

ZSOLNAI ANIKÓ

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

Akadémiai doktori értekezés

Budapest

2018

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
I. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA PEDAGÓGIAI SZEMPONTÚ ELEMZÉSE.....	13
<i>1. A szociális kompetencia értelmezési keretei.....</i>	<i>14</i>
1.1. A szociális kompetencia fogalma.....	14
1.2. A szociális kompetencia alkotóelemei.....	16
1.2.1. Szociális motívumrendszer.....	18
1.2.2. Szociális tudásrendszer	19
Összegzés	20
1.3. A szociális kompetencia meghatározásának fő irányai.....	20
1.3.1. A kognitív megközelítés	22
1.3.2. Az affektív tényezők megjelenése.....	23
1.4. A szociális kompetencia főbb modelljei.....	24
1.4.1. Kognitív orientáltságú modellek.....	24
1.4.2. A szociális kompetencia prizmamodellje	28
1.4.3. Az affektív-szociális kompetencia modellje	30
1.4.4. A szociális kompetencia fejlődési modellje	34
1.4.5. A szociális kompetencia integratív modellje	35
Összegzés	40
<i>2. Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében</i>	<i>42</i>
2.1. Az érzelmek megjelenése a szociáliskompetencia-modellekben.....	43
2.2. Az érzelmi kompetencia meghatározásai	45
2.3. Az érzelmi kompetencia fejlődése	47
2.4. Az érzelmi kompetencia fejlődésére közvetlenül ható tényezők	49
2.4.1. A kötődés szerepe az érzelmi kompetencia fejlődésében	50
2.4.2. A gyermeki érzelmekre adott szülői és pedagógusi reakciók hatása az érzelmi kompetencia alakulására.....	52
2.5. Az érzelmi és a szociális kompetencia kapcsolata.....	55
Összegzés	58
<i>3. A kötődés szerepe a szociális kompetencia fejlődésében</i>	<i>60</i>
3.1. A kötődés természete	61
3.2. Az elsődleges (anya-gyermek közötti) kötődés eredetét, okát magyarázó pszichológiai elméletek	63
3.2.1. A kötődés pszichobiológiai alapjai.....	64
3.2.2. Az elsődleges (anya-gyermek közötti) kötődés jellemzése	65
3.2.3. Az elsődleges kötődés kialakulását befolyásoló tényezők	69
3.3. Kötődések csecsemő- és kisgyermekkorban.....	72
3.4. Az óvodás- és kisiskoláskor kötődései	78
3.5. A serdülőkor kötődései	80

3.6. A felnőttkori kötődések.....	82
3.7. Kötődés és szocioemocionális fejlődés.....	85
Összegzés.....	87
4. A szociális kompetencia fejlődése gyermek- és serdülőkorban	89
4.1. A fejlődést meghatározó tényezők	89
4.1.1. Intrapersonális tényezők.....	89
4.1.2. Interperszonális tényezők.....	91
4.2. A szociális kompetencia fejlődése csecsemőkorban.....	101
4.3. A szociális kompetencia fejlődése kisgyermek- és óvodáskorban	103
4.4. A szociális kompetencia fejlődése kisiskolás korban	108
4.5. A szociális kompetencia fejlődése serdülőkorban.....	112
Összegzés.....	114
5. A szociális kompetencia alkotóelemei: szociális készségek és képességek.....	116
5.1. Szociális képességek	117
5.1.1. Szociálisprobléma-megoldó képesség	118
5.1.2. A szociálisérdek-érvényesítés képességei	120
5.1.3. Szociális kommunikáció	122
5.1.4. Megküzdési stratégiák	124
5.2. Szociális készségek.....	126
5.2.1. A szociális készségek jellemzői	126
5.2.2. A szociális készségek különböző szempontú csoportosítása	127
Összegzés.....	133
KÖVETKEZTETÉSEK.....	134
II. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	135
6. A szociális kompetencia mérési lehetőségei	136
6.1. A szociális kompetencia vizsgálatának irányai	137
6.2. A szociális készségek és képességek mérése	139
6.2.1. A szociális készségek és képességek mérési tradíciói	140
6.2.2. A szociális készségek és képességek vizsgálata során használt mérési technikák	141
6.2.3. A szociális készségek és képességek mérési gyakorlata	145
6.2.4. A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei	146
Összegzés.....	147
7. A szociális kompetencia alkotóelemeinek vizsgálata.....	149
7.1. A szociális kompetencia komponenseinek fejlődése	149
7.2. A szociális készségek alakulása iskolás korban	152
7.3. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodás korban.....	156

7.3.1. A kutatás elméleti háttere	157
7.3.2. A keresztmetszeti vizsgálat módszerei	161
7.3.3. A szociális és az érzelmi készségek működése az önjellemzéssel történő vizsgálat alapján.....	165
7.3.4. A bábozással mért szociális és érzelmi készségek működése	170
7.3.5. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján	173
7.3.6. Összefüggés-vizsgálatok.....	178
Összegzés	185
7.4. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek olasz-magyar összehasonlító vizsgálata.....	186
7.4.1. Az összehasonlító vizsgálat módszerei.....	187
7.4.2. A szociális és az érzelmi készségek életkori és nem szerinti működése az önjellemzés alapján	189
7.4.3. A szociális és az érzelmi készségek életkori és nem szerinti működése a pedagógusok értékelése alapján.....	192
Összegzés	194
7.5. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek longitudinális vizsgálata.....	195
7.5.1. A vizsgálat módszerei	195
7.5.2. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés alapján	196
7.5.3. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori változások a bábozással végzett vizsgálat alapján.....	198
7.5.4. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján.....	199
7.5.5. Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között.....	201
7.5.6. A szociális és az érzelmi készségek közötti kapcsolatok jellemzői az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján.....	202
7.5.7. Az agresszivitás és a proszocialitás összevont mutatói	204
Összegzés	206
7.6. Az agresszív és proszociális viselkedésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulása iskolás korban.....	207
7.6.1. A keresztmetszeti vizsgálat célja	207
7.6.2. A vizsgálat módszerei	208
7.6.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: önmaga számára frusztrált helyzet – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján.....	210
7.6.4. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: társa számára frusztrált helyzet – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján.....	215
7.6.5. Az önjellemzés és a pedagógus értékelése közötti kapcsolat	220
7.6.6. Az anya iskolai végzettsége és a gyerekek stratégiaválasztásai közötti kapcsolatok	221

