

INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVARRAL ÉLŐ GYERMEKEK ÉRZELMEFELISMERŐ KÉPESSÉGÉNEK FEJLESZTÉSE PAPÍRSZÍNHÁZ MÓDSZERREL

DEVELOPING EMOTION RECOGNITION SKILLS IN HUNGARIAN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES USING PAPER THEATRE

LÁSZLÓ Szilvia, JANCSÓ- FARCAS Susana

Abstract: This study aimed to enhance emotion recognition skills in children with intellectual developmental disabilities (IDD) using paper theatre. The intervention consisted of eight sessions featuring paper theatre stories designed to depict various emotions. Six Hungarian children diagnosed with IDD living in Romania participated in the study, which employed a small-N research design. To assess outcomes, the Emotion Recognition Test (ERT) and an adapted version of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test were used, modified for teacher reporting. The Wilcoxon Signed Rank Test results indicated a statistically significant improvement in the children's emotion recognition abilities following the intervention ($Z = -2.207, p = .027$). However, the teacher-completed questionnaire did not show a significant change ($Z = -1.261, p = .207$). These findings support our first hypothesis regarding the effectiveness of paper theatre in improving emotion recognition, while the second hypothesis - expecting corresponding improvements in teacher-reported emotion recognition skills of children - was not confirmed. This suggests the need for further research to explore the discrepancy between direct assessment and teacher observations in emotion recognition skills.

Keywords: paper theatre, emotion recognition, intellectual developmental disabilities

1. Bevezetés és elméleti háttér

Az intellektuális képességszavar (IKZ) egy olyan fejlődési rendellenesség, amely érinti az egyén kognitív működését és a fejlődés időszakában jelentkezik (APA, 2013), az értelmi funkciók és az adaptív viselkedés veleszületett hiánya jellemzi. Az intellektuális képességszavarral élő egyének személyes függetlensége és szociális felelősségvállalása elmarad az életkor szerinti és szociokulturálisan elvárt szinttől, elsősorban az alkalmazkodási funkciók hiányosságai miatt (Chiurazzi, Kiani, Miertus, Barati, Manara, Paolacci és Bertelli, 2020; APA, 2013). A zavar kialakulásához számos ok hozzájárulhat: örökletes tényezők, amelyek közé tartoznak a kromoszómarendellenességek és az egyes géneváltozatok, környezeti tényezők és a szociodemográfiai

tényezők is (Leonard, Montgomery, Strumpher, Masi, Woolfenden és Glasson, 2022; Haung, Zhu, Qu és Mu, 2016).

Az intellektuális képességzavarral élő gyerekek tipikusan fejlődő társaikhoz hasonló fejlődési mérföldköveken haladnak végig, azonban fejlődésük lényegesen lassabb és gyakran tapasztalhatóak fejlődési visszaesések (Nagy, 2023). Tipikusan fejlődő társaikhoz képest hiányosságokat, fejlődési késedelmeket mutatnak a mozgásszervi készségekben, a kognitív funkciókban, kiemelten a végrehajtó funkciók területeiben (Mañano, Hue és April, 2019; Koper, Lewandowska és Rekosiewicz, 2024), a szociális megismerésben, illetve problémáik lehetnek a szociális perspektívaválasztási készségekkel, az érzelmi megértéssel és szabályozással. Ezek a tényezők befolyásolják személyiségfejlődésük, az énkép, illetve éntudat kialakulását (Van Rest, Van Nieuwenhuijzen, Kupersmindt, Vriens, Shuengel és Matthys, 2020; Csákvári, 2013).

1.2. Az intellektuális képességzavarral élő gyerekek érzelemfelismerő képessége

Az érzelmek megértésének és kifejezésének képessége egy olyan összetett pszichológiai jelenség, társas életünk egyik legfontosabb aspektusa, amely fontos szerepet játszik a társas interakciók szabályozásában (Bryce, Mika, Craig, Hess és Lipp, 2024; Pereira és Matos Faria, 2015). Az érzelemkifejezés képessége a testbeszéd és viselkedés megfelelő változásaira utal, amelyek illeszkednek az adott helyzethez, lehetővé téve a szervezet számára a következményekre való hatékony reagálást (Scherer és Ellgring, 2007). Ezzel szemben az érzelemértelmezési képesség mások érzelmi állapotának megértését és értékelését jelenti a társas kapcsolatok során (Soltaninejad, Khosrowabadi és Nejati, 2019). Az önmagunk és mások érzelmeinek felismerése hozzájárul más személyek perspektívájának megértéséhez és saját érzelmeink szabályozásához (Conolly, Miller, Hanratty, Roberts és Sloan, 2018).

