2026. november–december, XXXIV. évfolyam, 3–4. szám, ISSN 2729-9066

Konkoly Beatrix – Magyar Ágnes

A mese és az érzelemkártyák együttes szerepe az óvodáskorú gyermekek érzelmi fejlődésében

Bevezetés

Az óvodáskor az érzelmi fejlődés kiemelt szakasza, amikor az alapérzelmek felismerése, megnevezése és az önszabályozás első formái intenzíven formálódnak. Ebben az életkorban a gyermekek érzelmi megélése még erősen kapcsolódik a konkrét élményekhez és a felnőtt közvetítéséhez, ezért különösen fontosak azok a pedagógiai eszközök, amelyek segítik az érzelmek tudatosítását és értelmezését. A mese és az érzelemkártyák ilyen eszközként jól kiegészítik egymást: a mese szimbolikus és biztonságos érzelmi teret teremt, míg a kártyák konkrét vizuális támpontot adnak az érzelmek felismeréséhez és megnevezéséhez. Tanulmányunkban egy olyan kutatást mutatunk be, amely a mese és az érzelemkártyák együttes alkalmazásának a szerepét vizsgálja óvodáskorú gyermekek körében. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a mese és az érzelemkártyák együttes alkalmazása miként támogatja az óvodáskorú gyermekek érzelmi fejlődését, különösen az érzelemfelismerés, az érzelemkifejezés és az érzelmi tudatosság területén.

Az érzelmi fejlődés óvodáskorban

Az érzelmi intelligencia óvodáskorban több, egymásra épülő és egymást befolyásoló készségből áll. Ide tartozik az önismeret, az önszabályozás, az empátia és a szociális készségek fejlődése (Kádár, 2012a). Ezek nem különálló egységek, hanem szorosan összefonódó területek, amelyek az óvodai mindennapokban, ismétlődő tapasztalatok és visszajelzések révén alakulnak (Zsubrits, 2021).

Óvodáskorban az érzelmi megértés még erősen helyzethez kötött, a gyermekek pedig főként a közvetlen tapasztalatokból tanulnak. Sokszor már felismerik az örömöt, a szomorúságot vagy a haragot, de a saját érzéseiket még nehezebben fogalmazzák meg, különösen akkor, ha azok összetettek. Gyakori, hogy a feszültséget viselkedéssel fejezik ki: sírással, visszahúzódással, tiltakozással vagy impulzív cselekvéssel. A verbális érzelemkifejezés fejlődése kulcsfontosságú, mivel segíti az érzelmek tudatosítását és kezelését (Buda, 2006). Az is jellemző, hogy az érzelmek megértése és kifejezése ebben az életkorban még fejlődő, egymásra épülő folyamat, amelyhez a pedagógusi támogatás is hozzájárul (Egyed−Nagy, 2014).

Az óvodai környezet különösen fontos ebben a folyamatban. A kisgyerekkori érzelmi biztonság megadása, a szabad játék és a mesehallgatás egyaránt hozzájárulnak az érzelmi intelligencia kibontakozásához, mert ezekben a helyzetekben a gyermek oldott, biztonságos légkörben élheti meg és dolgozhatja fel a belső élményeit. Az óvodai mindennapokban a pedagógus elfogadó, meghallgató jelenléte is fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermek érzelmileg rendezett környezetben fejlődjön. A korai érzelmi fejlesztés így nemcsak az aktuális konfliktushelyzetekben segít, hanem hosszabb távon a beilleszkedést, a tanulást és az önbizalmat is támogatja (Vekerdy, 2016).

A mese közvetítő közegként segíti, hogy a gyermek közel kerüljön a saját belső élményeihez, mert szimbolikus történetei révén a félelmeket, a vágyakat és a feszültségeket feldolgozható formában jeleníti meg (Bettelheim, 1985). Kádár Annamária szerint a mese az érzelmi

intelligencia fejlesztésének fontos eszköze, és a mesehallgatás bensőséges helyzete érzelmi biztonságot is ad a gyermeknek. A mesék az érzelmek megnevezésében, megértésében és kifejezésében is segítséget nyújtanak (Kádár, 2013).