Összegzés.....	222
7.7. Az agresszív és a proszociális viselkedésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulása kisiskolás kortól serdülőkorig: longitudinális vizsgálat	224
7.7.1. A vizsgálat célja és módszerei.....	224
7.7.2. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: ön maga számára frusztrált helyzet – az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján	224
7.7.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: társa számára frusztrált helyzet – az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján.....	227
7.7.4. Az anya iskolai végzettsége és a gyerekek stratégiaválasztásai közötti kapcsolatok	229
Összegzés.....	229
8. A szociális készségek és képességek fejlesztése az óvodában és az iskolában	232
8.1. A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei.....	232
8.2. A szociális készségek és képességek fejlesztésének főbb koncepciói	234
8.2.1. A szociálistanulás- elméletére épülő fejlesztések.....	234
8.2.2. A szociális készségek fejlesztésének kognitív megközelítése	235
8.2.3. Az affektív szemléletű fejlesztés megjelenése	236
8.2.4. Az integratív szemlélet térnyerése a fejlesztésekben.....	237
8.3. Szociáliskészség-fejlesztő technikák	238
8.4. A szociális készségek és képességek iskolai fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata.....	241
8.4.1. A szociális készségek direkt és indirekt fejlesztése	241
8.4.2. Szülők és pedagógusok a szociáliskészség-fejlesztő programokban	242
8.4.3. Szociális és érzelmi tanulást (SEL) segítő programok.....	244
8.4.4. Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon	250
Összegzés.....	254
KÖVETKEZTETÉSEK.....	255
ÖSSZEFOGLALÁS.....	256
IRODALOM	261
ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK	299

ELŐSZÓ

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 a szociális kompetenciát vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások 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. Éveken át tartó, tudatos, tervszerű fejlesztésre van szükség, amely során az óvoda és az iskola egyik legfontosabb feladata a társadalmi beilleszkedéshez, a szakmai és a magánéleti sikerességhez szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Azonban az eredményes és hatékony 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

és fejlesztő programjaim bemutatásán keresztül az integratív megközelítés szükségességének hangsúlyozása a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos kutatásokban.

A szociális kompetenciával foglalkozó vizsgálataim közel huszonöt évvel ezelőtt indultak. Az 1990-es évek elején Magyarországon még alig voltak olyan pszichológiai és pedagógiai kutatások, amelyek a szociális kompetencia fő elemeinek a fejlődését vizsgálták volna mélyrehatóan, így nagy segítséget jelentett kutatási kérdéseim megfogalmazásához *Nagy József* 1996-ban megjelent könyve, melyben világosan körülhatárolja a szociális kompetencia komponenskészletét, egymástól jól elkülönítve a szociális képességeket és készségeket, a szociális motívumokat, rutinokat és ismereteket. Fontos kiindulópont volt számomra *Fülöp Márta* 1991-ben megjelent tanulmánya is, amely az első magyar nyelvű összefoglalója volt a szociális készségek problematikájának.

Az elmúlt évtizedekben kutatási érdeklődésem főként két területre, a szociális készségek gyermekkori fejlődésére és e készségek óvodai és iskolai fejlesztésének lehetőségeire irányult. Pedagógiai kutatóként először azon szociális készségek mérésére fókuszáltam, amelyek megléte a gyermekek számára feltétlenül szükséges a sikeres iskolai léthez. A kilencvenes évektől 2000-ig terjedő periódusban három OTKA kutatás vezetőjeként 7–13 éves korú gyerekek körében több keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatot végeztem munkatársaimmal. Az általunk mért szociáliskészség-csoportok az életkor növekedésével jelentősen nem változtak, spontán fejlődésük nem volt kimutatható.

Vizsgálati eredményeink rávilágítottak, hogy a gyerekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korban. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban lehet hatékonyan fejleszteni a vizsgált készségeket, ezeket milyen eszközökkel és módszerekkel lehet tudatosan alakítani. E kérdések megválaszolására kezdtem el foglalkozni az utóbbi két évtizedben az óvodás korú gyerekek szociális és érzelmi készségei alakulásának kutatásával, valamint olyan fejlesztő programok kidolgozásával, amelyek nagymértékben elősegítik a gyerekek eligazodását és boldogulását az óvoda és az iskola szociális világában. A fejlesztő programok eredményei bebizonyították, hogy óvodás és kisiskolás korban játékos eszközökkel és gyakorlatokkal hatékonyan lehet fejleszteni a gyerekek szociális készségeit, valamint felhívják a figyelmet az óvodai és iskolai keretekben történő tudatos, tervszerű fejlesztés szükségességére.