Több kutatás vizsgálta az intellektuális képességzavarral élők érzelemfelismerő képességét, összehasonlítva a tipikusan fejlődő személyekével szemben. A kutatások eredményeiben azt találták, hogy az IKZ-s gyerekek eredményei szignifikánsan alacsonyabbak tipikusan fejlődő társaikhoz képest, az érzelmi kifejezések feldolgozásában sajátos nehézségeket mutatnak (Murray, McKenzie, Whelan, Cossar, Scotland, 2019; Joseph és Ittyerah, 2015). Az érzelemfelismerésben nyújtott alacsony teljesítményt egyes szerzők a kognitív képességekkel hozták összefüggésbe, vagyis a memória, figyelem, illetve információfeldolgozási képességek hiányával (Moore, 2002), míg mások azt hangsúlyozták, hogy az érzelemfelismerésben mutatott hiányosságok teljes mértékben nem vezethetők vissza a kognitív korlátokra (Scotland, Cossar és McKenzie, 2015).

Végül arra a következtetésre jutottak, hogy az eltérő módszertani megközelítésből fakadó korlátok miatt nem lehet általános érvényű következtetéseket levonni. Összességében

tanulmányok többsége összehasonlító kutatásokat tartalmaz, melyekben IKZ-s gyermekek eredményeit neurotipikus társaikhoz hasonlítják, azonban ezen képesség fejlesztésének lehetőségeiről és a személyek önmagukhoz mért teljesítményével viszonylag kevés kutatás foglalkozik.

1.3. Az érzelfelismerő képesség fejlesztésének lehetőségei

A tanulás és a kommunikáció egyik legrégebbi módszere a mese, amelynek célja, hogy a gyermek tanuljon belőle (Sulistianingsih, Jamaludin és Sumartono, 2018). A történetmesélés a gyermekek és felnőttek esetébe egyaránt terápiás hatással bír. A pszichológiában a meseterápia gyermekek körében történő alkalmazása évtizedek óta bevált módszer, azon felismerés alapja, hogy minden élethelyzetnek van egy mesebeli párja (Boldizsár, 2015; Kuzma, 2020). A mesélés a gyermekek számára a kreativitás egyik kifejezési formája, amely egyaránt fejleszti a bal és jobb agyfélteke olyan képességeit, mint a fogékonyság, érzékenység, érzelmek, fantázia, illetve gyermeki képzelet (Nurjanah és Wakhudin, 2023). A mesemondás segítségével felgyorsítható a gyermek kognitív, érzelmi és szociális fejlődése azáltal, hogy mesehallgatás során a gyermek a mesélő által közvetített információkat feldolgozza (Denga, 2019).

Több kutatás is vizsgálja az intellektuális képességzavarral élő gyerekek érzelfelismerő képességének mesével történő fejlesztését, amelyekben azt találták, hogy mesék által az érzelfejlesztő képesség fejleszthető (Yang és Kim, 2024; Csabainé Sebestyén és Ladnai, 2024; Kazachiner és Tkachenko, 2020).

Van Rest és munkatársai (2020) hangsúlyozzák, hogy az intellektuális képességzavarral élő gyermekek esetében a szociális információfeldolgozás több szakaszában is megjelenhetnek torzítások és hiányosságok. A papírszínház módszere elsősorban a szociális információfeldolgozás korai szakaszaira hathat, mivel a történetekben megjelenő vizuális és narratív elemek támogatják az érzelmi jelzések észlelését és értelmezését. A szereplők arckifejezései, testtartása és a cselekmény kontextusa együttesen segíthetik a gyermekeket az érzelmi állapotok pontosabb felismerésében és jelentésük megértésben.