A mese mint fejlesztőeszköz

A mese pedagógiai szerepe régóta ismert: olyan szimbolikus világot teremt, amelyben a gyermek biztonságos távolságból találkozhat érzelmi feszültségekkel. Ez azért fontos, mert lehetővé válik, hogy a gyermek az érzelmi tartalmakat ne fenyegetésként, hanem feldolgozható élményként élje meg. A mesehősök küzdelmei, félelmei, örömei és sikerei az azonosulást, a belső konfliktusok átgondolását és a morális érzékenység fejlődését is segítik (Bettelheim, 1985). A mese így nem csupán történet, hanem olyan pszichológiai tér, amelyben a gyermek saját félelmeit, vágyait és kérdéseit áttételesen dolgozhatja fel (Bettelheim, 1985; Boldizsár, 2010).

A történetmesélés előnye, hogy a gyermek a cselekményen keresztül követheti az érzelmek alakulását. Az érzelmi állapotok így nem önmagukban jelennek meg, hanem egy eseménysor részeként, okokkal, következményekkel, cselekvésekkel és reakciókkal együtt. Ez segíti az ok-okozati gondolkodás, a figyelem, az emlékezet és a nyelvi megértés fejlődését is (Nyitrai, 2016). A mese egyszerre érzelmi, kognitív és nyelvi fejlesztőeszköz, különösen óvodáskorban, amikor ezek a területek még szorosan összefonódnak. A rendszeresen hallott és megbeszélt mesék a nyelvi feldolgozás mellett az érzelmi önazonosságot is támogatják (Kádár, 2012b).

A közös mesehallgatás közösségformáló szerepe sem elhanyagolható. A mesélés legalább két ember közötti kapcsolatot jelent, és olyan védett közeget hoz létre, amelyben a gyermek biztonságosan kapcsolódhat a történethez és a mesélőhöz. A mese élő kapcsolatot teremt, miközben segít történetté rendezni az eseményeket, így a gyermek a hallottakat könnyebben be tudja illeszteni a saját belső világába is (Bajzáth, 2015). Ez az élmény alapot ad a beszélgetéshez, a véleményalkotáshoz és a másik nézőpontjának az elfogadásához, hiszen a közös mesehallgatás során a gyermekek ugyanazokra a szereplőkre és érzelmi helyzetekre figyelnek (Bajzáth, 2015; Keresztesi, 2022). A mese különösen jól használható eltérő fejlettségi szintű csoportokban, mert minden gyermek a saját értelmi és érzelmi szintjén kapcsolódhat hozzá. A történetek ismételt hallgatása és feldolgozása lehetőséget ad arra, hogy ugyanaz az érzelmi tartalom új jelentésrétegekkel gazdagodjon, és a gyermek a saját fejlődési szintjén újraértelmezze a hallottakat (Keresztesi, 2022). A mesefoglalkozás így nemcsak ismeretátadás, hanem kapcsolatépítés és érzelmi ráhangolódás is egyben (Bajzáth, 2015; Keresztesi, 2022).

Az érzelemkártyák szerepe

Az érzelemkártyák a vizuális és a verbális feldolgozást kapcsolják össze. Segítségükkel az érzelmek egyetlen arckifejezésben, helyzetben vagy szimbólumban jelenhetnek meg, ami különösen hasznos az érzelemfelismerés kezdeti szakaszában (Bodoni, 2012). A kártyák arra ösztönzik a gyermeket, hogy ne csak ránézzen az érzelemre, hanem el is gondolkodjon rajta: ki lehet ez az ember, mit élhet át, mi történhetett vele, és ő maga érzett-e már hasonlót (Buda, 2006). Ez a folyamat egyszerre támogatja az önreflexiót és az érzelmi szókincs bővülését (Dankó, 2016). A vizuálisan rögzített érzelem segíti a kategorizálást is: a gyermek megtanulja, hogy ugyanaz az arckifejezés különböző helyzetekben is előfordulhat, és hogy az érzelmek intenzitása is változó lehet (Utami et al., 2023).

A vizuális támogatás jelentősége az óvodáskorban különösen nagy, mivel ebben az életkorban a képek, a formák és a színek gyakran közvetlenebbül hatnak, mint a hosszabb verbális magyarázatok (Dankó, 2016). A kártyák segítenek az érzelem „megfogásában”: ami belső, nehezen megnevezhető élmény, az egy konkrét képhez kapcsolódva könnyebben elérhetővé válik. Ez különösen azoknál a gyermekeknél lehet hasznos, akik még korlátozottabb nyelvi eszköztárral rendelkeznek, vagy akik számára a közvetlen beszélgetés túl megterhelő lenne (Cseri−Zsarkó, 2018). A vizuális eszközök ezért nemcsak egyszerűsítik az érzelmekhez való hozzáférést, hanem egyfajta biztonsági hálót is nyújtanak a gyermeknek, aki először a képre reagálhat, és csak ezt követően léphet át a verbális feldolgozás szintjére (Dankó, 2016).

