

ZSOLNAI ANIKÓ

**A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSE ÉS
FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI GYERMEKKORBAN**

Akadémiai doktori értekezés tézisei

Budapest

2018

1. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA

A szociális kompetencia meghatározásával, összetevőinek azonosításával, a fejlesztési lehetőségekkel és a fejlesztések hatásával több mint fél évszázada foglalkoznak a pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok. Ezen elméleti és empirikus kutatások adatainak eredményeképpen a szociális kompetencia számos meghatározása ismert, igen sok összetevő működéséről, alakulásáról rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal, illetve egyre több olyan fejlesztő program áll rendelkezésünkre, amely jól alkalmazható óvodai és iskolai keretek között. A kutatási adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a szociális kompetencia fejlettsége, ill. nem megfelelő működése nemcsak az interperszonális kapcsolatok alakulását, hanem a magánéleti sikerességet és a tanulmányi-szakmai előmenetelt is nagymértékben befolyásolja.

Az utóbbi két évtizedben végzett hazai és nemzetközi szociáliskompetencia-vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer összetevőinek fejlettsége és fejlődése igen nagy egyéni különbségeket mutat, melynek oka számos személyiségbeli és környezeti tényező eltérő jellemzője és hatása. Egyre több például azoknak a családoknak a száma, akik nem vagy alig képesek megteremteni azokat a szociális, érzelmi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek pozitívan hatnak a gyermekek személyiségének alakulására.

Az intézményes nevelésnek ezért az egyik kulcsfeladata a szociális kompetencia fejlődésének segítése. Az éveken át tartó, tudatos, tervszerű fejlesztés célja, hogy a társadalmi beilleszkedéshez, a szakmai és a magánéleti sikerességhez szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) hatékonyan tudjanak működni. Azonban az eredményes fejlesztés egyik előfeltétele a fejleszteni kívánt összetevők életkori sajátosságainak, működési mechanizmusainak, egymással, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerük alapos ismerete.

Ebből kiindulva a disszertáció célja a szociáliskompetencia-kutatások eddigi főbb eredményeinek pedagógiai szempontú elemzése, valamint saját empirikus vizsgálataim bemutatásán keresztül az integratív megközelítés szükségességének hangsúlyozása a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos kutatásokban.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Munkáimra három kutatási irány hatott jelentősen. A szociális viselkedést irányító szociális kompetenciával foglalkozó, a vele szorosan összefüggő érzelmi kompetenciával kapcsolatos, valamint a kötődéskutatások.

Szociális kompetencia

A szociális kompetencia kutatásának gyökerei közel 60 évre nyúlnak vissza, modellezése során számos paradigmát alkalmaztak. Az így született modellek abban hasonlítanak, hogy mindegyikük a szociális kompetencia valamely aspektusát állítja elmélete középpontjába, a többivel pedig nem vagy csak érintőlegesen foglalkozik. Vannak olyan megközelítések, amelyek a kognitív folyamatok, s vannak, amelyek az affektív tényezők elemzésére összpontosítanak. Az utóbbi évtizedben azonban már megjelentek azok az elméletek is, amelyek e két nézőpontot integrálva írják le a szociális kompetencia működését (Zhang, Tian, Zhang, 2012; Zsolnai,

2010; 2013). Az 1990-es évektől ugyanis a kutatók többsége egyetért abban, hogy mind az érzelmeknek, mind a gondolkodási folyamatoknak – elsősorban a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásnak – jelentős szerepe van társas viselkedésünk alakításában (Chen, 2006).

A szociális kompetencia integratív megközelítése (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000; 2007; Zsolnai és Kasik, 2008; Zsolnai, 2013) komplex leírást ad a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszeiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek).

A Rose-Krasnor-féle modell az interakciók hatékonyságából kiindulva határozza meg a szociális kompetenciát úgy, hogy figyelembe veszi az egyéni és az interakciókban közreműködő más személy/személyek aspektusait egyaránt. Ebben a keretben a szociális kompetencia olyan egymással kapcsolatban álló elemek szerveződésekként írható le, amely szituációfüggő és célorientált viselkedések sorát működteti. A modell szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív alrendszerekből álló motívum- és képességrendszer. A szociális alrendszerhez a kommunikációs motívumok és képességek, az alapvető viselkedési formákat (például a versengést) meghatározó motívumok és képességek, az érzelmi rendszerhez az érzelmek kifejezését, felismerését, ismeretét és szabályozását végző motívumok és képességek, a kognitív alrendszerhez pedig az információfeldolgozást végző folyamatok, struktúrák és a probléma-megoldó képesség tartozik. Rose-Krasnor mindhárom alrendszerben a képességek mellett elkülöníti a készségeket és az ismereteket, amelyek tanult összetevők és a kivitelezésben játszanak nagy szerepet (Kasik, 2010).

