

Válasz az opponensi véleményekre

Zsolnai Anikó

Mindenekelőtt szeretném kifejezni köszönetemet Fülöp Márta, Oláh Attila és Pikó Bettina professzoroknak, hogy elvállalták dolgozatom opponálását. Észrevételeikkel és javaslataikkal számos ponton továbbgondolásra inspiráltak kutatási területeim kapcsán, értékes meglátásaikkal erősítve bennem a diszciplináris szemlélet meglétének és alkalmazásának szükségességét. Ez főleg igaz egy olyan jelenségre, a szociális viselkedést irányító kompetencia esetében, amelynek feltárása csak ezek teljesülése által valósulhat meg. Válaszomat a Doktori Tanács ajánlását követve, a bírálatokban felvetett témák szerinti csoportosításban készítettem el.

Doktori értekezésem témája a szociális kompetencia fejlődése ill. fejlesztése gyermekkorban. Mindegyik bírálóm szerint ennek jelentősége vitathatatlan, hisz a társas létet meghatározó egyik, ha nem a legfontosabb konstruktumról van szó, amelynek modellezése és empirikus vizsgálata éppen összetettségéből kifolyólag nagyon bonyolult. Opponenseim teljesen egyetértettek abban is, hogy a szociális kompetencia egy lehetséges modellezését, ill. összetevőinek empirikus feltárását pontos, jól körülhatárolható keretek között végeztem. Mindhárman kiemelik, hogy a munka egy olyan ívű monográfia, amelyben egymáshoz jól illeszkednek a különböző részek, az elméleti alapozás, a modellalkotás, az empirikus kutatások eredményei, valamint a fejlesztésről adott áttekintés. Ezt nagyon fontos elismerésnek érzem kétszeresen is, hisz egyrészt egy komplex jelenség elméleti és empirikus feltárására vállalkoztam, másrészt integratív megközelítésben kellett mindezt megtennem, hisz pedagógiai kutatóként több tudományterület eredményeire építve tudtam csak megfogalmazni kutatási kérdéseket és problémákat. Külön örültem Pikó Bettina megállapításának, aki a munkásságom kapcsán kiemeli az önkritikus látásmódot, ahogyan saját kutatási eredményeimet elemzem, és hogy mindez további lehetőségek átgondolására sarkal egy-egy kutatási probléma kapcsán. Meggyőződésem, hogy pedagógiai kutatóként nem is lehet másként viszonyulni ehhez, hisz végsősoron mindig az a cél, hogy a kapott eredményeket vissza lehessen fordítani a gyakorlatba, azok alkalmazni tudását kell pontosan leírni és meghatározni.

Az empirikus kutatást megalapozó elméleti részben három nagy terület, a szociális kompetencia, az érzelmi kompetencia és az ezek működésében jelentős szerepet játszó kötődés koncepciók elemzését végeztem el. A szociális kompetencia fogalmi és tartalmi értelmezésével foglalkozó rész kapcsán Fülöp Márta megállapítja, hogy igyekeztem kijelölni és körülhatárolni azt a fogalmi területet, amely a kutatómunka tárgyát képezi a szociális képességek, készségek, kompetencia/kompetenciák fogalma körüli meglehetősen szakirodalmi "zűrzavarban". Valóban ezt tartottam elsődleges célnak, hisz a fogalmak és tartalmak tisztázása nélkül nem lehet empirikus kutatásokat megkezdeni. Ebben a folyamatban nagy segítségemre volt Nagy József szociális kompetencia elmélete (Nagy, 2000), amely az általam ismert több tucat fogalmi meghatározás, értelmezés és modell közül a leghasznosabb kiindulópont volt. Fülöp Márta is hasonlóan vélekedik erről, mint írja „Noha számos elemében ez a rendszer is vitatható, de ha megjelent volna a nemzetközi szinten, akkor komoly

elismertségre tehetett volna szert, mert eredeti megközelítésével és átgondoltságával messze túltesz számos nevéssé és idézetté vált külföldi szerző munkáját.”(Fülöp, 2019, 2. o.).