Az érzelemkártyák azonban nem csupán illusztrációk. Akkor válnak igazán hatékonyá, ha a pedagógus kérdésekkel, rávezető beszélgetéssel és saját élményekhez kapcsolással dolgozik velük (Vass, 2021). A gyermek így nem passzív befogadó, hanem aktív résztvevő: választ, megfigyel, összehasonlít, megnevez, és fokozatosan saját tapasztalatait is beépíti az érzelmekről alkotott tudásába (Buda, 2006). A vizuális eszköz tehát nem helyettesíti a verbális feldolgozást, hanem előkészíti és támogatja azt (Dankó, 2016). Ez különösen fontos az óvodai környezetben, ahol a pedagógus szerepe nem pusztán az irányítás, hanem az érzelmi jelentések közös kialakítása is (Buda. 2006). Az érzelemkártyák jól használhatók csoportos, páros és egyéni helyzetekben is, így rugalmasan illeszthetők különféle fejlesztési célokhoz (Vass, 2021).

A két eszköz együttes hatása

A mese és az érzelemkártyák együtt olyan komplex fejlesztési helyzetet teremtenek, amelyben a gyermek egyszerre kap történeti, vizuális és nyelvi támogatást (Bettelheim, 1985; Kádár, 2012b). A mese megadja az érzelmi szituációt, a kártya pedig segít annak felismerésében és megfogalmazásában (Kádár, 2012b). Ez a kettősség különösen hatékony lehet akkor, amikor a gyermeknek még nincs elegendő verbális eszköze egy érzelem pontos leírásához, de már képes ráhangolódni a történetre és reagálni a képi ingerekre (Bettelheim, 1985). A közös beszélgetés, a visszakérdezés és a kártyaválasztás együtt olyan reflexiós folyamatot indít el, amely támogatja az érzelmi tudatosság kialakulását (Kádár, 2012b). A kombinált használat azért is előnyös, mert a gyermek fokozatosan halad a megértés felé: először átéli, majd azonosítja, végül meg is nevezi az érzelmet (Bettelheim, 1985; Kádár, 2012b).

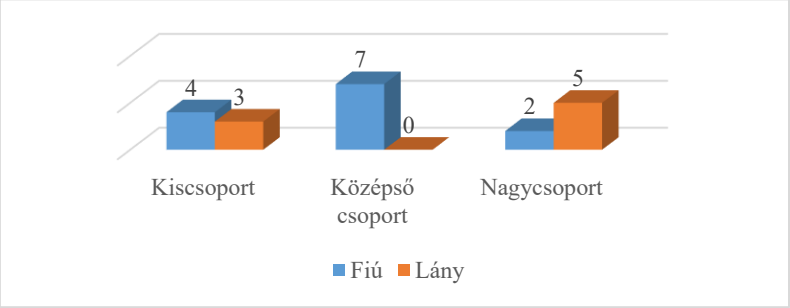
A szinergia abban is megmutatkozik, hogy a mese érzelmi biztonságot teremt, míg a kártya konkrét támpontot ad (Boldizsár, 2018). Így a gyermek egyszerre élheti meg az érzelmet és tanulhatja meg annak társas, nyelvi és kognitív értelmezését (Kádár, 2012b). A mese keretezi az élményt, az érzelemkártya pedig visszavezeti a gyermeket a konkrét azonosítás szintjére (Kádár, 2012b). Ez a kettős út különösen hasznos az inkluzív csoportokban, ahol eltérő kommunikációs és érzelmi fejlettségi szintek vannak jelen (Cseri−Zsarkó, 2018). A közös feldolgozás révén a gyermekek nemcsak saját érzéseikről tanulnak, hanem egymás eltérő reakcióit is elfogadóbb módon szemlélik (Buda, 2006). Ezzel a módszerrel az érzelmi fejlődés nem elvont fejlesztési cél marad, hanem a mindennapi óvodai gyakorlat részévé válik (Vass, 2021).