A disszertáció első nagy egységét (1–5. fejezet) *A szociális fejlődés segítése* című, a Gondolat Kiadónál néhány éve megjelent könyvem (kiegészítve az azóta publikált releváns kutatások eredményeivel) adja, amely a szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének elméleti alapjait taglalja a pedagógiai kutatások szempontjából. A kötet megírásakor és az azóta eltelt időszak publikációinak az áttanulmányozása megerősítette bennem az elméleti alapok mélyreható ismeretének és ismertetésének fontosságát, mivel a nemzetközi, különösen a magyar pedagógiai szakirodalomban mind a mai napig több olyan cikk és tanulmány található a témával kapcsolatosan, amely pontatlanságokat tartalmaz és/vagy félreértésekre adhat okot.

Az elméleti rész első fejezetében a szociális kompetencia fogalmi meghatározásának fő irányait és a különböző szociáliskompetencia-modelleket mutatom be. A modellek közötti hasonlóságok és különbségek elemzése után saját felfogásomat ismertetem a szociális kompetencia modellezésével kapcsolatosan. Ezt követően a szociális kompetencia működésében fontos szerepet játszó érzelmi kompetencia komponenseit, ill. azok funkcióit taglalom, s kitérek arra a még jelenleg is nyitott kutatási kérdésre, hogy az érzelmi kompetencia mennyire önálló szerveződés a szociális kompetenciához képest.

A gyermekkori szociális és érzelmi fejlődés egyik alapvető meghatározója a korai anya-gyerek között kialakuló kötődés. A kötődés hatása a szociális kompetencia fejlődésére fejezetben azokra a kutatási eredményekre fókuszálok, amelyek a kötődésnek a szocioemocionális fejlődésben betöltött szerepére irányulnak.

A szociális kompetencia alkotóelemeit taglaló részben a szociális készségek és képességek csoportját hasonlítom össze, tisztázom a közöttük lévő különbségeket. Ennek fontosságát az adja, hogy a hazai és nemzetközi publikációkban számos jelentészavar található a két fogalom használatával kapcsolatosan.

A disszertáció második fő egysége saját, a szociális kompetenciával kapcsolatos empirikus kutatásaim közül a 2005 és 2015 között folyó vizsgálatsorozatra fókuszál, amelynek fő célja az óvodás- és iskoláskorú gyerekek konfliktusos helyzetek során alkalmazott agresszív és proszociális viselkedésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek feltérképezése volt. A különböző életkorokban végzett keresztmetszeti és longitudinális mérések közül jelen dolgozat legrészletesebben az óvodás korú gyerekek körében végzett vizsgálatot ismerteti, aminek több oka is van.

Amikor elkezdtem a szociális kompetencia alkotóelemeinek elemzését, először az iskolás korosztály (7–13 évesek) szociális készségeiben bekövetkező változásokat és az azokat befolyásoló háttértényezőket (pl. nem, szülők iskolai végzettsége) mértem. Vizsgálati eredményeim viszont azt mutatták, hogy jelentős fejlődés nem következik be ebben az életkori szakaszban a szociális készségek terén. Ebből egyértelműen következett számomra, hogy fiatalabb életkorú gyerekeknél kell megvizsgálni a szociális készségek fejlődésének problematikáját. A *Nagy József* által vezetett DIFER-mérések ugyancsak megerősítették erre vonatkozó feltevésemet, hiszen ezekből világosan kiderült, hogy már óvodás korban jelentős egyéni különbségek vannak a gyerekek szocialitásának fejlettségében.

Az óvodáskorral foglalkozó vizsgálat kiválasztásának másik oka, hogy ez jól tükrözi mindazt a nehézséget és jellegzetességet, ami a szociális készségek és képességek kutatásával kapcsolatos. Értve ez alatt olyan nehezítő tényezők meglétét, mint a szociális viselkedést irányító szociális és érzelmi kompetencia fejlődésében szerepet játszó öröklött és tanult komponensek különválasztása, a szociális viselkedés szituációfüggősége vagy a szociális viselkedést értékelő személyek szubjektivitása. A kiválasztás harmadik oka, hogy tudtommal nincsen olyan magyar kutatás, amely a szociális és érzelmi készségek alakulását egyidejűleg keresztmetszeti, longitudinális és nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében is mérte volna.

A disszertációt a szociális és érzelmi készségek fejlesztésével foglalkozó nemzetközi és hazai programok történetének és jelen helyzetének elemzése zárja, amelyek eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az óvodában és az iskolában, kiemelten annak kezdő szakaszában komoly sikereket lehet elérni e készségek fejlesztése terén.

A doktori értekezésben bemutatott vizsgálatok eredményeinek jelentős része tanulmányok, könyvek formájában már megjelent, a megfelelő hivatkozások a szövegben és az irodalomjegyzékben fellelhetők. A disszertáció viszont lehetőséget nyújt a korábbi részeredmények szintetizálására, szélesebb kontextusba helyezésére, újabb összefüggések kimutatására.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az elmúlt évtizedekben sok kollégámmal dolgoztam együtt, akiknek ezúton szeretnék köszönetet mondani. Legelsősorban *Nagy József*nek, aki meghatározó szerepű abban, hogy a szociális kompetencia vizsgálatával kezdtem el foglalkozni immár 25 évvel ezelőtt. Ő irányította rá a figyelmemet erre a területre, s a vele való együttgondolkodás és beszélgetés számos új kutatási kérdés és probléma megfogalmazására ösztönzött.

