai hagyományok; drámajátékok, dramatikus gyakorlatok; kreatívírás-gyakorlatok</i> | 7 |
| <i>Az etika tantárgy módszertani sajátosságai</i> | 8 |
| 4. A kutatás empirikus szakaszai | 8 |
| <i>Dokumentumelemzések</i> | 8 |
| <i>Iskolai empirikus kutatás</i> | 9 |
| <i>Az iskolai empirikus kutatás mintája, sajátosságai</i> | 9 |
| <i>A kutatás céljai</i> | 10 |
| <i>A kutatás mérőeszközei</i> | 10 |
| <i>A kutatás hipotézisei és azok vizsgálata</i> | 10 |
| 5. Összefoglalás | 13 |
| 6. Felhasznált irodalom | 14 |
| 7. Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk | 17 |

1. A disszertáció célja és felépítése

A XX. század végétől kezdődően, az intelligencia fogalmának kibővülésével (vö. *Gardner*, 1983) az érzelmi intelligencia kutatása olyan interdiszciplináris területté vált, mely a neveléstudomány, a pedagógiai gyakorlat számára is megkerülhetetlen kérdést jelent napjainkban. A tanulók érzelmi intelligenciájának támogatása számos curriculum meghatározó fejlesztési területét képezi napjaink iskolájában is.

Dolgozatom fő célja a fejlesztés lehetőségeinek elméleti, módszertani megalapozása a középiskolai etika- és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentrációra építve. A kidolgozott teoretikus és didaktikai alapok gyakorlati megvalósulását jelentette a 2020/21-es tanévben folytatott iskolai empirikus kutatás, mely során a felépített elméleti és módszertani alapokon nyugvó gyakorlatokat a pedagógiai tevékenység során is megvalósíthattam a kutatásban résztvevő 11. évfolyamon tanuló diákokkal.

A disszertáció felépítése a kutatás tervezésének és megvalósításnak logikai ívét követi, mely alapján három nagy blokkra osztható a teoretikus alapok, módszertani alapok, valamint az azokra épülő empirikus kutatások hármasa mentén.

Az első részt képezi a kutatás teoretikus, elméleti keretének körvonalazása, mely során a nevelés XXI. században meghatározó sajátosságait járom körül, külön figyelmet fordítva arra, hogy milyen fejlesztési területek hangsúlyosak, s válhatnak a jövőben hangsúlyossá, amennyiben napjaink lehetőségeihez és kihívásaihoz mért fejlesztést kívánunk megvalósítani. Az érzelmi intelligencia középpontba kerülését igazolja a nevelésről alkotott felfogás vizsgálata is, hiszen elsődlegesen olyan komplex személyiségfejlesztésként tudjuk meghatározni, melyben fontos szerepet játszhatnak az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó kompetenciák. Ezen kompetenciák fejlesztésével összhangba hozhatók a konstruktivizmus, valamint a hermeneutika nevelésről alkotott nézetei, így kutatásom fő teoretikus alapjait ezen iskolák nevelésről alkotott alapvetései jelentik. Továbbá a teoretikus keretek bemutatása során vizsgálom, hogy a művészet – kiemelten az irodalom – hogyan járulhat hozzá az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó kompetenciák fejlesztéséhez.

Kutatásom módszertani kereteit elsődlegesen a tanulói aktivitásra épülő módszerek képezik. E módszerek célja a tanulók aktivitásának felébresztése, a kompetenciák fejlesztésének belső motivációjának kialakítása (*Bonwell és mtsai*, 1991; *D. Molnár*, 2010). A tanulói aktivitás fokozása mind a konstruktivizmus, mind a hermeneutika nevelésről alkotott felfogásában kulcsfontosságú: a tanulók bevonódó, cselekvő, kognitív és érzelmi szinten is aktív magatartása a kompetenciák sikeres fejlesztésének kulcsa lehet a gyakorlatban.

A teoretikus, valamint módszertani keretek megvalósulását empirikus kutatásaim során vizsgáltam. Didaktikai szempontból fontosnak tartottam megvizsgálni az oktatást szabályozó Nemzeti alaptantervben a két vizsgált tantárgy közötti koncentráció lehetőségének megjelenését, továbbá az etikaoktatás során használt tankönyvekben is kutatni azt. A dokumentumelemzések tapasztalatait iskolai empirikus kutatásom során hasznosítottam, mely keretein belül kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórákon vettek részt a diákok egy tanéven keresztül. A kutatás során a tanórákat tervező és megvalósító pedagógusként voltam jelen. A módszerek kipróbálásán túl céлом volt vizsgálni a diákok olvasási szokásainak, tantárgyi attitűdjének, valamint érzelmi intelligenciájának alakulását a tanév során.