A két eszköz együtt nemcsak az érzelemfelismerést segíti, hanem a társas helyzetek értelmezését is. A gyermek megtanulja, hogy ugyanaz a szituáció többféle érzelmet válthat ki, és hogy az érzelmekhez cselekvések, szándékok és következmények kapcsolódnak (Egyed−Nagy, 2014). Ez már a perspektívaváltás és az empátia felé vezető út része (Buda, 2006). A mese tehát a jelentést, a kártya a formát, a pedagógiai beszélgetés pedig a feldolgozást biztosítja (Kádár, 2012b; Szatmáriné Márton, 2016). A közös élmény így nemcsak az egyéni

érzelmi fejlődést segíti, hanem a csoporton belüli kapcsolatokat is erősíti, mert a gyermekek közös nyelvet kapnak az érzések megbeszéléséhez (Buda, 2006; Vass, 2021). Ez a közös nyelv hosszabb távon a konfliktuskezelés és az együttműködés alapja is lehet (Buda, 2006; Zsubrits, 2021).

Az empirikus kutatás körülményei, mintája és módszere

A kutatásban 21 gyermek vett részt három óvodai csoportból: a kiscsoport, a középső csoport és a nagycsoport egyenlő, 7-7-7 fős megoszlásban szerepelt a mintában (1. ábra). A vizsgálat során heti három alkalommal, 15–20 perces mesefoglalkozásokat tartottunk öt héten át, amelyekben a mesehallgatást érzelemkártyás reflexió és közös beszélgetés követte. A gyermekek érzelemfelismerését, empátiáját, saját érzelmeik megnevezését és érzelemszabályozását megfigyelési naplóval és szülői kérdőívvel követtük nyomon.



1. ábra: A vizsgálati minta nemi megoszlása óvodai csoportok szerint
Forrás: A szerzők szerkesztése

A módszer működését jól szemlélteti egy konkrét foglalkozás. A középső csoportban például *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című mesét dolgoztuk fel. A mese felolvasása után előre összeállított kérdéssorral vezettük a beszélgetést. Az érzelemfelismerésnél a gyerekek az érzelemkártyák közül választottak (2. ábra). Arra a kérdésre, hogy „Mit érez a kis kakas, amikor elveszik tőle a pénzt?”, többen helyesen mondták, hogy mérges volt, majd a megfelelő kártyára mutattak. Az érzelemmegértésnél a gyerekek azt is megfogalmazták, miért lett szomorú vagy dühös a főhős, az empátia kérdéseinél pedig eltérő válaszokat adtak arra, mit tennének a helyében. Ez jól mutatja, hogy a mese nem önmagában, hanem az érzelemkártyákkal együtt segítette az érzelmek azonosítását, megnevezését és személyes értelmezését.



2. ábra: Érzelemkártyák az Érzel-mese: Érzelmi intelligenciát fejlesztő társasjátékból
Forrás: A szerzők fotója a társasjáték lapjairól

Eredmények és értelmezés

A vizsgálat eredményei alapján a gyermekek már a beavatkozás előtt is viszonylag jól azonosították az alapérzelmeket képről, ugyanakkor a saját érzéseik megfogalmazása és társaik érzelmeinek az értelmezése gyengébb szinten állt. Ez arra utal, hogy a vizuális felismerés sok esetben megelőzi a verbális és a reflektív feldolgozást: a gyermekek előbb tanulják meg, hogy egy arckifejezés mit jelez, mint azt, hogy az adott érzelmet saját helyzetükre is alkalmazni tudják. A mese és az érzelemkártyák közös használata éppen ezt az átmenetet segítette, mert a történet érzelmi kontextust adott, a kártya pedig konkrét kapaszkodót nyújtott az azonosításhoz és a megnevezéshez.

A megfigyelési napló eredményei ezt a különbséget csoportszinten is megerősítették, ahogyan azt az 1. táblázat mutatja, amely a csoportonkénti változásokat szemlélteti az 1–10. alkalom között. A kiscsoportban a gyermekek közepes szintről indultak, és a program végére minden vizsgált területen javulás mutatkozott, különösen az empátia és az érzelmi szabályozás terén. A középső csoportban volt a legnagyobb relatív fejlődés, ami arra utal, hogy az alacsonyabb kiinduló készségszint mellett a mese és az érzelemkártyák gyorsabban aktiválták az érzelmi felismerést és a szabályozó válaszokat. A nagycsoport tagjai már magasabb kezdeti szintről indultak, náluk inkább a meglévő készségek megerősödése és stabilizálódása volt megfigyelhető.