Nagy József (2000; 2007) modellje szerint a szociális kompetencia működését a szociális motívumrendszer és a szociális tudásrendszer szabályozza. A szociális motívumrendszer öröklött és tanult motívumfajták (pl. szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések) hierarchikus rendszere, a szociális tudásrendszer pedig komplex (pl. szociális kommunikáció) és egyszerű (pl. segítség, vezetés) képességek, valamint készségek, rutinok és ismeretek szerveződése. Ez a rendszer működteti/irányítja a szociális viselkedést úgy, hogy a meglévő komponenseket aktivizálja, s azokból újakat állít elő.

A Rose-Krasnor-féle és a Nagy József által kidolgozott modell nagyon jól illeszkedik Damasio (1995) viselkedésről alkotott elméletéhez, miszerint a szociális aktivitást nagyban befolyásolja a helyzet, a helyzetben résztvevők viszonya egymáshoz és a helyzethez, az aktivitás érdeke, érdekértékelése és az érdekütközés. Damasio modelljében a felismerés és az érdekértékelés, a lehetőségértékelés és a viselkedés folyamatának fázisai öröklött és tanult reprezentációk – ismeretek, motívumok, érzelmek és operátorok – alapján működnek, ezek implicit eredményei a meggyőződés, az érdek, az akarat és a szabály. A folyamatokban fontos szerepet jut az érzelmeknek, amelyek egyrészt jelzőfunkciót látnak el a helyzetekről, a változásokról, másrészt előrejelzik a várható következményeket és visszajelzést adnak az aktivitásról (Kasik, 2010; Zsolnai, 2010).

E három elméletre építve saját felfogásomban az integratív szociáliskompetencia-modell két alrendszerből – szociális-érzelmi és szociális-kognitív – épül fel, amelyek motívum- és képességrendszerből mint részrendszerekből szerveződnek. A képességrendszer elemei a szociális aktivitást kivitelező képességek, amelyek öröklött és tanult, valamint implicit és explicit alapszabályokat követve valósítják meg az aktivitást (Zsolnai, 2013).

Az integratív szociáliskompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képes-

ségeket (érzelmelek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problémátájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és az agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintem (Zsolnai, 2010; 2013).

Érzelmi kompetencia

Az érzelmi kompetencia, mint önálló pszichikus konstruktum vizsgálata Saarni (1997; 1999) munkássága nyomán bontakozott ki. Saarni szerint az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése, a másik fél érzelmi állapotának a felismerése, az érzelmelek megfelelő kommunikálása, az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. Ezek a tanult összetevők, készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az elmélet szerint a személyiségből fakadó tényezők (a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum; az öröklött szabályozók) mellett leginkább az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg a készségek kialakulását és működését.

Az utóbbi évtizedekben felgyorsultak az érzelmi kompetenciával kapcsolatos kutatások (pl. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major Queenan, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski, 2004; Denham, Ferrier, Howarth, Herndon és Bassett, 2016). A témával foglalkozó szakemberek többsége egyetért abban, hogy a szociális kompetenciával nagyon szorosan összefügg, azonban attól különálló szerveződésként/egységként kell kezelni.

Az érzelmelek kifejezése, megértése és az érzelmi kapcsolatok alakítása a születéssel kezdődik, és ahogyan a szociális kompetencia fejlődése, az érzelmi kompetencia fejlődése sem egy pontosan meghatározható hosszúságú folyamat. A kezdeti jellemzők az egyén egész életére hatással vannak, e rendszer egészül ki további jellemzőkkel, s a korábbi életszakaszok domináns jellemzői megjelenhetnek a későbbiek során is (Lewis, 1997; Saarni, 1997, 1999; Deng, Sang és Chen, 2017), amit a neuropszichológiai és a kognitív idegtudományi kutatások (pl. Ito és Cacciopo, 2003; Kállai, 2013) meggyőzően bizonyítanak.

Az érzelmi kompetencia fejlődésének kutatási eredményei azt mutatják, hogy fejlettsége nagyon fontos szerepet játszik a szociális kompetencia fejlődésében, főként a kisgyermekkorban. Például szoros kapcsolat áll fenn az érzelmelek szabályozása és a szociális képességek (például az együttműködés, a versengés) működése között, a negatív érzelmelek nem megfelelő kezelése és kommunikálása nagymértékben gátolhatja a kortársi együttműködést kisiskolás korban (Oatley és Jenkins, 2001; Lindner-Müller, Carsten és Karl-Heinz, 2012). A szociális és az érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem teljesen feltárt, ugyanakkor az utóbbi években felhalmozódott eredmények rámutatnak a téma kutatásának jelentőségére.