2. A kutatás elméleti keretei

A kutatás elméleti kereteit jelentették a legfontosabb alapfogalmak értelmezései, valamint az azokhoz kapcsolható neveléstudományok körvonalazása. Így kerülhetett sor ebben a fejezetben a nevelés napjainkban meghatározó fogalmainak értelmezésére, valamint az érzelmi intelligencia fogalmának neveléstudomány felől történő vizsgálatára. A feltárt fejlesztési célokhoz igazítva a konstruktivizmus, valamint a hermeneutika nevelésről alkotott nézetei jelentették a kutatás teoretikus keretét.

A nevelés fogalmának értelmezése a XXI. században, neveléstudományi keretek

A nevelés fogalmának alakulását vizsgálva a XXI. században arra az összegző megállapításra juthatunk, hogy a nevelés egy olyan többdimenziós, dinamikusan változó fogalomkomplexum, melynek célja a tanulók képességeinek kibontakoztatása, tudásuk és személyiségük komplex fejlesztése. További fontos célja támogatni a gyors társadalmi változásokhoz történő adaptív alkalmazkodást. Ennek tükrében a nevelést olyan szocializációs tevékenységnek tekinthetjük (vö. *Pukánszky, 2013; Ilyés, 2001*), melyben az iskola fontos szerepet kell, hogy vállaljon.

A nevelés fogalmának komplexitását mutatja *Bábosik (2003)* nevelésről alkotott fogalma, aki hangsúlyozza, hogy a nevelés során az egyéni és a társadalmi dimenzió szétválaszthatatlanul összefonódik. A nevelés célja az egyén, s azon túl a társadalom életének gazdagítása, amit végső soron az egyén konstruktív életvezetésének támogatásában tudunk összegezni (*Bábosik, 2003*). Ebben fontos szerepet játszanak mind az egyéni kompetenciák, például a kritikai készség, gondolkodás fejlesztés (vö. *Karikó, 2019*), valamint a szociális kompetenciák támogatása, melyek között az érzelmi kompetenciák fejlesztése meghatározó lehet (vö. *Réthy, 2016*).

A nevelésről alkotott fogalmak értelmezésén túl vizsgáltam azt is, hogy a diákoknak mely készségeik, kompetenciáik fejlesztésére lehet napjainkban hangsúlyosan szükség, amennyiben harmonikusan szeretnénk támogatni a diákok nevelési folyamatát. Ennek keretében kerültek áttekintésre az évezred elején született, a jövő (mára napjaink) iskolájára vonatkozó jóslatok (vö. *Passing*, 2001; *Schaffhauser*, 2003), valamint *Csapó* 2019-es vizsgálatának idézésére, mely során azt kutatták, hogy mely képességek, készségek fejlesztésére van szükségük a diákoknak annak érdekében, hogy a gyorsan változó társadalmi kihívásokhoz alkalmazkodni tudjanak. A kutatások során olyan területek kerültek előtérbe, mint a nem-rutin személyközi munka, valamint nem-rutin analitikus munka jövőben történő térhódítása. Meglátásom szerint az áttekintett kutatások körülhatárolják azt, hogy ezen területekhez kapcsolódóan mely kompetenciák fejlesztésére való fókuszálás indokolt napjainkban, így arra a következtetésre juthatunk, hogy a személyes és szociális készségek, kompetenciák támogatása kiemelten fontos területet kell, hogy jelentsen napjaink nevelési-oktatási gyakorlatában.

E készségek, kompetenciák komplex fejlesztésének lehetőségét láthatjuk a konstruktivizmus, valamint hermeneutika nevelésről alkotott felfogásának középpontjában. A konstruktivizmus tanulásszemlélete a nevelés minden részfolyamatára kiterjeszhető (vö. *Nahalka*, 2013). Kulcsfogalmi (előzetes ismeretek, többféle megközelítés elve, együttműködés, konceptuális váltás, adaptív ismeretszerzés stb.) vizsgálata mentén azt láthatjuk, hogy olyan központi elemekre épít, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok adaptív, a gyors változásokhoz alkalmazkodni tudó, valós ismeretekre tegyenek szert, valamint azok előzetes ismereteik, tapasztalataik segítségével épüljenek fel, mozgósítva a személyes és társas kompetenciák széles tárházát. A hermeneutika nevelésről alkotott képe szintén a diákok aktív szerepét hangsúlyozza, amikor a dialógus pedagógiai relevanciáját állítja a középpontba (vö. *Ballér*, 2002; *Orbán*, 2016). A dialógus – jöjjön az létre diák-diák, diák-tanár vagy diák-tananyag között – mindig aktivitást jelent, mely során személyes és társas kompetenciák fejlődhetnek, s melyek adaptív ismeretekhez vezethetnek a nevelési-oktatási folyamat során.

Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány tükrében, a fejlesztés lehetőségei

Az érzelmi intelligencia vizsgálata elsősorban a pszichológiai kutatások területét képezi, azonban napjainkra egyre inkább meghatározóvá vált interdiszciplináris jellege, így vizsgálata a neveléstudomány számára is – elsődlegesen a fejlesztés tekintetében – fontos területet jelent. Az érzelmi intelligencia vizsgálata a neveléstudomány tükrében azonban korántsem

problémamentes, hiszen olyan fogalomkomplexumról beszélünk, melynek többféle megközelítése létezik, valamint mind a fejlesztés, mind a mérés és értékelés kérdéseket vet fel. Kutatásom során a neveléstudomány szemszögéből vizsgáltam az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségeit, átgondolva azt, hogy milyen lehetőségek és korlátok állnak a neveléstudományi vizsgálódás előtt.

Annak érdekében, hogy ezeket a problémákat tisztábban lássuk, először is fontos volt meghatározni, hogy az érzelmi intelligencia mely megközelítése egyeztethető össze a neveléstudományi vizsgálódások korlátaival, körülhatárolva ezáltal a fejlesztési területeket, valamint a lehetséges mérési lehetőségeket. Az érzelmi intelligencia fogalmának meghatározása során két nagy irányzatot különböztethetünk meg: 1. Az érzelmi intelligencia képesség alapú modelljét 2. Az érzelmi intelligencia vonás alapú modelljét.

Az érzelmi intelligencia képesség alapú modellje kizárólag mentális képességek halmazaként értelmezi a fogalmat (vö. *Mayer – Salovey, 1997*). E felfogás alapján alapvetően olyan mentális képességek halmazaként tekinthetünk az érzelmi intelligenciára, melyek iskolai keretek között történő mérése csak szakemberek bevonásával történhetne, továbbá a nevelési-tanulási folyamatban is kevésbé egyértelműen követhető nyomon a fejlesztés hatása. Többek közt emiatt tartottam indokoltnak, hogy kutatásom során elsődlegesen az érzelmi intelligencia vonás alapú meghatározása mellett köteleződjek el.

Az érzelmi intelligencia vonás alapú meghatározása alapvetően kognitív képességek, kompetenciák együtteseként határozza meg az érzelmi intelligencia fogalmát (vö. *Bar-On – Parker, 2000*). E kompetenciák alapvetően két nagy csoportra oszthatók: a személyes és társas kompetenciák halmazára (*Balázs, 2014; Goleman, 2019*). E két nagy kompetenciacsoport a nevelői-oktatói munka során is kitüntetett figyelmet élvez, többek közt a *Nemzeti alaptanterv*ben meghatározott kulcskompetenciák nagy része is átfedésbe hozható a személyes és szociális kompetenciák széles tárházával, melyek tantárgyak felett álló általános fejlesztési célként állnak előttünk. A pedagógiai fejlesztés a vonás alapú megközelítés révén a pedagógusok által is objektíven mérhetővé válik a rendelkezésre álló, önbevalláson alapuló kérdőívek (pl. a kutatás során is használt Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála) segítségével.

Az érzelmi intelligencia, érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségei az irodalom által

A művészet pozitív, gazdagító hatása a személyiség fejlődésére régóta vizsgált területként áll előttünk (vö. *Vigotszkiij, 1968*). A művészeteken belül az irodalom tapasztalata segítheti az irodalmilag tételezett világ felmutatása által abban a diákokat, hogy pontosabban

artikulálódjanak önmagunkhoz, másokhoz, valamint általában véve a külvilághoz való viszonyukban (Bagi, 1998). Továbbá a műalkotással, irodalmi alkotással mint esztétikummal való találkozás segíti a kreativitás, kritikai gondolkodás stb. fejlődését (vö. Pap, 2012). Már ez a rövid összegzés is rávilágít arra, hogy a művészet, az irodalom tapasztalata magában hordozza mind a személyes, mind a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségét. Nem véletlen, hogy a művészet tapasztalata számos élménypedagógiában meghatározó a fejlesztés szempontjából is (vö. Kiss, 2017).

A kutatás célcsoportját képező, 11. évfolyamon tanuló diákok életkori sajátosságaiból adódóan az irodalom tapasztalatának oktatásba történő bevonása során elsődlegesen a kortárs, populáris, (gyermek- és) ifjúsági irodalomra koncentráltam. E rétegek előtérbe kerülését igazolja az életkori sajátosságoknak való megfelelésen túl a diákok olvasási szokásainak vizsgálata is. Amennyiben a diákok kedvtelésből olvasnak, jellemzően e területről kerülnek ki olvasmányaik (vö. Gombos, 2013). Továbbá az e rétegekbe tartozó alkotások nyelvi, poétikai, időbeli és térbeli, valamint személyes dimenziók találkozási révén teszik jellemzően lehetővé a diákok énbevonódásának fokozódását. Ezek a szempontok mind hozzájárulnak az aktív befogadói attitűd kialakulásához, mely jellemzően kognitív és érzelmi aktivitás szintjén is megjelenik (vö. Nagy, 2002). Ugyanakkor fontos, hogy didaktikai szempontból olyan módszertani eljárások segítségével dolgozzuk fel ezeket a történeteket, melyek tovább támogatják az aktív befogadói attitűd kialakulását.