1999–2000-ben és 2005-ben több hónapig ösztöndíjas kutatóként dolgoztam a University of Roma „La Sapienza” Pszichológiai Karán *Gian Vittorio Caprara* professzor kutatócsoportjában. A főként személyiségpszichológusokból álló csoport munkájából megismertem és megtanultam egy számomra új látásmódot és kutatói attitűdöt, valamint megismerkedtem azokkal a kutatási módszerekkel és eljárásokkal, amelyek mintájára később saját mérőeszközeimet is kifejlesztettem.

A Szegedi Tudományegyetemen eltöltött 30 év alatt szoros szakmai kapcsolatom alakult ki *Csapó Benő*vel, akitől megtanultam a nemzetközi tudományos kommunikáció fontosságát és azt, hogy egy témát csak annak nemzetközi beágyazódásában szabad és kell kutatni. Ugyancsak sokat köszönhetek *Vidákovich Tibornak*, akihez mindig bátran fordulhattam kutatásmódszertani kérdéseimmel, s akinek szakmai tanácsai sok nehézségen segítettek át az elmúlt évtizedek alatt.

Köszönöm azoknak a kollégáknak a velem való együttműködést, akikkel a különböző kutatási programokban dolgoztunk. *Józsa Krisztián* az 1990-es évek végétől 2005-ig végezte vizsgálataink számítógépes adatfeldolgozását. Az elemzésekkel kapcsolatos számtalan ötlete és javaslata nagyban előrevitték munkámat. Köszönettel tartozom *Konta Ildikónak* is, aki iskolapszichológusként az általunk közösen kidolgozott kétéves kisiskoláskori fejlesztő kísérlet foglalkozásait vezette a pátyi általános iskola tanulói számára.

Az óvodás korú gyerekekkel végzett kutatásomban két munkatársammal, *Kasik Lászlóval* és *Lesznyák Mártával* dolgoztunk együtt. Kasik László eredeti kérdéseivel és problémafelvetéseivel mozdította elő a kutatás menetét, Lesznyák Márta pedig az angol nyelvű mérőeszközök adaptálása és kipróbálása során nyújtott nagy segítséget. Mellettük *Emma Baumgartner*, a University of Roma „La Sapienza” professzora segítette hasznos tanácsaival munkámat.

Köszönettel tartozom jelenlegi munkahelyem, az ELTE PPK vezetőinek és a Neveléstudományi Intézetben dolgozó kollégáimnak is, akik támogattak a disszertáció elkészültének folyamatában.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni a vizsgálatokban közreműködő óvodák és iskolák vezetőinek, pedagógusainak és a gyerekeknek a segítőkész együttműködést.

Budapest, 2017. december

Zsolnai Anikó

I. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA PEDAGÓGIAI SZEMPONTÚ ELEMZÉSE¹

A disszertáció első nagy része a pedagógiai fejlesztések szempontjából releváns és nélkülözhetetlen kutatások legfőbb eredményeit mutatja be. Három kutatási irány tartozik ide: a szociális viselkedést irányító szociális kompetenciával foglalkozó, a vele szorosan összefüggő érzelmi kompetenciával kapcsolatos, valamint a kötődéskutatások. A három kutatási terület egymással nagyon összefügg, így hatásuk egymás fejlődésére vitathatatlan.

Külön fejezetben foglalkozom a szociális kompetencia meghatározásának fő irányjaival és a különböző megközelítések nyomán született szociáliskompetencia-modellekkel, a szociális kompetencia működésében fontos szerepet játszó érzelmi kompetencia alkotóelemeivel és azok funkcióival, a szociális és érzelmi fejlődés alapjául szolgáló elsődleges kötődések értelmezésével és a szociális kompetencia későbbi alakulására gyakorolt hatásával, a szociális kompetencia gyermekkori fejlődésével, valamint a szociális kompetencia fő alkotóelemei közül a szociális készségek és képességek csoportjával.

Azért e területeket választottam, mert ezek jelentik a szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének alapvető értelmezési keretét. Ugyanis olyan elméleti háttér szükséges a pedagógiai célú fejlesztésekhez, amelyek pontosan meghatározzák a szociális kompetencia fogalmát, a fejlesztés tárgyát képező szociális készségeket és képességeket, valamint az ezek fejlődését meghatározó tényezők körét.

¹ A disszertáció első nagy egységét (1–5. fejezet) *A szociális fejlődés segítése* című, a Gondolat Kiadónál 2013-ban megjelent könyvem (kiegészítve az azóta megjelent releváns szakirodalmak eredményeivel) adja.

1. A szociális kompetencia értelmezési keretei

A kompetencia mint szakmai fogalom számos jelentésmódosuláson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. Ezek közül az egyik leglényegesebb változást *White* (1959) elmélete idézte elő, ami egyrészt kiszélesítette a kompetencia jelentését, másrészt annak motivációs aspektusát emelte ki. *White* (1959. 297. o.) szerint a kompetencia „egy szervezetnek azon képességét jelenti, hogy környezetével hatékony interakciót képes lebonyolítani.” *White* bevezette az effektancia elnevezést, ami a kompetencia motivációs aspektusát jelenti. Ezt azért tartotta szükségesnek, mert szerinte vannak olyan viselkedések, amelyek nem vagy csak nehezen magyarázhatók a drive-elmélettel. Ilyen például az exploráció, az aktivitás vagy a manipuláció. Az ilyen viselkedések ugyanis magukba foglalják a vizuális explorációt, a fogást, a mászást és a járást, a figyelmet és a percepciót, a nyelvet és a gondolkodást, a környezet manipulálását és a környezeti változások hatékony előidézését. Ezen viselkedések mindegyike részét képezi annak a folyamatnak, melynek révén az állat vagy az ember megtanulja a környezetével való hatékony interakciót. Ezeket a tevékenységeket úgy kell értelmezni, mint amelyek saját motivációval rendelkeznek. Az elsődleges drive-októl független effektanciamotívum tehát igen nagy szerepet játszik az alkalmazkodásban. *White* munkássága mellett meg kell még említeni a kompetenciamodell kidolgozását (*Albee*, 1978; *Wine*, 1981), amely modell a humán funkciók teljességét magában foglalja, és ezen belül a pozitív motívumokat, a képességeket hangsúlyozza.