A kötődés szerepét taglaló fejezetnél Pikó Bettina arra hívja fel a figyelmet, hogy a kötődés kutatása mostanában kissé háttérbe szorul a szociális és az érzelmi kompetencia vizsgálatával szemben, mintha már minden feltárára került volna ezen a területen. Opponensem itt főként a korai kötődés és annak a szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatására utal, amivel teljes mértékben egyetértek. A gondolatmenetet még azzal egészíteném ki, hogy bár az elsődleges kötődés szerepe meghatározó a szociális és érzelmi kompetencia fejlődésében, de az ezt követő, óvodában, iskolában kialakuló kötődések is jelentősen befolyásolják a gyerekek társas fejlődését (pl. Colley & Cooper, 2017; Verschueren, 2015; Zsolnai, 2018). Az elmúlt két évtizedben számos nemzetközi és néhány hazai vizsgálat is foglalkozott a pedagógusok és tanítványaik között kialakuló kapcsolatok (student-teacher relationships) elemzésével (pl. Hamre & Pianta, 2006; Szabó & Vitányi, 2011). Ezek nem minden vonatkozásban felelnek meg a klasszikus kötődéseknek (pl. általában nem tartósak, csak az iskoláztatás idejére szólnak) de érvényesül bennük a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás, így hatásuk egyértelműen kimutatható a tanulók szociális kapcsolatainak alakulására, iskolai jól-létére és tanulmányi eredményességére (pl. Hamre & Pianta, 2001; O'Connor & mtsai, 2011).

Ugyancsak egyetértek Pikó Bettina azon felvetésével, miszerint a szociális és érzelmi kompetenciának vannak genetikai és egyéni pszichológiai meghatározói is, amelyek meglétét figyelembe kell venni a fejlődés és fejlesztés vonatkozásában. Magam is úgy gondolom, hogy a szociális kapcsolatokkal összefüggő orvosi, biológiai kutatások, amelyek azokat az anyagokat és folyamatokat, idegrendszeri struktúrákat és géneket vizsgálják, amelyekről feltételezik, hogy kapcsolatban állnak az érzelmekkel és a tanulással (pl. Braunitzer & Tari, 215; Chugani, Behen, Muzik, Juhász, Nagy & Chugani, 2001), valamint a társas kapcsolatokat elemző neuropszichológiai kutatások (pl. Kállai, 2013) bevonása még komplexebb képet tud adni a folyamatokról. Ezen eredmények beépítésére már kísérletet tettem a disszertációmban és az azóta megjelenő publikációimban (pl. Zsolnai, 2018), de természetesen tudom, hogy e téren még számos tennivaló akad a neveléstudományi kutatások számára.

“A szociális kompetencia fejlődése gyermek és serdülőkorban” című rész esetében Fülöp Márta két ponton jelzett hiányosságot. Az egyik a tudatelméleti kutatások ismertetésének hiánya, a másik a kulturális összehasonlító pszichológia által feltárt újabb eredmények nem kellő mélységű bemutatása. Ebben a 26 oldalnyi fejezetben próbáltam röviden összefoglalni azokat a tudományos eredményeket, amelyek e téren vizsgálataim szempontjából a legmeghatározóbbak voltak. Vezérfonalként ehhez jól szolgált Cole és Cole híres fejlődéslélektani munkája, de a szociológia, a magatartástudomány, a kultúranropológia és a neveléstudomány vonatkozó eredményeit is számba kellett vennem. E részben így közel 100 szerző és/vagy szerzők művére történt hivatkozás. Elismerem, hogy a tudatelméleti kutatások kimaradtak ebből, pedig tudom, hogy ezek a társas megismerés kognitív és affektív összetevőiről számos új ismeretet tártak fel. Egyetértek azzal is, hogy a kulturális különbségek tárgyalása során a kulturális összehasonlító pszichológia által feltárt újabb eredményeket mélyebben is lehetett volna érinteni.