A papírszínház emellett többet nyújt a hagyományos mesénél, mivel nagyméretű és egyszerű illusztrációkat tartalmaz, amely lehetőséget biztosít a közönséggel való vizuális és auditív interakcióra, amely elősegíti a gyermekek figyelmének felkeltését és a tartalom jobb megértését (Zalba, 2019; Jiménez, 2005). A papírszínház egy japán eredetű mesemondó technika, amelyben az előadó színházzá alakítja a történetet, nagyméretű képek és fakeszt használatával. A történetek egyes epizódjait illusztrál lapokkal jelenítik meg, amelyek már messziről is jól láthatóak (Simon, 2019). A papírszínház egyik oldalán a felolvasandó történet jeleneteinek illusztrációi láthatóak, míg a másik oldalon a történet elmesélését segítő szöveg. Ez a formátum biztosítja a mesélő szabadságát, hogy a közönség reakcióitól függően változtassa előadásmódját, drámaiságot és látványt teremtsen (Pérez

Campuzano, 2021). Általánosságban elmondható, hogy a könyv olvasása leginkább személyes élmény, míg a kamishibai esetében a közönség sokkal jobban átélheti az érzelmek hullámvázát, azonosulva a történet szereplőinek érzéseivel, felismerve mások és saját maguk érzelmeit (Chen és Chen, 2022).

2. Kutatási célok és problémakérdés

A kutatás elméleti célja az intellektuális képességgal élő gyermekek érzelemfelismerő képességének mesével, illetve vizuális módszerekkel történő fejlesztésével kapcsolatos szakirodalom áttekintése. A kutatás célja továbbá a papírszínház hatásának vizsgálata az intellektuális képességgal élő gyermekek érzelemfelismerő képességére, valamint a szakirodalom ezen témával kapcsolatos bővítése, mivel egyetlen olyan előzetes kutatást találtunk, amelyben ennek hatását vizsgálták. A kutatás módszertani célja a megfelelő mérőeszköz kiválasztása, amely az intellektuális képességgal élő gyermekek érzelemfelismerő képességének mérésére is alkalmazható. Emellett módszertani célunk, a Schutte-féle önbeszámoló kérdőív adaptálása, annak érdekében, hogy a pedagógusok számára is kitölthető legyen, amely során értékelhetik a tanulók érzelemfelismerő képességeit. A kutatás gyakorlati célja a fejlesztési terv kidolgozása és megvalósítása, amely során célunk az intellektuális képességgal élő gyermekek érzelemfelismerő képességének papírszínház által történő fejlesztése.

3. Kutatási hipotézisek

Hipotézis 1: A fejlesztésben résztvevő intellektuális képességgal élő tanulók a papírszínházzal történő beavatkozás hatására szignifikánsan jobb eredményt érnek el az érzelmek felismerésében, mint a beavatkozás előtt.

Hipotézis 2: A pedagógusok által kitöltött kérdőív szerint a gyerekek érzelemfelismerő képessége a beavatkozás hatására szignifikánsan fejlődik, a beavatkozás előtti állapothoz képest.

4. Módszerek és eljárások

4.1. Résztvevők

A kutatás során hat tanuló vett részt, akik a romániai, marosvásárhelyi 2-es számú speciális iskola diákjai voltak. A diákok két osztályból kerültek kiválasztásra, ugyanazon iskolán belül. A résztvevők kiválasztása célzott mintavétellel történt, a velük foglalkozó pedagógus javaslatára, azonban minden tanuló esetében a kutatásban való részvétel alapfeltétele volt, hogy a tanulók rendelkezzenek intellektuális képességgal diagnosztizálással. A gyerekek eltérő képességekkel rendelkeztek, bizonyos diákok esetében enyhe, míg másoknál mérsékelt intellektuális képességgal állt fent. A résztvevők nemi eloszlását tekintve, öt fiú és egy lány volt. Az életkori sajátosságokat tekintve a résztvevők átlagéletkora 10,33 év volt, a legidősebb tanuló 13 éves volt, míg a legfiatalabbak 9 évesek voltak.

4.2. Eszközök

A kutatás során emellett két mérőeszközt használtunk a gyermekek érzelfelismerő képességének mérésére. Az első tesztet a gyerekeknek kellett kitölteniük papír-ceruza formában. A második eszköz egy kérdőív volt, amelyet a pedagógusoknak kellett kitölteniük a gyermekek érzelfelismerő képességére vonatkozóan.