3. A kutatás módszertani keretei

A tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei: szókratészi, gyermekfilozófiai hagyományok; drámajátékok, dramatikus gyakorlatok; kreatívírásgyakorlatok

A tanulói aktivitásra építő módszerek közül elsődlegesen olyan módszerekre építettem kutatásom során, melyek tantárgyaktól függetlenül is alkalmazhatók, erősítve ezáltal a tantárgyak közötti módszertani párbeszéd és koncentráció növekedését. Ezért, s továbbá az etikaoktatás, valamint irodalomoktatás sajátosságaiból kiindulva a szókratészi, gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek, a dramatikus gyakorlatok, valamint a kreatívírási feladatok kerültek hangsúlyosan előtérbe kutatásom didaktikai eszköztárának összeállításánál. Ezek a módszerek lehetővé teszik, hogy a diákok a foglalkozások során megismert irodalmi művek irodalmilag tételezett világában reális tapasztalatokra tegyenek szert (vö. Tölgyessy, 2018; Bethlenfalvy, 2020), miközben aktív párbeszédbe lépnek az alkotásokkal. A módszerek a korábban vázolt nevelésmódszerekkel összhangban támogatják a saját tanulói

jelentésképződés kialakulását, a többféle értelmezési lehetőség konstruálását (vö. *Pethőné*, 2005). A módszertani eszköztár összeállításának fontos szempontja volt, hogy megőrizze az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyát, valamint egyaránt építsen elsődlegesen személyes kompetenciákat fejlesztő gyakorlatokra (pl. kreatívírás-gyakorlatok), valamint kifejezetten szociális kompetenciákat támogató gyakorlatokra is (pl. gyermekfilozófiai módszerek).

Az etika tantárgy módszertani sajátosságai

Az etika tantárgy módszertani sajátosságainak figyelembevétele kiemelten fontos volt, hiszen az iskolai empirikus kutatás e tantárgy kereteiben történt. A tantárgy rövid múltja fontos tanulságokkal bír a jelen oktatásszervezése szempontjából is, ezért kerülhetett sor a tantárgy alakulásának történeti áttekintésére, s az előzményeket jelentő olvasótáborok vizsgálatára (vö. *Kamarás*, 1984; 1990; 1991).

A tantárgy célkitűzéseinek, fejlesztési területeinek vizsgálata is fontos volt a kutatás módszertani eszköztárának felépítése szempontjából, ezért tartom e blokkban indokoltnak a 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptanterv*ben (a kutatás mintáját képező csoport szabályozódokumentumában), valamint a 2020-ban bevezetett *Nemzeti alaptanterv*ben a tantárgy módszertani sajátosságait vizsgálni.

4. A kutatás empirikus szakaszai

Dokumentumelemzések

Az empirikus kutatás első szakaszát jelentette a dokumentumelemzések elvégzése. Az iskolai empirikus kutatást előkészítve a 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptantervet* elemeztem. A vizsgálódás a dokumentum három nagy szakaszára fókuszált: 1. A köznevelés feladatai és értékei, 2. Magyar nyelv és irodalom műveltségterület, 3. Ember és társadalom műveltségterület.

A köznevelés feladatai és értékei szakasz vizsgálata során a nevelési célokat, módszertani alapvetéseket elemeztem, valamint azt, hogy megjelenik-e a tantárgyak közötti párbeszéd mint oktatásszervezési lehetőség. Ezt követően a vizsgált két tantárgy műveltségterületét vetettem össze az alapján, hogyan valósulhat meg a tantárgyak közötti koncentráció lehetősége az oktatás gyakorlatában, továbbá hogyan viszonyul e koncepció az előzetesen vázolt teoretikus és módszertani alapvetésekhez.

Az elemzett dokumentumok fontos csoportját képezték a 2012-es *Nemzeti alaptanterv*re épülő, 11. évfolyam számára készült etikatanönyvek. Három tankönyvet vizsgáltam (szerk.