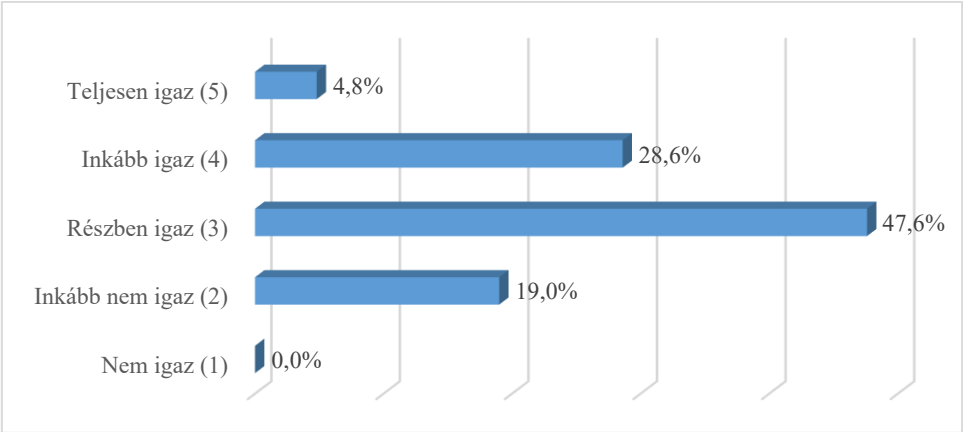
Változó	Csoport	1. alkalom, átlag (SD)	10. alkalom, átlag (SD)	Javulás (százalék)
Érzelmi felismerés	Kiscsoport	1,6 (0,4)	1,8 (0,3)	+12,5
	Középső csoport	1,5 (0,5)	1,7 (0,4)	+13,3
	Nagycsoport	1,8 (0,3)	2,0 (0,2)	+11,1
Empátia	Kiscsoport	1,1 (0,6)	1,3 (0,5)	+18,2
	Középső csoport	1,2 (0,7)	1,4 (0,6)	+16,7
	Nagycsoport	1,3 (0,5)	1,5 (0,4)	+15,4
Saját érzelmek megnevezése	Kiscsoport	0,9 (0,5)	1,1 (0,4)	+22,2
	Középső csoport	0,8 (0,4)	1,0 (0,3)	+25,0
	Nagycsoport	1,0 (0,6)	1,2 (0,5)	+20,0
Érzelmi szabályozás	Kiscsoport	1,0 (0,4)	1,2 (0,5)	+20,0
	Középső csoport	0,9 (0,5)	1,2 (0,4)	+33,3
	Nagycsoport	1,1 (0,5)	1,3 (0,6)	+18,2

1. táblázat: A megfigyelési napló eredményei csoportonként (1–10. alkalom, 0–2 skála)
Forrás: A szerzők szerkesztése

Az intervenció után több területen javulás figyelhető meg. A gyermekek könnyebben neveztek meg érzelmeket, tudatosabban reagáltak a mesei helyzetekre, valamint a közös beszélgetésekben is aktívabbá váltak. Egyre gyakrabban használták az érzelmeket jelölő szavakat nemcsak a mese szereplőire, hanem a saját élményeikre is. A fejlődés így nem csupán az azonosítás szintjén jelent meg, hanem az önreflexió irányába is elmozdulást mutatott, mert a gyermekek többsége fokozatosan képes lett egy történetbeli helyzetet saját tapasztalattal összekapcsolni. Ez különösen fontos, mert a saját élményekhez kötött verbális megfogalmazás már az érzelmi tudatosság és az önszabályozás irányába mutat.

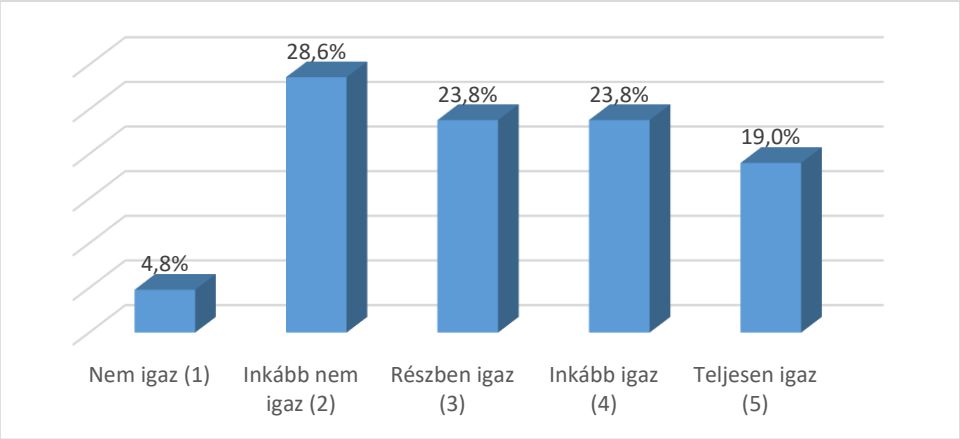
A szülői visszajelzések is azt jelezték, hogy a program az otthoni érzelemkommunikációt is támogatta. A 3. ábra alapján a gyermekek saját érzelmeinek a megnevezése a szülők megítélése