A harmadik változást a kompetencia fogalmának értelmezésében *Chomsky* (1995) felfedezése jelentette. Az általa megkülönböztetett nyelvi kompetencia és nyelvi performancia nyomán új szemléletmód jelent meg a pszichológiában. A kompetencia, amely a viselkedés belső feltételrendszerét nevezi meg, lehetővé tette a szociális viselkedés kutatása terén az újfajta látásmód elterjedését. E szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer (*Nagy és Zsolnai*, 2001; *Zsolnai*, 2014).

1.1. A szociális kompetencia fogalma

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális kompetenciának sok definíciója született. *Argyle* (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan készségek birtoklása,

amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. Trower (1982) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. Putallaz és Gottman (1983) értelmezésében a szociális kompetencia a szociális viselkedés azon aspektusa, amely fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében. Waters és Sroufe (1983) szerint a szociálisan kompetens egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait, képes jó eredményeket elérni fejlődése során. Hasonló ehhez Schneider (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse. Rose-Krasnor (1997) a szociális kompetenciát úgy definiálja, amely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakciók hatékonyságát biztosítja. Szerinte a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedéselemekből és motivációkból áll, amelyek elsődlegesen az egyéntől függenek. Elmélete szerint a gyerekek értelmi, motoros és érzelmi készségeinek fejlődése elősegíti a szociális képességek minél szélesebb körű növekedését. Nagy József meghatározásában „A szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója.” (Nagy és Zsolnai, 2001. 252. o.). Ehhez nagyon hasonló Yage és Iarocci (2013) megközelítése, amely szerint a szociális kompetencia a komplex humán viselkedést a szociális motíváció, a szociális tudás és a különböző szociális készségek együtteshatása által képes működtetni.

Az utóbbi években keletkezett definíciókban szintén a már felsorolt összetevők jelennek meg. Jó példa erre Reitz (2012) megközelítése, amely szerint a szociális kompetencia olyan tudásnak és készségeknek az összessége, amely lehetővé teszi a megfelelő szociális viselkedést. Ez a megközelítés igen közeli Nagy József (2007; 2010) újabb keletű meghatározásához, amely szerint a szociális kompetencia szociális motívumrendszerből és tudásrendszerből épül fel.

A közelmúltban született meghatározásokban a tanulás szerepe is egyre hangsúlyosabban fogalmazódik meg, mint a szociális kompetencia fejlődésének egy igen fontos eleme. Lang (2010) szerint a szociális kompetencia a szociális tanulás eredményeként alakul és fejlődik minden életkori szakaszban.

Ha a meghatározásokat összevetjük, kiderül, hogy többségük a szociális kompetenciát képességgént vagy képességek és készségek rendszereként definiálja, s csak kevés

közülük az, amely a motívumok fontosságára is hangsúlyt helyez a szociális viselkedés működését irányító szociális kompetencia tartalmi értelmezésében. Különbség van abban is, hogy az egyes meghatározások mennyire árnyaltan kezelik a fogalmat. A régebbiekben még nem jelenik meg az integrált szemlélet, s az a szempont sem, hogy a szociális kompetencia működése mindig adott kontextusban és kultúrában értékelendő.

Bár a definíciókban sok a közös vonás, az egyértelműen kiderül belőlük, hogy még nem született olyan meghatározás, amelyet a kutatók egységesen, irányadónak elfogadnak (Arghode, 2013; Arnold és Lindner-Müller 2012; Lang, 2013; Zsolnai, 2014). Ennek egyik fő oka, hogy a szociális viselkedést és a szociális kompetenciát számos tudományos diszciplína, pl. társas idegtudomány, szociálpszichológia, fejlődéslélektan, szociolingvisztika, neveléstudomány vizsgálja és ebben természetesen erőteljesen megjelenik az adott tudományterületre jellemző sajátos nézőpont. Olyan integratív megközelítésre lenne szükség, amely a jelenséget annak komplexitásában tudná értelmezni és leírni. Erre már vannak példák (Zhang Tian és Zhang, 2012), de az egységes fogalomhasználat még igen távolinak látszik.

1.2. A szociális kompetencia alkotóelemei

A szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készletéből áll. Az öröklött komponenseket a szakirodalom hajlamnak (*tendency, disposition*) nevezi. A szociális hajlamok közül a humánétológusok munkássága nyomán számos ismertté vált, amelyek közül a legfontosabbak az úgynevezett darwini algoritmusok. *Darwinnak* az érzelmi kommunikációról szóló híres könyve (1872) óta ismert, hogy vannak olyan alapemóciók, amelyek nem kultúrafüggők, tehát bármely kultúrában kiváltott és lefényképezett bármely alapemóció minden más kultúrában élő számára felismerhető. Hat alapemóció különböztethető meg: az öröm, a harag, a szomorúság, a meglepetés, az undor és a félelem.