Kötődés

A szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében öröklött és tanult komponensek egyaránt szerepet játszanak. A gyermekkori szocioemocionális fejlődés egyik, ha nem a legfontosabb meghatározója az anya-gyerek között kialakult *kötődés*. Ennek jelentőségét a pszichológia

az 1950-es évektől kezdve ismerte fel Bowlby és Ainsworth kutatásai nyomán. Az ő munkásságuk új vizsgálatok sorát indította el, így ez a terület napjainkban a fejlődéslélektan egyik legjelentősebb kutatási irányává vált.

A korai kötődési kapcsolatok és a későbbi szociális viselkedést összevető tanulmányok sok bizonyítékkal szolgálnak arra nézve, hogy az egyén szociális és érzelmi fejlődése folyamatos csecsemőkorban és kisgyermekkorban, ami leginkább az anya-gyermek közötti kötődés eredménye. A gyermeket anyjához kapcsoló köteléknek rendkívül erős hatása van a mentális egészségre s ezzel összefüggésben a személyiség és a társkapcsolatok fejlődésére is. A fejletlen szociális készségek és képességek mögött leggyakrabban a korai anya-gyermek közötti kötődés elégtelensége húzódik meg (pl. Frankel és Bates, 1990; Hámmori, 2015; Seibert és Kerns, 2015). Az empirikus vizsgálatok többsége megerősítette, hogy a csecsemőkorban kialakult elsődleges kötődés meghatározó szerepet játszik a gyermek érzelmi-szociális fejlődésében (Zsolnai, 2001; Hámmori, 2015, Zimmer-Gembeck, Webb, Pepping, Swan, Merlo, Skinner, Avdagic és Dunbar, 2017).

Az elmúlt évtizedekben végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok általános tanulsága az, hogy a korai biztonságos kötődés teremti meg a legelőnyösebb feltételeket a szocioemocionális fejlődéshez és a különböző csoportokba történő beilleszkedéshez. A biztonságosan kötődő gyerekek már óvodás korukban jobb szociális készségekkel rendelkeznek és népszerűbbek társaik körében, mint a bizonytalan és a dezorganizált kötődésűek, s ez a tendencia az iskoláskorban is kimutatható (Seibert és Kerns, 2015). A vizsgálatok egy része pedig azt jelzi, hogy a biztonságos kötődési mintázatú csecsemők fiatal felnőttként párkapcsolataikban is jobban funkcionálnak (Hámmori, 2015).

Az elkerülő és az ambivalens kötődési múlttal rendelkező gyermekek között gyakrabban fordul elő viselkedési probléma és pszichés rendellenesség, de a legjelentősebb kockázati tényezőnek a dezorganizált kötődési típus látszik. A csecsemőként dezorganizált kötődést mutató gyerekek körében gyakoribb a súlyos viselkedési zavar, s ők azok, akik érzelmeiket és indulataikat nehezen tudják szabályozni. Ebből következően társas kapcsolataikban kevésbé sikeresek, s néhányukra a kapcsolatoktól való teljes elzárkózás a jellemző (Hámmori, 2015, Zimmer-Gembeck, Webb, Pepping, Swan, Merlo, Skinner, Avdagic és Dunbar, 2017).

A különböző típusú korai kötődési mintázatok meghatározó szerepet játszanak a mikro- és makrokörnyezethez való érzelmi és szociális alkalmazkodás folyamataiban, azonban e korai kötődési minták hosszú távú hatásai nem különíthetők el a környezeti feltételek állandóságától. Főként a családi körülmények javulása vagy nagymértékű romlása a családtagok kapcsolatának módosulása által változtathat a korai kötődések jellegén (Danis, Lakatos, Ney, Tóth és Gervai, 2004).

Az előzőekben röviden bemutatott három kutatási terület egymással szorosan összefügg, így hatásuk egymás fejlődésére vitathatatlan. A szociális kompetencia alkotóelemeinek fejlődésére és fejlesztésére irányuló vizsgálataimat e három kutatási irány eredményeinek felhasználásával tudtam megvalósítani.

Saját kutatásaim főként a *szociális kompetencia fejlődési modelljére* alapozódnak, amely abból indul ki, hogy a szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeit figyelembe vevő viselkedést lehetővé tevő komponensek gyarapodásával) jellemezhető leginkább (Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai és Kasik, 2008; Zsolnai, 2013). A társas viselkedés esetében a személyiség biológiai alapprogramja a szociális tanulás, a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a nevelés által az életkor növekedésével módosul, változik, az öröklött

készlet kiegészül tanult elemekkel. A normatív szabályok (értékek, jogszabályok, normák) megismerése és elfogadása lehetővé teszi azt, hogy ezek figyelembevételével az egyén az adott helyzetet, illetve önmaga viselkedését, gondolatait, érzelmeit értelmezze, saját, illetve mások érdekeit és céljait figyelembe véve cselekedjék. Ugyanakkor az öröklött szabályozók nemcsak a csecsemők, a kisgyermek viselkedésében dominálnak, szerepük meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is az alig vagy rosszul szocializált egyének esetében. A fejlődés másik jellemzője a proszocialitás erősödésével írható le, hiszen szociális viselkedésünk egyaránt lehet antiszociális vagy lojális, attól függően, hogy milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai és Kasik, 2008; Zsolnai, 2013).