4.2.1 Érzelmi Intelligencia Teszt (EIT)

A képesség-alapú intelligencia mérésére szolgáló feladatsort Nagy Henriett (2010) dolgozta ki. Az EIT teszt két csoport számára lett kidolgozva, 6-8, illetve 10-15 éves korosztály számára. Jelen kutatásban a 6-7 éves tanulók számára kidolgozott tesztet alkalmaztuk, annak ellenére, hogy a résztvevők kronológiai életkora 9 és 13 év között volt. A választás indokolta, hogy az intellektuális képességzavarral élő gyermekek kognitív és adaptív működése elmarad életkori szintjüktől, ezért a kronológiai életkoruknak megfelelő tesztváltozat alkalmazása túlzott nehézséget jelenhetett volna számukra. A kutatásban használt feladatsor 19 kérdésből áll és három feladattípust tartalmaz. A teszten elérhető maximális pontszám 19 pont, minden helyes válasz 1 pontot ér, a helytelen válaszok pedig 0 pontot érnek. A teszt kiértékelése szerint minél magasabb pontszámot ér el a kitöltő a teszten, annál magasabb az érzelmi intelligencia kvóciense.

4.2.2. Schutte-féle Önbeszámoló Kérdőív (SSRI) – érzelfelismerés alskála adaptált változata tanároknak

Kutatásunkban az Érzelmi Intelligencia teszt mellett a Schutte-féle Önbeszámoló Kérdőív adaptív változatát használtuk. A teszt magyarra való fordítását Nagy Henriett végezte, amely 28 állítást tartalmaz és az érzelmi intelligencia három alfaktorát méri. Az állítások értékelése ötfokú skálán történik, ahol az 1-es pontszám azt jelöli, hogy „egyáltalán nem jellemző rám”, míg az 5-öspontszám azt, hogy „nagyon jellemző rám”. Az egyes alskálák pontszámait külön is meghatározhatjuk, minél magasabb a pontszám, annál magasabb az érzelmi intelligencia szint. Kutatásunk során a Schutte-féle kérdőív kérdéseit adaptáltuk annak érdekében, hogy a pedagógusok számára is kitölthető legyen a kutatásban résztvevő gyermekekre vonatkozóan. Mivel kutatásunk középpontjában az érzelfelismerő képesség fejlesztése áll, a kérdőív kizárólag erre vonatkozó alskáláját alkalmaztuk, vagyis az érzelmek észlelését és kifejezését mérő alskálát. A kérdőív értékelésénél a használt alskála kérdéseire adott pontszámait összeadtuk, amely eredmény az adott gyermek érzelmek felismerésére és kifejezésére vonatkozó képességét tükrözi.

4.3. Kutatási design

Tanulmányunkban kis N típusú kutatási designt alkalmaztunk, amely kis létszámú csoport viselkedését vizsgálja részletesen, az egyéni adatokra koncentrálva (Goodwin, 2010). A design típus jellegzetessége, hogy a független változók hatását vizsgálja néhány személy részvételével. A vizsgálat az összehasonlításon alapszik, vagyis ugyanannak a vizsgálati alanynak a reakcióit hasonlítjuk össze különböző időpontokban (Szokolszky, 2006). A módszer előnye, hogy lehetővé teszi az egyéni viselkedés pontos és részletes nyomon követését, emellett belső validitása magas, mivel a változók jól kontrollálhatóak. Hátránya viszont, hogy az eredmények nem általánosíthatóak, mivel egyénekhez kötődnek (Goodwin, 2010).

4.4. Eljárás

A fejlesztés előméréssel kezdődött, amely során a tanulóknak ki kellett tölteniük az Érzelmi Intelligencia tesztet (EIT) papír-ceruza formában. A résztvevő gyerekek egyidőben töltötték ki a tesztet, a teszt kitöltése 15-20 percet vett igénybe. Az előmérés során a résztvevőknek három alkalommal kellett kitölteniük az Érzelmi Intelligencia Tesztet. Az EIT teszt mellett az előmérés során a pedagógusoknak is ki kellett tölteniük az általunk adaptált Schutte-féle kérdőívet, amelyben a gyerekek érzelmefelismerő, illetve kifejező képességét kellett értékelniük.