szerint a program végére gyakoribbá vált, míg a 4. ábra azt mutatja, hogy az indulatszabályozási készség szintén fejlődött, bár eltérő mértékben. A visszajelzések alapján a gyermekek gyakrabban beszéltek arról, mit éreznek, és könnyebben tudtak visszautalni az óvodában hallott mesékre vagy látott érzelmi helyzetekre. Ez azért jelentős, mert a fejlesztés így nem maradt az óvodai helyzetre korlátozva, hanem a családi kommunikációba is átszűrődött.



3. ábra: Szülők értékelése a gyermekek saját érzelmeinek megnevezéséről (1–5 skála, N=21)
Forrás: A szerzők szerkesztése

A 3. ábra a szülők válaszait mutatja a következő kérdésre: „Gyermekem megnevezi a saját érzelmeit szavakkal (például „Dühös vagyok, mert...”). A Likert-skálán (1–5) a szülők 48 százaléka „Részben igaz/ semleges”-nek (3 pont), 29 százalékuk „Inkább igaz”-nak (4 pont) értékelte ezt a képességet. Ez azt jelenti, hogy a minta körülbelül felénél alkalmanként megfigyelhető ilyen verbális kifejezés, míg 29 százaléknál már rendszeres gyakorlat. Az „Inkább nem igaz” (2 pont) értékelést 19 százalékuk adta, jelezve, hogy bizonyos gyermekeknél – különösen a fiatalabbaknál – ez a képesség még ritka vagy hiányzik. „Nem igaz” (1 pont) választ senki sem jelölt, ami a képesség kezdeti jelenlétét mutatja minden vizsgált gyermeknél. A szülői kérdőívek alapján a verbális önreflexió, az indulatkezelés és a társak érzelmeinek figyelembevétele még a fejlesztés előtt is eltérő fejlettségi szinten állt. A gyermekek egy részénél már megjelent az a képesség, hogy saját érzelmeiket megnevezzék, másoknál ez csak részlegesen volt megfigyelhető. Hasonlóan változatos képet mutatott a szabályozási stratégiák használata is: voltak gyermekek, akik már alkalmaztak egyszerű megnyugtató technikákat, míg másoknál ezek még alig jelentek meg. A szülők visszajelzései szerint ugyanakkor a program végére egyértelműen gyakoribbá vált az érzelmekről való beszéd és a mesei helyzetekre való visszautalás.

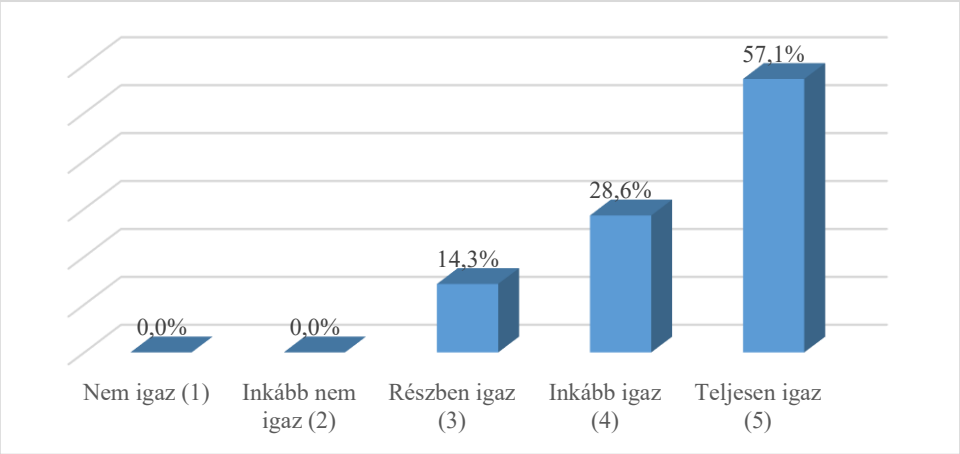


4. ábra: Szülők értékelése a gyermekek indulatszabályozási képességéről (1–5 skála, N=21)
Forrás: A szerzők szerkesztése