Mindhárom opponensem kiemeli a dolgozat azon fejezetét, amelyben a szociális kompetencia alkotóelemeit elemzem. Oláh Attila szerint ez azért kulcsfontosságú rész, mert benne egyrészt világosan különbséget teszek a sokszor szinonimaként használt fogalmak (szociális készségek, szociális képességek) között, másrészt a komponenseket a nemzetközi és

saját vizsgálataim alapján a módosíthatóság és a fejleszthetőség szempontjából rangsorolom, levonva azt a következtetést, hogy a pedagógiai kutatásoknak közülük azokra kell koncentrálnia, amelyek alkalmasak a fejlesztésre. Ezek a szociális készségek, olyan tanult viselkedéstechnikai eszközök, amelyek mindig specifikus célú és tartalmú viselkedés kivitelezésében működnek közre. Bírálói egyetértetek abban, hogy az erre az elméleti bázisra épülő kutatási programom, amely a fejlődéssel kapcsolatos empirikus vizsgálataimat, majd a fejlesztéssel kapcsolatos eredményeimet foglalja össze, „egy innovatív általánosítható algoritmus a szociális készségfejlesztés tudományosan megalapozott gyakorlatának” (Oláh, 2019. 2.o.).

A továbbiakban a disszertáció empirikus részével kapcsolatosan feltett bírálói kérdésekre és felvetésekre kívánok válaszolni. Oláh Attila azt a kritikát fogalmazza meg az empirikus vizsgálatok adatainak elemzése kapcsán, hogy az egymásra hatást (életkor változása, szociális készségek alakulása), a szociális készségek életszakaszokon átívelő változását a többváltozós statisztikai eljárások alkalmazásával komplexebb megvilágításba lehetett volna tenni. Ugyanez érvényes a szociális készségek és az iskolai eredmények összefüggésének, valamint a szülők végzettsége és a gyermekek szociális készségeinek fejlettsége közötti összefüggés elemzésénél, ahol relevánsabb lett volna a többváltozós statisztikai eljárások alkalmazása a változókra külön-külön számított korrelációk helyett.

A szociális kompetenciával kapcsolatos méréseim/méréseink során mindig alkalmaztam/alkalmaztunk többváltozós statisztikai eljárásokat (pl. Zsolnai, 2001; 2002), a professzor úr által megkérdezett vizsgálatok esetében is. Ám a kevés bevont változók jelentős magyarázóerőt nem mutattak, ezért közlésüket nem tartottam fontosnak. Ebből fakadóan mindenképpen szükséges lesz a jövőben több olyan környezeti (pl. szülők szociális kompetenciája, pedagógusok szociális kompetenciája) és személyiségbeli tényező (pl. az egyén érzelmi stabilitása, temperamentuma, külső-belső kontroll attitűd) bevonására, amelyekkel pontosabb kép alkotható a szociáliskompetencia-összetevőket meghatározó faktorokról.

A statisztikai elemzések közlése kapcsán mind Fülöp Márta, mind Oláh Attila jelezte a hatás-méret bemutatásának, illetve a hatás-méret értelmezésének elmulasztását. Ahogy Oláh professzor úr írja „Különösen a fejlődést tesztelő elemzések esetén a változás átlagok szintjén bekövetkező mértékét jelző szignifikancia próbák mellett az eredmények szintetizálhatóságához szükséges a hatás-méret ismerete mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálatok esetén, mivel a hatás-méret a fejlődés mértékéről ad felvilágosítást” (Oláh, 2019. 6.o.).

Bírálói itt arra a több mint két évtizede kibontakozó folyamat eredményére utalnak, amely a hatás-méret számítások (az effektus nagysága, *effect size*) elterjedéséhez vezetett. A több statisztikai elemzést használó tudományos diszciplínák (pl. pszichológia) esetében a hatás-méret felértékelődése azt eredményezte, hogy megkérdőjeleződött a szignifikancia-vizsgálatok és eredményeiknek elegendő volta. A szélsőséges álláspontot képviselők körében még az a javaslat is megfogalmazódott, hogy a tudományos folyóiratok egyáltalán ne közöljenek szignifikancia-tesztet. Ennek kapcsán az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) létrehozott egy munkacsoportot, amely végül nem javasolta a szignifikancia-teszt elhagyását, azonban határozottan ajánlotta a hatás méretét jellemző mutatók közlését (Csapó, 2002.). Ezzel a megközelítéssel és opponenseim kritikai észrevételével természetesen egyetértek. Magam is azt gondolom, hogy a hatás-méret bemutatása és értelmezése a

különböző képességek és készségek fejlődési ütemével kapcsolatosan komplexebb képet ad/adott volna a folyamatokról.