Fenyődi, 2018; szerk. *Homor – Kamarás*, 2013; szerk. *Lányi – Jakab*, 2014) a következő szempontrendszer alapján: 1. A tankönyv jellemző sajátosságai, a tanulásról, nevelésről alkotott filozófiája. 2. A tankönyv szerkezeti és tematikus struktúrájának felépítése 3. A leckék felépítése. A vizsgálat során külön kitértem a *Fenyődi* (2018) által szerkesztett tankönyv szépirodalmi szöveggyűjteményének részletes elemzésére, mely által nyert tapasztalatok nagyban meghatározták az általam összeállított olvasmánylista kialakításának didaktikáját.

Iskolai empirikus kutatás

Az iskolai empirikus kutatás célja volt a teoretikus és módszertani alapokra, valamint az előzetes dokumentumelemzésekre építve egy olyan akciókutatás megvalósítása, mely során oktató pedagógusként nyílik lehetőségem kipróbálni az általam kidolgozott kortárs, populáris irodalmi szövegekre épülő etikaórák gyakorlati megvalósítását.

Az iskolai empirikus kutatás mintája, sajátosságai

Az iskolai empirikus kutatás megvalósítására a 2020/21-es tanévben került sor egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei város gimnáziumának 11. évfolyamán tanuló diákok bevonásával. A kutatásban egy osztály vett részt (23 fő, a kutatásban ténylegesen résztvevő kérdőívkitöltők N=20 fő), a kutatás tervezésének és struktúrájának megvalósítása az akciókutatás struktúráját követte (vö. *Havas*, 2004; *Kemmis – McTaggart*, 1988).

A kutatás sajátossága volt, hogy tanórákat tartó pedagógusként vettem részt benne, heti 1 óraszámban volt lehetőségem a diákok számára etikaórákat tartani. A tanórák felépítése során a korábban bemutatott teoretikus és módszertani alapokra építkeztem. A tanórákon tankönyvet nem használtunk, hanem az általam összeállított – jellemzően kortárs, populáris, ifjúsági regiszterből kikerülő – olvasmányok jelentették az etikaórák kiinduló alapszövegeit. Az olvasmányokat elsődlegesen tanulói aktivitásra épülő módszerekkel (szókratészi, gyermekfilozófiai módszerekkel; drámajátékokkal; kreatívírás-gyakorlatokkal) dolgoztuk fel mind jelenléti, mind tantermen kívüli digitális oktatás keretében¹.

¹ A 2020/21-es tanévben a járványügyi kockázat miatt 2020. november 11. – 2021. május 10. között Magyarországon tantermen kívüli digitális munkarend keretében zajlott a középiskolások oktatása.

A kutatás céljai

C₁ A XXI. századi nevelésről alkotott elméletekkel összhangban a diákok kompetenciáinak fejlesztése, elsődlegesen az érzelmi intelligencia egyes elemeinek fejlesztése a nevelői-oktatói munka során.

C₂ Az etika és irodalom tantárgy közötti tantárgyi koncentráció erősítése etikaórán a szépirodalmi szövegek oktatásba történő bevonása által.

C₃ Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának megvalósítására törekvés az oktatás gyakorlatában.

C₄ A kortárs irodalom és az olvasás felé tanúsított attitűd javítása.

C₅ A fejlesztési célokhoz igazított tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása, előtérbe helyezve a tanulói aktivitásra építő módszereket.

A kutatás mérőeszközei

A kutatás során három nagy terület, az olvasási szokások, a tantárgy iránti attitűd, valamint az érzelmi intelligencia változásait vizsgáltam kérdőívek segítségével. A változások nyomon követése érdekében a diákok a kutatás kezdetén (2020. szeptember) bemeneti kérdőíveket töltöttek ki, majd a kutatás zárásakor a kérdőívek kitöltését megismételtük az osztállyal (a kimeneti kérdőívek rögzítése 2021. júniusában történt). A diákok a kérdőíveket névtelenül, ugyanakkor a változások követhetősége érdekében jelíggel ellátva töltötték ki.

Az olvasási szokások vizsgálata saját szerkesztésű kérdőív segítségével történt, mely 11 kérdést tartalmazott, s elsődlegesen az olvasás iránti attitűd, az olvasás gyakoriságának s az általuk preferált szerzőknek a feltérképezése volt a célja.

A tantárgy iránti attitűdvizsgálat a tantárgy sajátosságaihoz igazodva rövid írásbeli kérdőív segítségével történt, s leginkább arra fókuszált, hogy milyen a tantárgy hasznosságának megítélése, valamint milyen témákat, feladattípusokat várnak az előzetes jóslatok alapján.

Az érzelmi intelligencia változásának vizsgálatához a hazai mintán is validitált Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála (WLEIS-HU) magyar változatát használtam, mely önbevalláson alapuló kérdőív, értékelése nem mutat túl a pedagógiai gyakorlaton.