3. A KUTATÁS FŐ KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI, EREDMÉNYEI

Az intézményes keretek folyó nevelés egyik alapvető feladata a szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) fejlődésének tudatos segítése. Ebből következően saját felfogásom szerint a szociális kompetenciával foglalkozó pedagógiai vizsgálatok fő kutatási kérdései a következők. (1) A szociális kompetencia összetevői közül melyek határozzák meg alapvetően a szociális viselkedés fejlődését gyermekkorban? (2) Közülük melyek hatnak leginkább a gyerekek iskolai teljesítményére? (3) A szociális kompetencia komponensei közül melyeket lehet az intézményes keretek között hatékonyan fejleszteni? (4) A fejlesztésbe bevont komponensfajtákat mely életkorokban, milyen eszközökkel és módszerekkel lehet tudatosan alakítani?

Mivel az eredményes és hatékony fejlesztés egyik előfeltétele a fejleszteni kívánt összetevők pontos meghatározása, életkori sajátosságainak, más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatának alapos ismerete, a szociális kompetenciával kapcsolatos empirikus kutatásaim négy nagy területre irányultak/irányulnak: (1) a szociális kompetencia alkotóelemeinek fejlődése, (2) a szociális készségek alakulása kisiskolás és serdülőkorban, (3) az agresszív és a proszociális viselkedésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodás és iskolás korban, (4) a szociális készségek fejlesztésének óvodás- és kisiskoláskori lehetőségei.

Jelen disszertáció részletesen az óvodás- és iskoláskorú gyerekek proszociális és agresszív viselkedésében közreműködő szociális és érzelmi készségek felderítésére szolgáló, 2005-2015 között zajló 10 éves kutatómunka eredményeit mutatja be. A többi területen kapott vizsgálati eredményeim közül csak azokat ismertetem röviden, amelyek kutatási előzményként szolgálnak és/vagy szorosan összefüggnek az értekezésben tárgyalt kutatással.

A szociális kompetencia alkotóelemeinek fejlődése

A szociális kompetencia alkotóelemeinek fejlődésére irányuló első empirikus vizsgálatomat az 1990-es évek közepén kezdtem meg. Kutatásom célkitűzése kettős volt. Az egyik, hogy feltérképezsem azokat a szociális komponensfajtákat, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermekek szociális fejlődését. A másik, hogy megtaláljam ezek közül azon összetevőket, amelyek leginkább hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére. Keresztmetszeti vizsgálatomban 12 és 16 éves (N=438) mintát használtam.

Eredményeim közül legfontosabb annak kimutatása volt, hogy a szociális összetevők közül az extraverzió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen. Ez a szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése szempontjából nagyon lényeges eredmény, hiszen ebből az következik, hogy a szociális kompetenciának vannak olyan stabil, az életkortól nem függő komponensei, amelyek kevésbé fejleszthetők. Ezek öröklött alapokon nyugvó személyiségjegyek, amelyek ha megszilárdulnak, nehezen módosulnak, vagyis nehezen kapcsolhatók hozzá új, tanult komponensek. Mivel ezek meghatározóak a szociális viselkedés alakulására, a fejlesztés lehetősége némileg korlátozott az egyes egyének és életkori csoportok esetében (Zsolnai, 1998a; 1998b; 2002).

A pedagógiai kutatásoknak tehát azon összetevők vizsgálatára kell összpontosítani, amelyek jellegükénél fogva alkalmasak a fejlesztésre. Ezek a szociális készségek - olyan tanult pszichikus összetevők, amelyek szituációtól függően specifikus célú, tartalmú viselkedésben működnek közre - így kutatásaim e területen kezdődtek meg és folynak jelenleg is.

Saját vizsgálataim az óvodás kortól a serdülőkorig terjedő időszakot ölelik fel, mert feltételeztem, hogy a szociális készségek fejlődése ebben az életkori periódusban igen intenzív. Céлом egy fejlődési görbe felvázolása volt, amely annak kiderítésében segít, hogy melyik életkorban a leghatékonyabb a szociális készségek fejlesztése. Ennek megvalósítására több keresztmetszeti és longitudinális mérést végeztem kollégáimmal óvodás- és iskoláskorú gyermekek körében.

Az agresszív és proszociális viselkedésben közreműködő szociális és érzelmi készségek

Óvodáskor

A 2006-2008 között folyó kis-, közép- és nagycsoportos gyermekekkel végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatunkban (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008) azoknak a szociális és érzelmi készségeknek az alakulását mértük, amelyek a külföldi vizsgálatok (pl. Fabes és Eisenberg, 1992) alapján fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében. Ezeket a komponenseket az óvodás korban jelentős változás jellemzi, az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai lét hatásai is. E készségek működése azonban nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőttkori szociális lét alakulását is befolyásolja, így az eredmények jelentős mértékben segíthetik az óvodai és iskolai preventív programok kidolgozását.