Az előmérés után következett a beavatkozás, amelynek célja az intellektuális képességzavarral élő gyerekek érzelmefelismerő képességének papírszínházzal történő fejlesztése. A beavatkozás nyolc alkalmat vett igénybe és a hat alapérzelem fejlesztését célozta meg. Az első alkalom során általánosan beszéltünk az érzelmekről, az ezután következő hat alkalom specifikusan egy-egy érzelem fejlesztését célozta meg, míg az utolsó alkalom egy átfogó ismétléssel zárult.

A beavatkozás felénél, a negyedik beavatkozás után köztes mérést végeztünk, amely az előméréshez hasonlóan zajlott, illetve a beavatkozás után utómérést végeztünk, amely az elő és köztesmérésekhez hasonlóan zajlott.

5. Eredmények, hipotézisek tesztelése

Hipotézis 1: *A fejlesztésben résztvevő intellektuális képességzavarral élő tanulók a papírszínházzal történő beavatkozás után szignifikánsabb jobb teljesítményt érnek el az érzelmek felismerésében, mint a beavatkozás előtt.*

Az első hipotézis teszteléséhez a Wilcoxon nonparametrikus próbát alkalmaztunk. A kutatás során elő-, illetve utómérést végeztünk, amelyek eredményeit összehasonlítottuk hipotézisünk teszteléséhez. A mérések eredményeit az alábbi táblázat szemlélteti (Lásd, Táblázat 1).

Táblázat 1. Az első hipotézis tesztelésének statisztikai táblázata, Wilcoxon próba eredményei

		N	Rangok átlaga	Rangok összege	Z	p
EIT_utómérés1- EIT_elő mérés1	Negatív rangok	0 ^a	0,00	0,00	-2,201 ^b	.028*
	Pozitív rangok	6 ^b	3,50	21,00		
EIT_utómérés2- EIT_elő mérés2	Negatív rangok	0 ^d	0,00	0,00	-2,207 ^b	.027*
	Pozitív rangok	6 ^e	3,50	21,00		
EIT_utómérés3- EIT_elő mérés3	Negatív rangok	0 ^g	0,00	0,00	-2,207 ^b	.027*
	Pozitív rangok	6 ^h	3,50	21,00		

A táblázat eredményeiből látszik, hogy a beavatkozást követően fejlődés mutatható ki a kutatásban résztvevő IKZ-s tanulók érzelmefelismerő képességében, a beavatkozás előtti állapothoz képest. Mindhárom mérés esetében a gyerekek a beavatkozás után szignifikánsan jobb eredményt értek el az érzelmefelismerésben, mint a beavatkozás előtt ($Z=-2,201$, $p=.028$, $p<0,05$; $Z=-2,207$, $p=.027$, $p<0,05$; $Z=-2,207$, $p=.027$, $p<0,05$).

Hipotézis 2: A pedagógusok által kitöltött kérdőív szerint a gyerekek érzelmefelismerő képessége a beavatkozás hatására szignifikánsan fejlődik, a beavatkozás előtti állapothoz képest.

A második hipotézisünk teszteléséhez is a Wilcoxon próbát alkalmaztunk. A pedagógusok három alkalommal (elő-, köztes, utómérés) töltötték ki a kérdőívet a kutatásban résztvevő gyerekekre vonatkozóan, melyekből az elő- és utómérés eredményeit összehasonlítottuk. A mérések eredményeit az alábbi táblázat szemlélteti (Lásd, Táblázat 2).

Táblázat 2. A második hipotézis tesztelésének statisztikai táblázata, Wilcoxon próba eredményei

		N	Rangok átlaga	Rangok összege	Z	p
Schutte_ utómérés- Schutte_ előmérés	Negatív rangok	1 ^a	4, 50	4,50	-1, 261 ^b	.207
	Pozitív rangok	5 ^b	3,30	16,50		

A táblázat eredményeiből látható, hogy a kutatás során öt résztvevő esetében figyelhető meg fejlődés, akik az utómérés során magasabb pontszámot értek el, az előméréshez képest. Egy résztvevő esetében azonban nem figyelhető meg változás, az előmérés eredményéhez képest. A rangok összegét tekintve, a pozitív rangok magasabb pontszámot mutatnak a negatív rangok összegéhez képest, amely értékekből arra következtethetünk, hogy a gyerekek érzelemfelismerő képessége a beavatkozás hatására fejlődést mutatott a pedagógusok által kitöltött kérdőív szerint. Mindezek ellenére azonban, a további eredményekből az látszik, hogy az eredmény nem szignifikáns, a két mérés között nem mutatható ki szignifikáns különbség ($Z=-1, 261$, $p=.207$, $p>0,05$).