A kutatás hipotézisei és azok vizsgálata

A kutatás kiinduló hipotézisei a következők voltak:

H₁ A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasási szokások változásához: a kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórán résztvevő diákok tanév végére szívesebben olvasnak könyveket.

H₂ A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasás gyakoriságának javulásához: a könyvek olvasásának gyakorisága pozitív irányba változik a tanév végére.

H₃ Az etika tantárgy hasznossága iránti attitűd javítható a kortárs irodalmi szövegekre épülő oktatás segítségével: pozitívabb attitűd alakul ki a diákokban az etika tantárgy hasznosságát illetően a tanév végére.

H₄ A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás alkalmas lehet az érzelmi intelligencia fejlesztésére: a bemeneti és kimeneti érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek eredményét összevetve várhatóan a kimeneti tesztek javuló eredményeket mutatnak.

A kutatásban résztvevő alacsony mintaszám miatt a kutatási hipotézisekhez kapcsolódó adatok statisztikai szignifikanciájának, valamint az egyéb összefüggések feltárásnak vizsgálatát elvettem, hiszen a rendkívül alacsony elemszám torzíthatná a kapott eredményeket. Ezért a továbbiakban csak leíró jelleggel ismertetem a hipotézisekkel kapcsolatban kapott eredmények bemeneti- és kimeneti mérések közötti változásait.

H₁ *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasási szokások változásához: a kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórán résztvevő diákok tanév végére szívesebben olvasnak könyveket.*

A kutatás bemeneti mérései során kapott adatok alapján a diákok 35%-a nyilatkozott úgy, hogy szeret olvasni, 65%-uk pedig nemmel válaszolt a kérdésre. A tanév végére így kis mértékben, 5%-kal nőtt azoknak a száma, akik pozitív attitűdöt tanúsítanak az olvasás irányában.

Érdekeség, hogy ennek ellenére a kutatás bemeneti mérésén a diákok 80%-a tekintette hasznos tevékenységnek a könyvek olvasását. Nemek szerinti megoszlás arányában kirajzolódik, hogy a bemeneti mérések adatai alapján a fiúk többsége (71%) úgy nyilatkozott, hogy nem szeret olvasni, ennek ellenére 86%-uk hasznosnak ítélte az olvasást. A kimeneti mérések javuló tendenciákat mutattak, az olvasás hasznosságára vonatkozó, egyébként is pozitív eredmények tovább nőttek. A diákok döntő többsége, 95%-a nyilatkozott úgy, hogy hasznos tevékenységnek véli a könyvek olvasást annak ellenére, hogy nem szívesen teszik azt.

H₂ *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasás gyakoriságának javulásához: a könyvek olvasásának gyakorisága pozitív irányba változik a tanév végére.*

A könyvek olvasásának gyakorisága a bemeneti méréseken a következőképpen alakult: a diákok több mint fele, 70%-uk ritkábban olvas könyvet, mint havonta. Havonta csupán 10%-

uk, hetente pedig 5%-uk olvas. Hetente többször 10%-uk, míg naponta csupán 5%-uk olvas könyveket.

Az olvasás gyakoriságára adott kimeneti és bemeneti válaszokat összevetve azt láthatjuk, hogy nőtt a naponta (1 fővel, 5%-kal), hetente többször (2 fővel, 10%-kal) olvasók száma. A hetente olvasók száma nem változott, a havonta olvasók száma 3 fővel nőtt (15%-kal), valamint csökkent azok aránya, akik ritkábban olvasnak, mint havonta (6 fővel, 30%-kal).

H₃ *Az etika tantárgy hasznossága iránti attitűd javítható a kortárs irodalmi szövegekre épülő oktatás segítségével: pozitívabb attitűd alakul ki a diákokban az etika tantárgy hasznosságát illetően a tanév végére.*

A kutatás bemeneti mérésein a diákok 45% ítélte hasznos tantárgynak, míg 55%-uk nem hasznosnak az etikaórákat. A kimeneti változások esetében 5%-os pozitív változást láthatunk a tantárgy megítélését illetően. A válaszok mögötti okok meghatározásában jellemző motívum volt a tantárgy választható jellege, továbbá az, hogy nem tesz belőle az osztályból senki sem érettségi vizsgát.