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. A szociális készségek működését a Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat), az érzelmi készségek alakulását a Tremblay-féle (1992) kérdőívvel (Érzelmi-megküzdési készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A bábokkal szimulált helyzeteket Mize és Ladd (1988), valamint Murphy és Eisenberg (1997) dolgozta ki.

A keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján heterogén és homogén összetételű csoportokba, valamint állami és alapítványi óvodába járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy az óvodai évek alatt az életkor alapján a szociális és az érzelmi készségek működése jelentős mértékben differenciálódik. Az önjellemzéssel kapott adatok szerint a szociális készségek közül a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének.

A bántalmazás, az ellenállás és az egyezkedés készségénél ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg. Az életkor növekedésével a negatív érzelmek szabályozásának egyre meghatározóbb formája a másik fizikai bántalmazása, az erőteljes tiltakozás a gyermek számára nem tetsző tevékenység végzésekor vagy a nézetkülönbségek megoldásakor, valamint az egyezkedés egy játék birtoklásáért és egy tevékenységben való részvételért. Mindenképpen figyelemre méltó eredmény az is, hogy az érzelmek kifejezése a legfiatalabbak viselkedését nagyobb mértékben határozza meg, mint az idősebb gyerekekét.

A nemek közötti különbségek vizsgálata alapján a lányok és a fiúk eredményei között a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség, azonban néhány készség esetében a különbségek már a legfiatalabb korosztálynál is kimutathatók. A középső és a nagycsoportos lányokra nagyobb mértékben jellemző a vigasztalás és a segítségnyújtás, a legidősebb fiúkra pedig kizárólag az ütés alkalmazása jellemző jelentősebb mértékben. Az érzelemkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A nagyobb mértékű elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csupán a legidősebb fiúkra jellemző.

A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóan értékelik, s csak néhány készség működésében azonosíthatók még nagyobb életkori eltérések. Értékelésük alapján a megosztás, a vigasztalás, a segítségnyújtás és a csúfolás nagyobb mértékben jellemzi a középső és nagycsoportos gyerekeket, mint a fiatalabbakat. A középső csoportos lányokra jellemzőbb a segítségnyújtás, a nagycsoportos lányokra a vigasztalás, a középső csoportos fiúkra pedig az ütés mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk gyakrabban bosszantják és csúfolják társaikat, alkalmaznak fizikai bántalmazást és veszik el társaik játékát, mint a lányok. A legidősebb gyerekek kevesebb segítséget kérnek, fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, egy tevékenység elvégzéséért. A középső és a nagycsoportos gyerekekre nagyobb mértékben jellemző az ellenállás, mint a kiscsoportosokra.

Az óvodatípus (állami vagy alapítványi) alapján nincs szignifikáns különbség egyik szociális készség működésében sem. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak két készségnél, a megosztásnál és a segítségnyújtásnál kaptunk általánosítható különbségeket ($p < 0,05$). E készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai egyaránt magasabbak, így eredményeink is azt mutatják, hogy már igen fiatal korban jelentős szerepet játszik a kortársak mellett az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007).

A 2006-2008 közötti *longitudinális vizsgálat* életkorra és nemre vonatkozó adatai egyaránt jelentős mértékben megerősítik a 2006-ban végzett keresztmetszeti felmérés eredményeit, ezáltal még pontosabban rámutatnak azokra a pszichikus összetevőkre, amelyek pozitív irányú változásának segítése már az óvodai években mindenképpen szükséges. Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálat szerint a segítségkérés mértéke az óvodai évek alatt fokozatosan csökken, ugyanakkor nő az ellenállásé, az egyezkedésé, valamint a bántalmazásé.

Eredményeink alapján az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó szociális készségekkel gyenge kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll

az érzelmi készségekkel. Az apa iskolai végzettsége és az érzelmi készségek között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008).

Az *olasz-magyar összehasonlító vizsgálat* eredményei alapján a megküzdési stratégiák közül a verbális agresszív magatartás szignifikánsan nagyobb mértékben jelenik meg mind a magyar, mind az olasz nagycsoportosok körében. A nemek közötti különbségek vizsgálata szerint a nagycsoportos fiúk fizikai és verbális agresszív megnyilvánulásainak száma magasabb a lányokénál, s a magyar gyerekek körében ez a különbség szignifikánsan nagyobb, mint az olasz mintán. A két vizsgálat szintén megegyezik abban, hogy nincs szignifikáns különbség a szociális készségek fejlettsége esetében sem az életkori, sem a nemek szerinti részmintáknál (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008).