6. Eredmények értelmezése és következtetések

Az első hipotézisünk, miszerint az intellektuális képességzavarral élő gyermekek érzelemfelismerő képessége a papírszínházzal történő beavatkozás hatására szignifikáns fejlődést mutat, igaznak bizonyult. Több kutatás is bizonyítja, hogy a különböző vizuális támpontot nyújtó eszközök által fejleszthető a speciális nevelésű igényű tanulók érzelemfelismerő képessége (Yang és Kim, 2024; Csabainé Sebestyén és Ladnai, 2024). Az egyetlen kutatás, amelyet találtunk Marciniak és Dobińska (2023) kutatása volt, amelyben a papírszínház hatását vizsgálták az IKZ-s gyerekek érzelemfelismerő képességére. Kutatásuk eredménye azt mutatta, hogy a papírszínházzal történő beavatkozás hatására a résztvevők érzelemfelismerő képessége fejlődést mutatott, azonban a fejlődés eredményét csupán kvalitatív eszközökkel vizsgálták.

Kutatásunk eredményei megegyeznek az előzetes kutatás eredményeivel, ugyanis a papírszínházzal történő beavatkozás hatására az intellektuális képességzavarral élő gyermekek érzelemfelismerő képessége fejlődött. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy kutatásunk első hipotézise teljesült.

Második hipotézisünket, mely szerint a pedagógusok által kitöltött kérdőív szerint a gyerekek érzelemfelismerő képessége a beavatkozás hatására szignifikánsan fejlődik a beavatkozás előtti állapothoz képest, nem sikerült bizonyítanunk. Habár az eredményeket tekintve az utómérés során fejlődés fedezhető fel az előméréshez képest, nem találtunk szignifikáns fejlődést. Csabainé Sebestyén

és Ladnai (2024) kutatásukban azt találta, hogy a pedagógusok, a fejlesztő program hatására pozitív fejlődést tapasztaltak a gyermekek érzelemfelismerésében. Kutatásunk eredményei eltérnek a Csabainé Sebestyén és Ladnai (2024) kutatásának eredményeitől, mivel nem találtunk szignifikáns fejlődést a pedagógusok által kitöltött kérdőív alapján. Az eltérő eredmény magyarázata lehet, hogy a pedagógusok szubjektív módon értékelték a tanulók érzelemfelismerő képességeit, amely következtében az előző kutatásokkal ellentétes eredmény született. A szubjektív értékelés egy másik oka lehet, hogy a pedagógusok nem azonos időtartam óta dolgoznak együtt a résztvevő gyerekekkel, van, akivel már évek óta, viszont van, akivel csak néhány hónapja, amely tényező nehezíthette az objektív megítélést a gyermek érzelemfelismerő képességére vonatkozóan.

Összeségében tehát elmondható, hogy második hipotézisünk nem igazolódott be, eredményeink nem igazolták az előzetes kutatások alapján elvárt eredményeinket.

Következtetésként elmondhatjuk, hogy kutatásunk statisztikai adata alapján szignifikáns fejlődés mutatható ki a fejlesztésben résztvevő intellektuális képességgavarral élő gyermekek érzelemfelismerő képességeiben, a beavatkozás előtti állapothoz képest. Eredményünk emellett arra is enged következtetni, hogy a papírszínház fejlesztő hatása az érzelemfelismerésben, kvantitatív eszközökkel is kimutatható. Ez nagy jelentőséggel bír, hiszen előző kutatások csupán kvalitatív eszközökkel vizsgálták a papírszínház hatását az érzelmek felismerésére. A kutatás során azonban kis elemszámú mintát alkalmaztunk, hat résztvevővel, amely azt jelenti, hogy habár résztvevőinknél szignifikáns fejlődést találtunk, eredményeink nem általánosíthatóak az intellektuális képességgavarral élők teljes populációjára. A későbbiekben nagyobb mintával történő további kutatásokra lenne még szükség, ahhoz, hogy az eredmények általánosíthatók legyenek. Másrészt, a kutatás kontrollesoport nélkül zajlott, így nem zárható ki teljes bizonyossággal, hogy a megfigyelt fejlődéshez más tényezők nem járultak hozzá. Emellett a többszöri mérés következtében felléphetett a tesztismétlés hatása is, amely során a résztvevők teljesítménye részben javulhatott a feladattípussal való fokozatos megismerkedés következtében.