H₄ *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás alkalmas lehet az érzelmi intelligencia fejlesztésére: a bemeneti és kimeneti érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek eredményét összevetve várhatóan a kimeneti tesztek javuló eredményeket mutatnak.*

A WLEIS-HU érzelmi intelligenciát mérő skála alskáláin a bemeneti és kimeneti méréseken elért átlagokat összevetve láthatjuk, hogy mind a négy alskála esetében nőtt az átlagok száma. A saját érzelmek, valamint mások érzelmei értékelése alskálán a legmagasabb elérhető pontszám 15 volt, míg az érzelmek hasznosítása és irányítása alskálák esetében 20 pont. Ennek tükrében megállapíthatjuk, hogy a diákok a legjobb átlagot az érzelmek hasznosítása alskálán értékék el a bemeneti mérések során (14,50), míg a legalacsonyabb átlagot az érzelmek irányítása alskálán, hiszen itt a maximum szerezhető 20 ponthoz viszonyítva 12,55-ös átlagot értek el. A saját érzelmek értékelése, valamint mások érzelmeinek értékelése esetében a maximum 15 pontszámhoz viszonyítva 10,75 és 10,90 volt az átlagosan elért szint.

A tanév végén megismételt kimeneti mérések során a következő átlagokat mutatták a diákok az egyes alskálákon: saját érzelmek értékelése 11,05; mások érzelmeinek értékelése 11,80; érzelmek hasznosítása 15,80; érzelmek irányítása 13,35. A bemeneti és kimeneti mérések átlagait összevetve azt láthatjuk, hogy a diákok továbbra is arányaiban az érzelmek hasznosítása alskálán, valamint a saját és mások érzelmeinek értékelése alskálán érték el a legmagasabb átlagot, a legalacsonyabbat pedig változatlanul az érzelmek irányítása alskálán.

Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, hogy mind a négy alskála esetében növekedést tapasztalhatunk az átlagok összevetése során.

A kis mintára vonatkoztatott hipotézisek igazolását vagy cáfolását a mintaszám miatt elvettem, hiszen általános következtéseket levonására nem alkalmas. Ugyanakkor mind oktató, mind kutató munkám számára fontos visszajelzést jelentett a kérdőívek rögzítése és értékelése.

5. Összefoglalás

Kutatásom során három nagy területet különíthetünk el, melyek egymásra épülnek az elmélet, a módszertan és az empirikus kutatás fogalmi hármásának logikája mentén. A nevelés fogalmának XXI. századi értelmezése, valamint az érzelmi intelligencia fogalmának a neveléstudomány tükréből történő vizsgálata tette lehetővé, hogy feltárjam az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó kompetenciák fejlesztésének módszertani lehetőségeit, majd az elméletre és módszertanra építve kialakítsam iskolai empirikus kutatásom didaktikai struktúráját.

Az etika és irodalom tantárgy sajátosságait vizsgálva azt láthattuk, hogy kitűzött fejlesztési céljaik, tantárgyi sajátosságaik által fokozottan jelenthetik a tantárgyak közötti koncentráció megvalósulásának terét, valamint hatékonyan járulhatnak hozzá az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó kompetenciák fejlesztéséhez. Az etika az én, a társak és a társadalom dimenzióit érintő kérdésekkel foglalkozik, melyek feldolgozása során mind a személyes, mind a szociális kompetenciák aktívan fejlődhetnek. Az irodalom a műalkotások, a művészet tapasztalata által szintén nagyban hozzájárul a személyes – és megfelelő didaktikára építve a szociális – kompetenciák támogatásához. Ezek a sajátosságok megteremthetik annak a lehetőségét, hogy a tantárgyak fokozottan hozzájáruljanak a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése napjaink iskolájában meglátásom szerint létfontosságú, amennyiben olyan kompetenciák erősödését szeretnénk támogatni, melyek hozzájárulnak a diákok későbbi sikerességéhez. Doktori disszertációm e fejlesztési terület, valamint az etika és irodalomoktatás közötti tantárgy koncentráció támogatásához kívánt elméleti, valamint módszertani lehetőségeket bemutatni.

6. Felhasznált irodalom

Bagi Zsolt (1998): Etika és irodalomelmélet (Jacques Derrida és a kritikai kultúrakutatás etikája). *Alföld*. 49(7). 82-96.

Balázs László (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben. 29 gyakorlat trénereknek, tanároknak és coachoknak*. Z-Press Kiadó Kft. Miskolc.

Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*. 12(12). 21-23.

Bar-On, R. – Parker, J. D. (ed., 2000): *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass. San Francisco.

Bábosik István (2003): *Alkalmazott neveléstudomány*. OKKER. Budapest.

Bethlenfalvy Ádám (2020): *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. Károli Gáspár Református Egyetem. L'Harmattan. Budapest.

Bonwell, Charles C., James A. Ellison (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D. C.: The George Washington University. School of Education and Human Development.

Csapó Benő (2019): A jövő elvárásai és a tudás minősége. In: Kónyáné Tóth Mária, Molnár Csaba (szerk.): *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában. XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda Kft Suliszerviz Pedagógiai Intézet. Debrecen.

D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*. 20(11). 3–16.

Fenyődi Andrea (szerk., 2018): *Etika tankönyv 11. (2018)*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger

Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. 54(6). 3-8.