Viszont az a tény, hogy keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink eredményei nagyon hasonlóak, elég megbízhatóvá teszi a folyamatok alakulásáról kapott képet. Ezt erősíti meg Fülöp Márta véleménye is, miszerint „Zsolnai Anikó eredményei alapján a keresztmetszeti vizsgálatok nagyon hasonló képet mutatnak, mint a longitudinális vizsgálatok, ebből következően azok adott esetben önmagukban is kellően megbízható képet nyújthatnak a társas kompetenciák fejlődéséről.” (Fülöp, 2019. 5. o.)

Fülöp Márta felvetett néhány konkrét kérdést is a különböző mérési eredményekkel kapcsolatosan. Az első ezek közül az olasz-magyar óvodai összehasonlító vizsgálatra vonatkozik. „Vajon mutatnak-e ezek valamilyen értelmezhető mintázatot, amelyet kulturális hatásként lehet értelmezni?” Ahogy már a disszertációban is jeleztem, a minta kis elemszáma nem teszi lehetővé a mérési adatok kulturális hatásként való értelmezését. A második kérdés: „miért nő vajon a bántalmazás, a verbális és fizikai agresszió, valamint a negatív érzelmek kifejezésének aránya az életkorral és vajon miért kérnek az idősebbek kevesebb segítséget a helyzet megoldásához kortársaiktól? Mit mondanak ezek az eredmények a családi és iskolai szocializáció minőségéről?

A megküzdési stratégiák alakulását más szociáliskompetencia-összetevőkhöz (pl. szociálisprobléma-megoldás) hasonlóan számos tényező befolyásolja. Ezek közül kiemelkedik a családi háttér – elsősorban a szülők nevelési stílusa, probléma- és konfliktusmegoldása, az általuk nyújtott minták, hisz ők a többi családtaggal együtt modellként szolgálnak gyermekkorban és felnőtt korban egyaránt. Ez a hatás pedig nehezen építhető le, változtatható meg (pl. Conger–Dogan 2007; Kasik 2015). Fontos magyarázó tényező lehet a szociális jellemzők életkori eltérése is (pl. érzelmszabályozás, kortársakkal, tanárokkal való kommunikáció), valamint az életkor növekedésével a kortársi hatás (elvárások, viselkedési normák) egyre meghatározóbb szerepe. Az iskolai évek alatt az osztálytermi szociálisprobléma-megoldás és megküzdési stratégia hatékonyságát nagymértékben befolyásolják a pedagógusok által közvetített minták, fegyelmezési módszerek, az elvárt iskolai érték- és normarendszer, valamint a tanulók és a tanárok közötti érzelmi és bizalmi viszony is (pl. Zsolnai, 2018). Magyarázó ok lehet az is, hogy a prepubertás és a serdülő diákok viselkedését és problémáit másképp kezelik a pedagógusok, mint teszik azt a tanítók a fiatalabb korosztályok esetében. Vizsgálatok kimutatták ugyanis, hogy a fizikai bántalmazás és a verbális agresszió kapcsán a tanárok nem igen foglalkoznak azzal, milyen okok állhatnak ezek hátterében (pl. Goldstein, 1999; Kasik & Gál, 2017). Ezzel szemben feltételezhető, mivel a tanítók sokkal több időt töltenek tanítványaikkal, így módjuk van őket jobban megismerni, a megjelenő verbális vagy fizikai agresszió okát feltárni és az ilyen jellegű viselkedéseket visszaszorítani.

Opponensem harmadik kérdése arra irányult, hogy a több évtizede folyó vizsgálataim alapján van-e olyan jellegzetessége a magyar eredményeknek, amely eltér a nemzetközi eredményektől. Ez azért izgalmas kérdés, mert a szociális kompetencia különböző modelljei azt hangsúlyozzák, hogy maga a kompetencia és fő alkotóelemei is (pl. szociális készségek) kulturális kontextusba ágyazódnak. Ezt magam is így gondolom, de az általam vezetett vizsgálatokban igazán sarkalatos, csak a magyar populációra jellemző sajátosságokat nem találtunk egyik korosztály és minta esetében sem.