Mindezek mellett a pedagógusok által kitöltött kérdőívek eredményei arra engednek következtetni, hogy a pedagógusok szubjektív módon értékelték a kutatásban résztvevő gyermekek érzelemfelismerő képességeit, amely értékelések szerint nem mutattak szignifikáns fejlődést a beavatkozás hatására. Eredményeink eltérnek Csabainé Sebestyén és Ladnai (2024) előzetes kutatásának eredményétől, amely arra enged következtetni, hogy a témával kapcsolatban a későbbiekben további kutatásokra és tesztelésekre lenne még szükség.

6. 1. Módszertani javaslatok pedagógusoknak

A kutatás eredményei alapján a papírszínház ígéretes módszernek tekinthető az intellektuális képességgavarral élő gyermekek érzelemfelismerő képességének fejlesztésében. A gyakorlati alkalmazás során javasolt olyan történetek használata, amelyek egyértelmű érzelmi helyzeteket mutatnak be, és lehetőséget biztosítanak a szereplők érzéseinek közös megbeszélésére.

A pedagógusok támogathatják a tanulók érzelmi megértését célzott kérdésekkel, az érzelmek játékos feladatokkal való összekapcsolásával. A kutatás tapasztalatai alapján különösen fontos a rendszeres ismétlés, a vizuális támogatás, valamint az aktív tanulói részvétel biztosítása, mivel ezen tényezők elősegíthetik az érzelmek felismerésének és megértésének fejlődését.

Szakirodalom

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Boldizsár, I. (2015). *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.
- Bryce, L., Mika, G., Craig, B. M., Hess, U., & Lipp, O. V. (2024). Emotional scenes as context in emotional expression recognition: The role of emotion or valence match. *Emotion*.
<https://doi.org/10.1037/emo0001359>
- Chen, C. C., & Chen, H. C. (2022). An Innovative Practice of Storytelling with Kamishibai: A Preschool Teacher's Educational Journey around Taiwan. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 10.2991/assehr.k.220706.071
- Chiurazzi, P., Kiani, A.K., Miertus, J., Barati, S., Manara, E., Paolacci, S., ...& Bertelli, M. (2020). Genetic analysis of intellectual disability and autism. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 91 (Suppl 13). 10.23750/abm.v91i13-S.10684
- Connolly, P., Miller, S., Hanratty, J., Roberts, J., & Sloan, S. (2018). Universal school-based programmes for improving social and emotional outcomes in children aged 3-11 years a systematic review and meta-analysis (protocol). *The Campbell Collaboration*, 14(1), 1-39. 10.1002/CL2.210
- Csabainé Sebestyén L., Ladnai A. (2024). Kutatás közben – beszámoló az érzelmek taníthatósága kapcsán egymás 2. évfolyamosai körében végzett akciókutatás részeredményeiről, tanulságairól. *Neveléstudományi Intézet*.
- Csákvári J. (2013). *Intellektuális képességszavar és szociális kogníció: A szociális kogníció néhány aspektusának vizsgálata tekintetkövetéssel módszerrel mérsékelt intellektuális képességszavarral élő felnőttek körében*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/39689/Kd_13660.pdf
- Denga, N. (2019). Conditions and methods of emotional intelligence development of primary school students. *European Humanities Studies: State and Society*, (1 (II)), 197-216. <https://orcid.org/0000-0003-1602-6080>