Homor Tivadar – Kamarás István (szerk., 2013): *Emberismeret és etika a középiskolák számára*. Apáczai Kiadó. Budapest.

Goleman, Daniel (2019): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.

Gombos Péter (2013): A kortárs gyermekirodalom és az irodalomtanítás. In: Gombos Péter: *Dobj el mindent, és olvasd! Esszék az olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról*. Pont Kiadó. Budapest.

Ilyés Sándor (2001): Tanuló neveléstudomány. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Kamarás István (1984): „Rögeszmék” Bakonyoszlopon. *Olvasótábori krónika*. Tankönyvkiadó. Budapest

Kamarás István (1990): *Íme az ember!* Edukáció Könyvkiadó. Budapest.

Kamarás István (1991): Lehetne például: embertan. *Iskolakultúra*. 1 (1-2). 82-90.

Karikó Sándor (2019): A filozófia és a pedagógiai kultúra „hívó szava”. A nevelés misztériuma. *Kultúratudományi Szemle: Cultural Science Review*. 2019. 1(2-3). 23-32.

Kemmis, S. – McTaggart, R. (ed, 1988.): *The action research planner*. Geelong. Deakin University Press.

Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In.: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve. Tercsényi 70. Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely*. ISZT Alapítvány. Budapest. 189-214.

Lányi András – Jakab György (szerk., 2014): *Etika. Tankönyv a középiskolák 11-12. évfolyam számára*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Mayer, J. D. – Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4). 433-442.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*. 1(4). 21–33.

Nagy Éva (2002): Az irodalmi befogadás és az oktatás kérdéseiről. *Módszertani közlemények*. 2002. 42(1). szám. 7-9.

Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 78-91.

Pap Katalin Tünde (2012): *Az esztétikai nevelés történeti áttekintése, különös tekintettel reformpedagógiai gyökereire, és szerepe a mai középiskolai irodalom és művészeti tantárgyak oktatásában. Az esztétikai nevelés lehetőségei korunk irodalomtanításában öt irodalomtankönyv tükrében*. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Letöltés: https://ppk.elte.hu/file/pap_katalin_tunde_dissz.pdf (2023. 04. 28.)

Passing, David (2001): A taxonomy of ICT mediated future thinking skills.

Letöltés: [\(PDF\) A taxonomy of ICT mediated future thinking skills \(researchgate.net\)](#) (2023. 04. 29.)

Pukánszky Béla (szerk., 2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv. Az irodalomkönyv 9-12. és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9-12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó. Budapest.

Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanulók kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*. 26(2). 88-99.

Schaffhauser, Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején. In: Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó. Budapest.

Tölgnyessy Zsuzsanna (2018): A játékon túl – azaz mire alkalmazható a drámapedagógia? In.: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 173-182.

Vigotszkij, Lev (1968): *Művészetpszichológia*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

7. Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

Csató Anita (2016): Az ízlés történeti változásai Gadamer hermeneutikai filozófiájának tükréből. In: Reichmann Angelika (szerk.): *Válogatás a XXXII. OTDK (2015) Történelem- és társadalomtudományi dolgozataiból*. Líceum Kiadó. Eger. 84-110.

Csató Anita (2019): Kortárs irodalom beemelése az etikaoktatásba. Identitáskérdések Grecsó Krisztián regényeiben. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum. [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 101-116.

Csató Anita (2020): A konstruktivista szemlélet és drámajátékok hasznosulása az etikaoktatás gyakorlatában. *Módszertani közlemények*. 60(1). 23-29.

Csató Anita (2020): Hol maradnak a női hősök a középiskolai olvasmányokból?: Az emancipáció arcai Szabó T. Anna Senki madara c. művében. In.: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella, Kusper Judit (szerk.): *Emancipáció tegnap és ma*. Eger. Líceum Kiadó. 267-273.

Csató Anita (2021): Az érzelmi intelligencia és az érzelmi készségek fejlesztési lehetőségei az iskolában, különös tekintettel az etikaórára. In: Molnár Dániel, Molnár Dóra (szerk.): *XXIV. Tavaszi Szél Konferencia 2021. Tanulmánykötet II*. Doktoranduszok Országos Szövetsége. Budapest. 368-397.

Csató Anita (2022): Az etika mint tantárgy hazai létrejöttének rövid történeti áttekintése: az olvasótáboroktól az iskolai etikaórákig. In: Loboczky János, Torma Anita, Vermes Katalin

(szerk.): *Tudomány és megértés – Schwendtner Tibor 60. születésnapjára*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 291-300.

Csató Anita (2022): Young adult irodalom John Green Papírvárosok című regényében és a középiskolai oktatásban. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kuser Judit (szerk.): *IrKa I. Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger. Líceum Kiadó. 147-156.