Darwin és a humánétológia alapfelismerését a kutatások igazolták, s felismerték azt is, hogy „minden egyes alapemóció jellegzetes vegetatív mintázattal kísért, hogy ha bármi módon, mondjuk izmonkénti összerakással valamely alapemóció kifejezési mintázatát létrehozuk egy arcon, annak az emóciónak vegetatív kísérőjelenségei automatikusan megjelennek, sőt, vizsgálataikban *Ekman* és munkatársai azt is bebizonyították, hogy a

megfelelő érzelmi állapot is kiváltódik bennünk. Tehát: ami az arcunkon, az a zsigereinkben.” (Molnár, 1993. 5. o.)

E felfedezéseket megerősítették más kutatások is. Ilyen például a *Eibl-Eibesfeldt* és *Schiefenhö* által irányított vizsgálat, amely vak gyermekek körében bizonyította az emocionális kifejező mozgások örökletes voltát. Vakon született gyermekekről filmfelvételeket készítettek, amint azok jellegzetesen különböző emocionális állapotban voltak. Kiderült, hogy az egyes emóciók megjelenését minden esetben azzal kongruens arckifejezés kísérte. Mivel ezek a gyerekek sohasem láthattak emberi arcot, bizonyítást nyert, hogy emócióink automatikus tükröződése arcunkon veleszületett, filogenetikailag meghatározott képességünk. Természetesen ebből az is következik, hogy ezen emóciók értelmezésének képessége is öröklött bennünk (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989).

Legalább ekkora jelentőségű felfedezést tett 1977-ben két amerikai pszichológus, *Andrew Meltzoff* és *Keith Moore*, akik újszülött csecsemőkkel a következő vizsgálatot végezték. Arcukat 20-25 cm távolságra helyezték a csecsemőktől és jellegzetes grimaszokat vágtak: nyelvöltést, a-hangot, csücsörítést. Kiderült, hogy az újszülöttek, akik nem voltak több mint két hetesek, nemcsak, hogy látták ezeket az arckifejezéseket, hanem utánozták is azokat. *John Kugiumutzakis* Kréta szigetén megismételte ezt a vizsgálatot 45 percesnél fiatalabb csecsemőkkel ugyancsak pozitív eredménnyel, s 1982-ben *Tiffany Fields* és munkatársai néhány órás újszülöttek csoportjával szintén kimutatták az alapemóciók utánzásának képességét. Bizonyítást nyert tehát, hogy legalább három alapemóciót, az örömet, a meglepetést és a szomorúságot ezek a valóban újszülött csecsemők ugyancsak utánozzák (Molnár, 1993). Későbbi vizsgálatok azt is felfedezték, hogy néhány órás csecsemők nem csupán utánoznak, de kezdeményeznek is interakciókat (Molnár és Nagy, 1996).

A *Meltzoff–Moore*-effektus leírása valódi paradigmaváltást eredményezett emberképünk kialakítása szempontjából, mert megkérdőjeleződött az a felfogás, miszerint születésünkkel végtelenül elesettek vagyunk, látásunk, hallásunk rudimentális. „Mintegy konklúzióként el kell fogadnunk azt a tényt, hogy a *Talcott Parsons*-féle barbár invázió képletnek éppen az ellenkezője igaz: veleszületetten társas lények vagyunk. Ami személyiségfejlődésünk során történik, az tehát nem szociális lényé fejlődésünk, hisz születésünktől fogva azok vagyunk, hanem (Kosztolányival szólva) „egyedüli példánnyá” válásunk” (Molnár, 1993. 7. o.).

Nagy József (1996) szerint a szociális kompetencia leginkább a komponensrendszer-elmélet alapján írható le. A komponensrendszer (*Kampis*, 1991) önmódosuló, önfejlődő rendszer, amelyben komplex és egyszerűbb komponensek hierarchikusan szerveződnek. E megközelítés értelmében a szociális kompetencia olyan komponensrendszer, amelynek önálló egységei vannak, de ezek önállóságuk megtartása mellett más komponensekhez kapcsolódhatnak, másokba beépülhetnek. *Nagy József* (2007, 2010) értelmezésében a szociális kompetencia két nagy egysége a *szociális motívumrendszer* és a *szociális tudásrendszer*.

1.2.1. Szociális motívumrendszer

A szociális motívumrendszer fő funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése. Átfogó motívumai a szociális életprogramok, ambíciók, normarendszerek és meggyőződésrendszerek. Ezeknek vannak öröklött és tanult motívumfajtái. Öröklött motívumfajták a szociális rutinok (pl. a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (pl. az utódgondozási hajlam). Tanult motívumfajták a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a szociális értékek.

Szociális rutinok, szociális hajlamok

A szociális viselkedés öröklött alapja az érzelmi kommunikáció. Amint *Darwin* munkássága is bizonyítja, az ember és az állat egyaránt jelfelismerő és jelközlő rutinok (mechanizmusok) meghatározott készletével születik, melyek főleg vizuális és auditív jelek. Legtöbb ismerettel az arckifejezések jelkészletéről rendelkezünk. *Hjorstö* (1969) laboratóriumi kísérletei során 24 jelközlő arckifejezést tárt fel, de a jelközlő készlet teljesen még nem ismert.

A humánétológia (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989) kéttucatnyi öröklött szociális hajlamot (pl. párképző, gondozási, kötődési, területszerző/védő) ír le. A szociális hajlamok kötetlenek, tehát a kötött motívumokkal szemben hozzájuk nem kapcsolódik egy meghatározott kivitelező mechanizmus. „A szociális hajlamok egy öröklött felismerő mechanizmus és egy hozzá tartozó attraktív vagy averzív öröklött motívum egységei. Például a kötődési hajlam a fajtársfelismerő rutin (az öröklött arcséma) és az attraktív motívum egysége, amely rutin (séma) imprintinggel vagy többszöri ismétlődéssel konkretizálódik az anya arcának megfelelő képzetté...” (*Nagy és Zsolnai*, 2001. 255. o.).