Az indulatkezelési stratégiák (mély lélegzetvétel, várakozás dühös helyzetben) elsajátítása a leginkább szórt képesség a szülői megítélések szerint. A 4. ábra a szülők értékelését mutatja a következő kérdésre: „Indulatait szabályozza (például mély lélegzetet vesz, várakozik dühreakció előtt)”. A kiegyensúlyozott eloszlás azt mutatja, hogy 29 százalék „Inkább nem igaz”-nak (2 pont), 24 százalék „Részben igaz”-nak (3 pont), további 24 százalék „Inkább igaz”-nak (4 pont) értékelte ezt a képességet. Ez azt jelenti, hogy a szabályozási technikák még nem egységesen rögzült szokások, hanem körülbelül egyharmad-egyharmad-egyharmad megoszlásban vannak jelen a gyermekek körében. A „Teljesen igaz” (5 pont) értékelést 19 százalékuk, míg a „Nem igaz” (1 pont) legrosszabb megítélést 5 százalékuk adta meg, ami azt jelzi, hogy a dühkezelés teljes hiánya ritka, de a következetes alkalmazás még nem általános.

Különösen a fiúk indulatkezelésében és a kisebb gyermekek érzelmi szókincsének bővülésében volt érzékelhető előrelépés. Ez arra utal, hogy a módszer nemcsak az érzelmi felismerést, hanem az érzelmi viselkedés szabályozását is támogatta. A rövid, ismétlődő, jól strukturált foglalkozások valószínűleg azért voltak eredményesek, mert kiszámítható keretet adtak a gyermekeknek. A rendszeresség csökkentette a bizonytalanságot, az ismétlődés pedig megerősítette a tanult érzelmi mintázatokat. Az ilyen típusú fejlesztés különösen hasznosnak bizonyult olyan csoportokban, ahol a gyermekek nehezebben tűrik a változást vagy lassabban kapcsolódnak be a közös tevékenységekbe.

A szülői értékelések összességében azt is megerősítették, hogy a program pozitív hatása a hétköznapi viselkedésben is megjelent. Az 5. ábra szerint a szülők túlnyomó többsége egyértelmű fejlődést látott a gyermekek érzelmi működésében, ami alátámasztja, hogy a mese és az érzelemkártyák kombinációja nemcsak a foglalkozásokon belül, hanem azon túl is érzékelhető változást eredményezett. A megfigyelési napló és a szülői kérdőív adatai így egymást kiegészítve és megerősítve mutatják, hogy a módszer komplex módon támogatta az érzelemfelismerést, az önreflexiót, az empátiát és az érzelemszabályozást.



5. ábra. Szülők értékelése a program pozitív hatásáról (K17, 1–5 skála, N=21)
Forrás: A szerzők szerkesztése

Az 5. ábra a szülők válaszait mutatja a következő kérdésre: „A óvodai program pozitív hatással volt gyermekem érzelmi intelligenciájára”. Az ábra kiemelkedő eredményt mutat: 57 százalék „Teljesen igaz” (5 pont), 29 százalék „Inkább igaz” (4 pont) választ adott, vagyis 86 százalékuk pozitívan ítélte meg a program hatását. Ez azt jelenti, hogy a szülők több mint nyolcada látott egyértelmű javulást. 14 százalék „Részben igaz” (3 pont) visszajelzést adta, 1-es és 2-es értéket pedig senki sem adott, vagyis nem volt olyan szülő, aki ne tapasztalt volna pozitív hatást. A kiemelkedő pozitív szülői visszajelzések igazolják a mesekártya program hatékonyságát.

Összegzés és következtetések

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a mese és az érzelemkártyák együttes alkalmazása hatékony eszköz lehet az óvodáskorú gyermekek érzelmi kompetenciáinak a fejlesztésében. A módszer különösen hasznosnak bizonyult olyan gyermekcsoportokban, ahol eltérő fejlettségi szintek, kommunikációs minták és érzelmi szükségletek jelentek meg. Az eredmények arra utalnak, hogy a rövid, rendszeresen ismételt és jól strukturált foglalkozások nemcsak az érzelemfelismerést, hanem az érzelmek megnevezését, a helyzetek értelmezését és a társas reakciók tudatosabbá válását is támogathatják.