Kisiskoláskor és serdülőkor

Az óvodásokkal végzett vizsgálat sorozat eredményei felvetik a kérdést, vajon az ott kialakuló tendenciák mennyire változnak a gyerekek későbbi életszakaszában. Ennek kiderítésére egy olyan kutatást szerveztünk 2010 és 2015 között, amely egy keresztmetszeti (8, 10 és 12 évesek) és egy longitudinális vizsgálat keretében (8 és 12 évesek) mérte a gyerekek agresszív és proszociális viselkedésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulását önmaguk vagy társuk számára frusztrált helyzetekben. Célunk annak kiderítése volt, mely stratégiát választják legnagyobb arányban a tanulók az egyes frusztrált helyzetekben; van-e eltérés a különböző életkorú diákok stratégiaválasztásában; miként értékelik a pedagógusok a gyerekek stratégiaválasztását és mennyire egyezik véleményük a tanulókéval; valamint milyen összefüggés áll fenn a gyerekek stratégiaválasztása és az anyák iskolai végzettsége között (Zsolnai és Kasik, 2012; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2015; Zsolnai és Kasik, 2017).

A 2010-es *keresztmetszeti vizsgálatban* (N=157) a gyerekek önmagukat jellemezték és az osztályfőnökeik is értékelték őket. Mérésünk nagyon fontos eredménye egyrészt az volt, hogy a mindegyik részmintánál jelentős életkori eltérések elsősorban nem a tanulás és játék, vagy a tanulás és játéktevékenység körülményével kapcsolatos helyzeteknél jelentősek, hanem a csúfolással, bosszantással és a fizikai bántalmazással. A vizsgálat alapján ezek megoldása az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban verbális és fizikai agresszióval történik.

A vizsgálat ugyancsak fontos eredménye, hogy a pedagógusok (nem megfelelő viselkedés vagy feladatvégzés esetén történő) figyelmeztetésére a gyerekek igyekeznek – szintén mindegyik életkorban – engedelmeskedni, a szabályokat betartani. Ez – a 12 évesek kivételével – a másik nem megfelelő viselkedése és feladatvégzése esetében ugyancsak a legjellemzőbb stratégia. Az anya iskolai végzettsége és a stratégiaválasztás közötti összefüggés feltárásának eredményei szerint a 12 éves korosztálynál a kapcsolatok szignifikánsan gyengébbek, mint a fiatalabbaknál, akik esetében sem erős a kapcsolat. Feltehetően nem ezen háttértényező hat inkább a stratégiaválasztásra, sokkal inkább azok a minták, modellek, amelyeket a szülők nyújtanak. Ugyanakkor a kettő nem választható el teljes mértékben egymástól, hiszen a szülői nevelési technikák kapcsolata általában közepes korrelációt mutat az iskolai végzettséggel (Grusec és Hastings, 2007).

Eredményeinktől eltérő adatokat mutat az a 2003-ban első osztályos tanulókkal (5138 fő) végzett hazai vizsgálata, amely kitért annak elemzésére is, hogy a családi háttér miként befolyásolja a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét (Józsa, 2004). Korábbi kutatások azt mutatták (Csapó, 2003), hogy a családok között meglévő, pedagógiai szempontból fontos különbségek nagy része a szülők iskolázottságával magyarázható. Ebben a vizsgálatban az anya iskolai végzettsége alapján képzett hat részmintába tartozó gyerekek szociáliskészség-fejlettségének

átlagait és szórásait elemezték, amiből egyértelmű tendencia látszott: minél iskolázottabb az édesanya, annál fejlettebbek a gyermek szociális készségei. Serdülőkorúak körében végzett keresztmetszeti (Zsolnai, 2006a) és longitudinális vizsgálataink (Józsa és Zsolnai, 2005) ehhez hasonló tendenciát mutattak szintén.

Ugyanakkor úgy vélem, az óvodás és kisiskolás korú gyerekek esetében, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői hatásokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe a szülők iskolai végzettsége. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásom szerint – nincs.

Az agresszív és proszociális viselkedésben közreműködő szociális és érzelmi készségek feltárására irányuló kutatássorozatunk részeként 2014-ben (N=45) az *első mérés időpontjában 2. évfolyamos diákokkal megismételtük a mérést* ugyanazzal a mérőeszközzel, így lehetővé vált a gyakoriságban bekövetkező változás azonosítása, illetve a 2010-ben 6. évfolyamosok adataival is összevethettük az eredményeket.

E felmérés során azt tapasztaltuk, hogy a legtöbb frusztrált helyzet esetében a bántalmazás, a verbális agresszió, valamint a negatív érzelmek kifejezésének (sírás, csapkodás) gyakorisága nőtt, és a gyerekek egyre kevésbé kértek kortárstól vagy pedagógustól segítséget egy-egy problémás helyzet megoldásaként. A lányokra és fiúkra jellemzős stratégiák választásában szintén hasonló adatokat kaptunk, mint a keresztmetszeti vizsgálatban. Mindkét értékelő szerint a lányok ritkábban választják a fizikai agresszivitást kifejező választ, valamint a pedagógusok szerint segítőkészebbek, mint a fiúk, akikre inkább jellemző a fizikai bántalmazás és az elkerülés alkalmazása a számukra frusztrált helyzetekben. A két mérés abban is megegyezik, hogy a 12 éves korosztály esetében az osztályfőnökök és a diákok jellemzése közötti kapcsolat igen alacsony, igen eltérően látják a diákok saját maguk és a pedagógusok a diákok megküzdési stratégiáit.