- Goodwin, C. J. (2010). *Research in Psychology. Methods and Design* (6 th ed.). *John Wiley & Sons, Inc.*
- Huang, J., Zhu, T., Qu, Y., & Mu, D. (2016). Prenatal, perinatal and neonatal risk factors for intellectual disability: a systemic review and meta-analysis. *PloS one*, 11(4), e0153655.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153655>
- Jiménez, C. A. (2005). La magia del kamishibai. *Tk*, 17, 153-162.
<https://amigosdelkamishibai.com/wp-content/uploads/2023/03/La-magia-del-kamishibai.pdf>
- Joseph, L., & Ittyerah, M. (2015). Recognition and understanding of emotions in persons with mild to moderate mental retardation. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 2, 59-66.
10.1007/s40737-014-0019-9
- Kazachiner, O. S., & Tkachenko, L. P. (2020). Fairy-tale therapy as a means of forming health saving competence of children with SEN. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 268-293. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/321>
- Koper, M., Lewandowska, M., & Rekosiewicz, M. (2024). The effect of the Bilateral Integration exercise program on the cognitive functioning of pupils with moderate intellectual disabilities. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1409061. 10.3389/fpsyt.2024.1409061
- Kuzma G. (2020). A digitalis történetmesélés alternatívái a középiskolában. Változások a pedagógiában – *A pedagógia változása*, 116.
- Leonard, H., Montgomery, A., Wolff, B., Strumpher, E., Masi, A., Woolfenden, S., ... & Glasson, E. (2022). A systematic review of the biological, social, and environmental determinants of intellectual disability in children and adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 926681.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.926681>
- Maïano, C., Hue, O., & April, J. (2019). Fundamental movement skills in children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 32(5), 1018-1033. <https://doi.org/10.1111/jar.12606>
- Moore, D. G. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. *American Journal on Mental Retardation*, 106(6), 481-502. 10.1352/0895-8017(2001)1062.0.CO;2
- Murray, G., McKenzie, K., Murray, A., Whelan, K., Cossar, J., Murray, K., & Scotland, J. (2019). The impact of contextual information on the emotion recognition of children with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(1), 152-158.
<https://doi.org/10.1111/jar.12517>
-

- Nagy E. (2023). Mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tanulók adaptív funkcionálási szintjének felmérése a Vineland Szociális Érettségi Skála segítségével. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9(4). 25-38. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.25>
- Nagy H. (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia alapú modell érvényességének empirikus elemzése*. Doktori disszertáció.
- Pereira, C. M. G., & de Matos Faria, S. M. (2015). Do you feel what I feel? Emotional development in children with ID. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 165, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.604>
- Pérez Campuzano, M. (2021). Learning about emotions through literature and kamishibai in the English language classroom. Doctoral Dissertation.
- Scherer, K. R., & Ellgring, H. (2007). Are facial expressions of emotion produced by categorical affect program sor dynamically driven by appraisal? *Emotion*, 7(1), 113. 10.1037/1528-3542.7.1.113
- Scotland, J. L., Cossar, J., & McKenzie, K. (2015). The ability of adults with an intellectual disability to recognize facial expressions of emotion in comparison with typically developing individuals: a systematic review. *Research in developmental disabilities*, 41, 22-39. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.05.007>
- Simon, K. (2019). Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot. *Studia Litteraria*, 58(1-2), 347-355. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4280/4115>
- Soltaninejad, Z., Khosrowabadi, R., & Nejati, V. (2019). Emotion Recognition Task in typically developing Children: Design and Psychometric Properties. *Journal of Neurodevelopmental Cognition*, 1(1), 63–72. <https://doi.org/10.29252/jncog.1.1.63>
- Sulistianingsih, E., Jamaludin, S., & Sumartono, S. (2018). Digital storytelling: a powerful tool to develop student' s emotional intelligence. *Journal of Curriculum Indonesia*, 1(2), 33-40.
- Szokolszky, Á. (2006). Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Van Rest, M. M., Van Nieuwenhuijzen, M., Kupersmidt, J. B., Vriens, A., Schuengel, C., & Matthys, W. (2020). Accidental and ambiguous situations reveal specific social information processing biases and deficits in adolescents with low intellectual level and clinical levels of externalizing behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 48, 1411-1424. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00676-x>
- Yang, J. W., & Kim, W. S. (2024). Comparison of Emotional Comprehension and Emotional Expression by Type of Fairy Tale by Adolescents With Developmental Disabilities. *Journal of Speech*, 33(3), 059-067. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2024.33.3.059>

Zalba, V. M. (2019). Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos. *VI jornadas de investigaci' on en humanidades homenaje a cecilia borel* (pp. 460–471).

Szerzők:

László Szilvia, Babeş Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
e-mail: laszlo_szilvi@yahoo.com

Jancsó – Farcas Susana, Babeş Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.
e-mail: zsuzsannapsy@gmail.com

Köszönetnyilvánítás

A jelen kutatás része László Szilvia államvizsga dolgozatának, amit Jancsó- Farcas Susana irányításával végzett.