Az agresszív és proszociális készségek fejlődésének elméleti átgondolásában és az eredmények értelmezésében Fülöp Márta szerint Patricia Hawley ezen a területen végzett kutatásainak felhasználása nagyon hasznos lett volna. Teljesen egyetértek bírálómmal, Hawley (1999) *erőforrás kontroll elmélete* és a *“dupla stratégia”* ismerete valóban fontos bázisként szolgált volna a néhol nehezen értelmezhető adatok kapcsán. Köszönöm bírálom azon javaslatát, hogy érdemes lenne a proszociális és az agresszív társas magatartás szétválasztása helyett ezeknek a kombinációit/mintázatait is megvizsgálni, hátha elkülöníthető a tanulóknak egy olyan csoportja, akik ezzel a “dupla stratégiával” jellemezhetők.

Az általam feltérképezett fejlődési trendek eredményeinek értelmezését Oláh Attila szívesen látta volna a releváns fejlődést magyarázó pszichológiai elméletek, kiemelve Ryan és Deci (2017) Self -determináció elmélete szempontjából, amivel nem kis feladat elé állított. Egyrészt azért, mert a szerzőpáros öndetermináció elméletét, amely a pozitív pszichológia hagyományaira épülő motivációs megközelítés, jelenleg számos kritika és kritikai elemzés éri. Ennek legfőbb oka, hogy Ryan és Deci nagyon erős dichotómiát állít fel az intrinszik és az extrinszik motiváció között (Fülöp, 2017). Másrészt azért is nehéz opponensem kérdésére hitelesen válaszolnom, mert ahogy a disszertációmban is írtam, a szociális motívumrendszer még kevésbé vizsgált terület a szociális viselkedés kivitelezésének értelmezése kapcsán. E problémák jelzése után azért megkísérlem az öndetermináció elmélete szemszögéből értelmezni saját, a szociális kompetencia és a szociális készségek, képességek alakulására vonatkozó eredményeimet.

A self-determináció elmélete (Ryan& Deci, 2000) az emberi magatartás mozgatórugóit, a cselekvések külső és belső mechanizmusait írja le, amelynek kulcsfogalmai a kompetencia, az autonómia és a kapcsolódás, a kötődés biztonsága. E megközelítés szerint az ember kiegyensúlyozott fejlődéséhez, amelynek fontos része az intrinszik motiváció ennek a három alapvető pszichológiai szükséglet egyidejű kielégülésére van szükség (Martos, 2016).

A szociális kompetencia alkotóelemeinek fejlődésére, valamint a gyerekek iskolai teljesítményére ható komponenseinek a feltérképezésére irányuló empirikus vizsgálatomban három nagy területet, a szociális kompetenciát, a kötődést és a tanulást befolyásoló motiváló körülmények körét mértem serdülőkorú (12, 16 éves) gyerekek körében. Így magam is azokra a területekre fókuszáltam, amelyeket az öndetermináció elmélete elsősorban felelőssé tesz a releváns fejlődés kapcsán. A többszörös regresszióanalízissel végzett elemzések során kapott eredményeim, amelyek a személyiség szociális faktorai, a külső-belső kontroll attitűd, a kötődések, a tanulási motiváció és a tanulmányi teljesítmény közötti belső összefüggéseket tárták fel megerősítik a self-determináció elmélet főbb állításait, miszerint a kompetencia, az autonómia és a kötődés, mint a well-being alapelemei együttesen erős hatást gyakorolnak a magatartás fő motiváló erőire (Zsolnai, 1998; 2002).

A szociális készségek fejlődésével kapcsolatos későbbi vizsgálataim ugyanakkor azt bizonyítják, hogy ezeknek a tanult viselkedési mechanizmusoknak az elsajátítása csak az intrinszik és az extrinszik motiváció együttes hatására fog bekövetkezni. Itt ugyanis olyan tanulási folyamatról van szó, amely társas térben és viszonyok között zajlik, ahol külső normák, elvárások, megerősítések és jutalmak ugyanolyan súllyal hatnak egy magatartási forma vagy elem megtanulására, mint a belső motiváció megléte. Ezt a megállapítást erősítik meg azok az ideglettani kutatások is, amelyek az intrinszik és extrinszik motívumok együttes jelenlétének maximális motiváló hatását fedték fel. Eszerint a legerősebb motiváló hatás tehát akkor

következik be, ha egy tevékenység vagy tanulási folyamat során mindkettő jelen van (Fülöp, 2017).