Kutatási eredményeink más, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink adataival (Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai, 2006a; Zsolnai és Kasik, 2014) megegyezően azt mutatják, hogy a gyerekek jelentős hányadánál az általunk mért szociális készségek elsajátítása nem fejeződik be 13 éves korra, ezért még serdülőkorban is szükség lenne a szociális készségek tudatos fejlesztésére.

A szociális készségek fejlesztési lehetőségei gyermekkorban

A szociális készségek óvodai és iskolai fejlesztésével kapcsolatos legfontosabb kutatási kérdések a következők: (1) a szociális készségek közül melyek fejleszthetők legeredményesebben az intézményes nevelés keretei között? (2) mely életkori periódusok a legalkalmasabbak a fejlesztések elvégzésére? (3) milyen eszközökkel és módszerekkel lehet hatékony fejlesztést végezni a különböző életkorokban?

A fejlesztés lehetőségeivel kapcsolatos kutatásaim két életkori szakaszra, az óvodás- és a kisiskolás korra fókuszáltak. A DIFER-programcsomag részeként összeállítottam egy, a kritériumorientált pedagógia elvei alapján készült programfüzetet (Zsolnai, 2006b), amely a 4–8 éves gyerekek szociális készségeinek fejlesztését célozza meg játékos feladatokkal és gyakorlatokkal. Emellett egy kétéves fejlesztő programot is kidolgoztunk kisiskolás korú gyerekek számára, amely főként azon szociális készségek (pl. együttműködés, konfliktuskezelés, tole-

rancia) fejlesztésére irányult, melyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában (Konta és Zsolnai, 2002). A kísérleti kipróbálás során az előmérés és az utómérés eredményei azt mutatták, hogy a kontrollesoport esetében a két év alatt nincs szignifikáns fejlődés, ezzel szemben a kísérleti csoportnál a fejlődés szignifikáns volt (Zsolnai és Józsa, 2002; 2003). A kapott adatok megerősítették feltételezésemet, miszerint a szociális készségek jól fejleszthetők iskolai keretek között.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásaim alapján számos, a szociális készségek mérési és fejlesztési lehetőségeivel kapcsolatos tanulság vonható le. Minden bizonnyal a vizsgálatok során mért szociális készségek és készségcsoportok fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, mindkét szülő, társak) bevonásával. Viszont ennek megvalósítása nem minden vizsgált korosztály esetében oldható meg. Épp azokban az életkorokban (óvodás- és kisiskoláskor) nem, amelyek a szociális készségek fejlődése szempontjából igen meghatározóak. Problematikus egyrészt az óvodások és kisiskolások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoportokkal, osztályokkal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus, tanító) miatt. A szülők bevonására sincs mindig lehetőség a mérőeszközök jellege miatt (pl. szimulációs helyzetek vizsgálata bábokkal), holott jellemzésük mindenképpen hozzájárulna a készségek működésének még alaposabb megértéséhez.

Hasznos lenne az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét is vizsgálni, azokat összehasonlítani a gyermekek szociális készségeinek fejlettségével. Fontos kérdés annak a megválaszolása is, hogy az otthoni gondozói, nevelői környezet, főként a szülői/gondozói attitűd és magatartás miként befolyásolja a gyerekek szociális készségeinek fejlődését. Ez a további kutatások egyik legfontosabb területe kell, hogy legyen.

A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében lényeges lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusainak a feltárása is. Ezeknek a mérésére azonban kevés hazai mérőeszköz van, így a továbbiak egyik feladata az erre alkalmas mérőapparátus létrehozása.

További kutatási feladat a szociális kompetencia alkotóelemeinek teljes feltárása. Különösen a szociális motívumrendszer feltérképezésére lenne szükség, mivel ez még kevésbé vizsgált terület, holott jelentősége vitathatatlan a szociális viselkedés kivitelezésében.

Bár a szociális készségek gyermekkori fejlődéséről az előző évekhez képest jóval több vizsgálati adattal rendelkezünk, szükség van ezek minél pontosabb és átfogóbb leírására is, hisz ez a feltétele az integratív szemléletű komplex fejlesztő programok kidolgozásának és alkalmazásának az intézményes nevelés keretein belül.