A kutatás legfontosabb tanulsága, hogy az érzelmi fejlődés támogatása akkor lehet igazán eredményes, ha a pedagógiai munka egyszerre épít a történetiségre, a vizualitásra és a közös reflexióra. A mese érzelmi keretet ad, a kártya konkréttá teszi az élményt, a beszélgetés pedig lehetőséget teremt a feldolgozásra és az önreflexióra. Ez a kombináció hozzájárulhat a gyermekek önismeretének, empátiájának, érzelmi szókincsének és társas beilleszkedésének az erősítéséhez.

A vizsgálat azt mutatja, hogy a mese és az érzelemkártyák tudatos, együttes alkalmazása a mindennapi óvodai gyakorlatban fenntartható és pedagógiailag megalapozott fejlesztési lehetőség. A módszer egyszerre szolgálja az érzelmi felismerést, a verbális megfogalmazást és a társas kapcsolatok alakítását, ezért inkluzív csoportokban különösen releváns. A pedagógus számára olyan keretet ad, amelyben az érzelmi nevelés a mindennapi nevelési folyamat szerves részévé válhat.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bajzáth Mária (2017): *Mesefoglalkozások gyűjteménye*. Budapest, Kolibri Kiadó, ISBN: 978-615-545-025-9.

Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Gondolat Kiadó, ISBN: 978-963-136-018-9.

Bodoni Ágnes (2012): *Érzelmi intelligencia és nevelés*. In: *PedActa*, 2. évf., 1. sz., 71–72., url: https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_2_1_7.pdf.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*. Budapest, Magvető Kiadó, ISBN: 978-963-142-846-9.

Boldizsár Ildikó (2018): *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest, Magvető Kiadó, ISBN: 978-963-144-602-9.

Buda Béla (2006): *Empátia – A beleélés lélektana*. Budapest, Urbis Könyvkiadó, ISBN: 963-970-606-X.

Cseri Csilla – Zsarkó Beáta (2018): *Módszertani segédanyag autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez*. Szeged, Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, ISBN: 978-615-81142-3-3. url: https://www.csmpsz.hu/wp-content/uploads/2026/02/Modszertani-segedanyag-autizmus-spektrum-zavarral-kouzdo-gyermekek-iskolai-megsegitesehez.pdf.

Dankó Ervinné (2016): *Nyelvi és kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest, Flaccus Kiadó, ISBN: 978-615-5278-32-7.

Egyed Katalin – Nagy Viktória (2014): *Miért fél/örül Piroska? – Vélekedésen alapuló érzelmek magyarázata óvodás- és kisiskoláskorban*. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 14. évf., 2. sz., 29–54., url: https://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/09/AP_2014_2_Egyed_Nagy.pdf.

Kádár Annamária (2012a): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás és kisiskoláskorban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, ISBN: 978-973-114-154-1.

Kádár Annamária (2012b): *Mesepszichológia*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó Kft., ISBN: 978-963-894-196-1.

Kádár Annamária (2013): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel*. In: *Magiszter*, 11. évf., 1. sz., 55–66., url: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00021/pdf/EPA03976_magiszter_2013_01_055-066.pdf.

Keresztesi Eszter (2022): *Mesék és az érzelmi intelligencia fejlesztése kisgyermekkorban – Interjú Kerekes Valériával*. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10. évf., 1. sz., 202–207., url: https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/3642/3327.

Nyitrai Ágnes (2016): *Mese és mesélés: A mesekritériumok alkalmazhatósága a kritériumorientált fejlesztésben*. In: *Iskolakultúra*, 26. évf., 4. sz., 77–83., url: https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21791/21581.

Szatmáriné Márton Tímea (2016): *Hallom, játszom, értem! Hallás utáni szövegértés fejlesztése interaktív meséléssel*. In: *Gradus*, 4. évf., 1. sz., 183–193., url: https://real.mtak.hu/109962/1/2017_1_ART_019_Szatmarine.pdf.

Utami, Nur Rahma – Novitasari, Kartika – Suminar, Yuli Astuti – Subhan, Muhammad (2023): *The influence of picture card games on the emotional intelligence of children aged 5–6 years*. In: *UPINCESS 2023*, 1–6. Atlantis Press, url: https://www.atlantis-press.com/proceedings/upincess-23/125996898.

Vass Rebeka (2021): *Az anyanyelvi fejlesztő játékok jelentősége az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelésben*. In: *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 28. évf., 97–117., url: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6850/.

Vekerdy Tamás (2016): *Kisgyerekek, óvodások*. Budapest, Central Médiacsoport Zrt., ISBN: 978-963-341-181-0.

Zsubrits Attila (2021): *Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak*. Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, ISBN: 978-963-334-388-3.