A disszertációban bemutatott eredményeket más fejlődést magyarázó pszichológiai elmélet alapján is lehetne értelmezni, itt elsősorban Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna elméletére gondolok. Ezt egy nagyobb terjedelmű tanulmányban már régóta tervezem, így Oláh Attila felvetése csak tovább erősítette bennem ennek mielőbbi elkészítését.

Végezetül Pikó Bettina azon állítására szeretnék reagálni, amit a szociális kompetencia kutatásával kapcsolatosan fogalmazott meg. „A neveléstudománynak egyik nagy kihívása a szociális kompetencia megismerése, illetve fejlesztése, hiszen a társadalom alapvető szükségessége a kooperáció, ennek készségét pedig gyermekkorban kell megalapozni”. (Pikó, 1.o.). Ezzel teljesen egyetértek, a nemzetközi és a saját vizsgálataim is alátámasztják opponensem állítását. Több mint harminc éve foglalkozom a szociális kompetencia feltárásával, összetevői kapcsolatrendszerének leírásával, a szociális készségek és képességek fejlődésének és fejlesztésének kérdéseivel. Az eltelt időszak alatt megtapasztaltam, hogy mennyire nehéz egy olyan jelenség fontosságára felhívni a figyelmet, amely jelentőségéhez képest igen kis súllyal van még mindig jelen a hazai pedagógiai kutatásokban.

Még egyszer nagyon szépen köszönöm Fülöp Mártának, Oláh Attilának és Pikó Bettinának a disszertációmról készített alapos bírálataikat. Nagyon hálás vagyok a kritikai és szakmai párbeszédre készítő észrevételeikért, és remélem, sikerült kielégítő válaszokat adnom az általuk feltett kérdésekre. Köszönöm, hogy olyan szempontokat vetettek fel dolgozatommal kapcsolatosan, amelyek segítséget nyújtanak szakmai tevékenységem interdiszciplináris továbbvitelében és fejlesztésében.

Budapest, 2019. november 16.



Zsolnai Anikó

Hivatkozások

- Braunitzer, G. & Tari, G. (2015): Teaching with the social brain in mind: A neuroscientific perspective on the cooperation spectrum. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(1), 11-24, DOI: 10.14413/herj.2015.01.02.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, C., Nagy, F., Chugani, D. C. (2001): Local brain functional activity following early deprivation: a study of post-institutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*, 14, 1290–1301.
- Colley, D. & Cooper, P. (2017): *Attachment and emotional development in the classroom*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Conger, R. D. & Dogan, S. J. (2007): Social Class and Socialization in Families. In: Grusec, J. & Hastings, P. (eds) *Handbook of Socialization*. New York, Guildford Press. 433–460.
- Csapó Benő (2002): A képességek fejlődési ütemének egységes kifejezése: A gamma koeficiens. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 391-410.
- Fülöp Márta (2017): A motiváló iskola. In: Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella & Szivák Judit (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 104-129.
- Goldstein, A. P. (1999): *The PREPARE Curriculum: Teaching Prosocial Competencies*. (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001): Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006): Student-teacher relationships. In: Bear, E. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children’s Needs III: Development, prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hawley, P.H. (1999): The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Kállai János (2013): *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kasik László & Gál Zita (2017): Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26 (3), 484–496. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.15
- Martos Tamás (2016): Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In: Baritz, Sarolta Laura; Dabóczi, Gergely (szerk.)

Emberközpontú gazdaság: A Keresztény Társadalmi Elvek a Gazdaságban (KETEG)
képzés szakkönyve. KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány, Budapest. 242-255.

Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.

O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011): Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. DOI: 10.3102/0002831210365008

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54-67.

Szabó Éva & Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111-125.

Verschueren, K. (2015): Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77–91. DOI: 10.1002/cad.20097

Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 339-362.

Zsolnai Anikó (2002): Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, Vo1.22. No. 3. 317-330.

Zsolnai Anikó (2018): *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.