5. A SZERZŐ PUBLIKÁCIÓI AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁBAN

Könyvek:

- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Tanulmányok:

- Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, **94.** 3–4. sz. 293–302.
- Zsolnai Anikó (1998a): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, **98.** 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1998b): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, **98.** 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó (2001): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143–152.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12.** 4. sz. 12–20.
- Zsolnai, A. (2002): Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, **22.** 3. 317–330.
- Zsolnai, A. és Józsa, K. (2003): Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, **2.** 181–196.
- Zsolnai Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, **6.** sz. 27–37.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107.** 3. sz. 233–270.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle*, **7-8.** sz. 3-15.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. Egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 40–49.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, **1.** 119-140.

- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése – Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz. 91–109.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodáskorban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 82–96.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó - Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2011): Development of coping strategies and social problem solving at the age of 8 and 12. In: Bente Wold (ed.): *Proceeding of the XV European Conference on Developmental Psychology*. Medimond Kiadó, Bologna. 509–514.
- Zsolnai Anikó (2011): A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–104.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 12–23.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–19.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. és Kasik, L. (2012): Preschool children's aggressive and prosocial behavior in stressful situations. *Early Child Development and Care*, Vol.181. No.11. 1503–1522.
- Zsolnai Anikó (2014): Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 55–77.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2014): Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education*, Vol.6, N. 2. 54-68.
- Zsolnai Anikó, Rácz Anna és Rácz Kata (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 10 sz. 59–68.
- Zsolnai, A. (2015): Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 5. 1. 1–10. DOI: 10.14413/herj.2015.01.01.
- Zsolnai, A., Kasik, L. és Braunitzer, G. (2015): Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 1. 73–92.
- Mortimore, T. és Zsolnai, A. (2015): Inclusive education and social competence development. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 5. 1. DOI: 10.14413/herj.2015.01.04.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2016): Coping strategies and social problem solving in adolescence. In: Surian, A. (ed.): *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities*. Sense Publishers, Rotterdam. 121-126.
- Zsolnai Anikó (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26 (2), 246–256.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2017): Online testing of Hungarian children's prosocial behaviour. *International Journal of School & Educational Psychology*, Vol. 5. No. 2. 65-73.

IRODALOM

- Chen, K. (2006): Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the american perspective. *Educational Research and Review* Vol. 1. 3. 143–149.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deng, X., Sang, B. és Chen, X.(2017): Implicit beliefs about emotion regulation and their relations with emotional experiences among Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41. 2. 220–227.
- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Danis, I., Lakatos, K., Ney, K., Tóth, I. és Gervai, J. (2004): *Effects of stressful life events, parental distress and social support on mother-infant attachment*. ISSBD Biennial Meeting, Ghent, (poster presentation).
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. és Queenan, P. (2003): Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74. 238–256.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. és Bassett, H. H. (2016): Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659>
- Fabes, R.A.és Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116–128.
- Frankel, K. és Bates, J. (1990): Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior and temperament. *Child Development*, 61. 810–819.
- Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (2007): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York.
- Hámori Eszter (2015): *A kötődésemélet perspektívái – A klasszikusoktól napjainkig*. Animula Kiadó, Budapest.
- Ito, T. A. és Cacioppo, J. T. (2003): Az érzelem és az értékelés neuropszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 53–79.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa, K. és Zsolnai, A. (2005): *A longitudinal study of social skills development in adolescents*. 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, August 23-27. Conference programme,1062.
- Kállai János (2013): *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében*. PhD-értekezés, SZTE, Szeged.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.
- Lindner-Müller, C., Carsten, J. és Karl-Heinz, A. (2012): Longitudinal assessment of elementary school students' social self-concept in relation to social preference. *Journal for educational research online* 4 1. 47–72.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26. 388–397.

- Murphy, B.C., és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6. 18–36.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. és Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36. 163–172.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. 35–66.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Seibert, A. és Kerns, K. (2015): Early mother-child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development* Vol. 39. 2. 130–138.
- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60. 64–72.
- Zhang, J., Lu-Mei, T. és Wen-Xin, Z. (2012): Social competence: Concepts and theoretical models. *Advances in Psychological Science*, 20 (12). 1991–2000.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J.; Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., Avdagic, E. és Dunbar, M. (2017): Review: Is parent-child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development* Vol. 41. 1. 74–93.
- Zsolnai Anikó (1998a): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1998b): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai, A. (2002): Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22. 3. 317–330.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 12–20.
- Zsolnai, A. és Józsa, K. (2003): Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 2. 181–196.
- Zsolnai Anikó (2006a): *Nehéz helyzetű gyerekek szociális készségeinek fejlettsége*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28.
- Zsolnai Anikó (2006b): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107. 3. sz. 233–270.

- Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. SZTE Neveléstudományi Intézet (kézirat)
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. Egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 40–49.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése – Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6-7. sz. 91–109.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó - Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–19.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2014): Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education*, Vol.6, N. 2. 54-68.
- Zsolnai, A., Kasik, L. és Braunitzer, G. (2015): Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 1. 73–92.