Szociális szokások, attitűdök és értékek

A szociális szokások kötött motívumok, hozzájuk meghatározott kivitelező mechanizmusok kötődnek. Készletük száma és minősége nagyban befolyásolja a szociális viselkedést és jól jellemzi a szociális motívumrendszert, valamint a személyiséget. Ezzel szemben a szociális attitűdök, amelyek a más személyekre, dolgokra vonatkozó attraktív vagy averzív viszonyunkat fejezik ki, kötetlen motívumok. Viszonyítási alapként szolgálnak ahhoz, hogy megítéljük, valaki vagy valami előnyös vagy hátrányos számunkra.

A szociális értékek és normák szerepe abban áll, hogy viszonyítási alapként szolgálnak különböző korokban és társadalmakban a sokféle szociális aktivitás megítélésében. Az egyén számára a többség részéről elfogadott normák és értékek iránymutatóként szerepelnek saját szociális viselkedésével kapcsolatosan döntései meghozatalában vagy módosításában.

1.2.2. Szociális tudásrendszer

A szociális tudásrendszer egyszerű és összetett képességekből, valamint készségekből, rutinokból és ismeretekből tevődik össze. A komplex képességek teljes köre még nem feltárt, azonban közülök több, például a szociális kommunikáció, szociális szervezés, szociálisérdek-érvényesítés, szociálisprobléma-megoldás jól azonosítható (Nagy és Zsolnai, 2001; Nagy, 2007, 2010).

A *szociális kommunikáció* a szociális viselkedés és kölcsönhatás eszköze. Fejlettsége az egyén és a csoport léteéréke. Nélküle nem működne az egyének és csoportok közötti kapcsolattartás. Nagy József különválasztja a szociális és a kognitív kommunikációt. Véleménye szerint a szociális kommunikáció mindig cselekvésre, befolyásolásra irányul, ami az emberi és az állatvilágban egyaránt alapvető a kapcsolattartásban.

A *szociális szervezőképesség* a különböző csoportok, szervezetek létrehozásának, működtetésének a feltétele és eszköze. Különböző szociális készségek (pl. kapcsolat-képző, csoportképző, csoportvédő) kapcsolódnak hozzá.

A *szociálisérdek-érvényesítő képesség* négy egyszerűbb képességből szerveződik: segítség, együttműködés, vezetés és versengés (Csányi, 1994; Fülöp, 1995; Kasik, 2011). A segítség képességének működése a szükségesség és az elégségesség mérlegelésén mint szociális norma jellegű alapszabályon nyugszik, az együttműködés a hozzájárulás és az

arányos részesedés, a vezetés az elfogadás és a megállapodás, a versengés az esélyesség és a szabályozottság alapszabálya által működik (Nagy és Zsolnai, 2001; Nagy, 2010).

A *szociálisprobléma-megoldó képesség* két egyszerű képessége a probléma-tájékozódási és a problémamegoldási képesség. A probléma-tájékozódási képesség a gondolkodási folyamatnak az orientációs szakaszában van jelen, azt szabályozza, s mint ilyen, szoros kapcsolatban áll az egyén érzelmi állapotával és motiváltságával. A problémamegoldási képesség a gondolkodási folyamat négy részfolyamatát: a probléma definiálását, az alternatív megoldási módok keresését, annak eldöntését, hogy melyik lesz ezek közül a legalkalmasabb, valamint a kiválasztott mód végső értékelését szabályozza (Kasik, 2010; 2015).

Összegzés

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.

1.3. A szociális kompetencia meghatározásának fő irányai

A szociális kompetencia modellezésére irányuló törekvések három, egymástól jól elkülöníthető csoportja különböztethető meg. Az elsőre a megfigyelhető viselkedés dominanciája, a másodikra a kognitív megközelítés, a harmadikra pedig az érzelmek szerepének hangsúlyozása jellemző (Zhang, Tian, Zhang, 2012; Zsolnai, 2010, 2014).

Az első csoportba tartozó legkorábbi vizsgálatok egy mérési művelet alapján törekedtek a rendszer összetevőinek meghatározására, a naiv operacionalizmus alapján pedig egymástól elszigetelt komponenseket határoztak meg. Ezek többnyire a viselkedés tanult összetevői (pl. kapcsolatfelvétel), amelyek a célok elérése érdekében szociálisan megfelelő viselkedésformák széles repertoárját segítik elő (Gottman, 1977). E nézet a későbbi

évtizedben is erőteljesen hatott mind a szociális kompetencia meghatározására, mind a fejlesztő programok kidolgozására.

A hipotetikus konstruktumok elmélete (*Cronbach és Meehl, 1955*) és az ehhez szorosan kapcsolódó konvergens és diszkrimináns validitás igazolása (*Campbell és Fiske, 1959*) az 1970-es évek végétől a szociális kompetencia esetében is lehetővé tette a különböző változók együttes kezelését (*Kasik, 2007*). Mindezek alapján a szociális kompetencia – akárcsak például az intelligencia vagy a skizofrénia – olyan magyarázó erejű, multidimenzionális változónak tekinthető, amely létezésére csak logikai úton következtethetünk, közvetlenül nem figyelhető meg. A szerkezet egyes elemei erősen korrelálnak egymással (konvergens validitás), ugyanakkor a szerkezet jól elkülöníthető más konstrukcióktól (diszkrimináns validitás). Nem létezik, de létezésének feltételezésére szükség van a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához (*Sheperd, 1983*). Ezen elméleti megközelítés segítette azoknak a modelleknek a kidolgozását, amelyek empirikus igazolásával nemcsak a megnyilvánuló viselkedés jellemzőire, hanem a gondolkodási folyamatokra (pl. *D’Zurilla és Goldfried, 1971*) is következtetni lehetett.

Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően az 1980-as években jöttek létre azok a modellek (pl. *Spence, 1983; Mayer és Salovey, 1997*), amelyek a kognitív összetevők mellett az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepét, az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért és megértéséért felelős pszichikus elemek működésének jelentőségét felismerték. Ezek a modellek azt hangsúlyozzák, hogy az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek.

Az 1990-es évektől 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*). Ezt a szemléletet jól tükrözi az a definíció, miszerint a szociális kompetencia azon képességek meglétével és használatával definiálható, amely révén a személy integrálja gondolatait, érzéseit és viselkedését annak érdekében, hogy elvégezzon olyan társas teendőket, elérjen olyan szociális kimeneteket, amelyeket az adott kontextusban és kultúrában értékelnek (*Topping, Bremner és Holmes, 2000*).

Az elmúlt évek nemzetközi kutatásai főként már nem a szociális kompetencia átfogó meghatározására törekednek, sokkal inkább az egyes összetevőknek az eddigieknél alaposabb (az összetevő szerkezetének, fejlődésének, más összetevőkkel való kapcsolatának és fejlesztési lehetőségeiknek) feltárását tűzik ki célul.

1.3.1. A kognitív megközelítés

A szociális viselkedés kognitív aspektusait középpontba állító elméletek (pl. *Spivack és Shure*, 1976; *Meichenbaum, Butler és Gruson*, 1981; *Shepherd*, 1983; *Chang, D’Zurilla és Sanna*, 2004; *Mott és Krane*, 2006) szerint a különböző kognitív folyamatok és struktúrák meghatározó szerepet játszanak a társas viselkedés eredményes, hatékony kivitelezésében.

Sheperd (1983) szerint a szociális kompetencia egymáshoz lazán kapcsolódó viselkedésbeli, kognitív és performancia (társas szerepekre vonatkozó) jellegű dimenziók összessége. Az alkotórészek kapcsolatban állnak ugyan egymással, de kisebb-nagyobb mértékű diszinkroniát is mutatnak (*Rachman és Hodgson*, 1974), vagyis a viselkedés nem feltétlenül áll szoros kapcsolatban azzal, hogy a kapott vagy vállalt szerepet mennyire sikeresen tölti be az egyén.

A kognitív folyamatok értelmezésénél hamar központi szerephez jutott a szociális-probléma-megoldó gondolkodás (*D’Zurilla és Goldfried*, 1971; *D’Zurilla és Nezu*, 1990). A kutatók szerint a szociális problémák (intrapszichikus és interperszonális, csoport és társadalmi konfliktusok stb.) megoldásai mindig befolyásolják és módosítják viselkedésünket, nagymértékben ezektől függ a társadalmi beilleszkedés sikeressége, a társadalmi folyamatokban történő hatékony részvétel. A szociálisprobléma-megoldó képesség a problémamegoldó gondolkodás speciális területe, olyan folyamat, amely a személyközi konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a szituációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján (*Kasik*, 2007, 2015).

Spivack és Shure (1976) modelljében a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás ugyancsak a kognitív folyamatok egyik legközpontibb eleme. Az Interpersonal Cognitive Problem-Solving öt elemet tartalmaz, melyek egyben a gondolkodási folyamat lépései is:

- (1) interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység;
- (2) több megoldási lehetőség kidolgozása adott problémahelyzetben;

- (3) eszközök és célok összefüggését szem előtt tartó gondolkodás (intra- és interperszonális célok megvalósítását elősegítő tervezés);
- (4) a várható kimenetek hatékonyságának és elfogadhatóságának értékelése;
- (5) ok-okozati összefüggések keresése és azok értelmezése.

Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) elméletében a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás tudatos, racionalitásra törekvő, szándékos aktivitás. A modell három eleme a *probléma* (definiálható, legtöbbször komplex esemény), a *gondolkodás* (a kognitív folyamatok tudatos és kevésbé tudatos szabályozása) és a *problémamegoldás* (a folyamat eredményének létrehozása). Ehhez hasonló *Mott és Krane* (2006) megközelítése is, ami szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásban mintegy összeadódnak a társas helyzettel kapcsolatos gondolatok és információk.

1.3.2. Az affektív tényezők megjelenése

Az 1980-as években jöttek létre azok az elméletek (pl. *Rinn és Markle*, 1979; *Spence*, 1983), amelyek a kognitív összetevők mellett az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepét is hangsúlyozzák (*Zsolnai és Kasik*, 2007; *Zsolnai*, 2014).

Rinn és Markle (1979) dolgozta ki az egyik olyan szociáliskompetencia-modellt, amelyben már megjelenik az érzelmeknek a társas viselkedésre ható szerepe. A modell szerint az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek (*Zsolnai*, 2006).

Spence (1983) a szociális kompetencián belül megkülönbözteti a makro- és mikrokészségeket. A makroszociális készségek közé sorolja például az empátiát, a segítő viselkedés készségét és a kooperációt. A mikroszociális készségek között található a szociális percepció, valamint a verbális és a nem verbális kommunikáció készségei, s ezen belül az érzelmek kifejezéséért felelős készségek (arckifejezés, testtartás, gesztusok és hangszín), melyek a viselkedés – öröklött alapokra épülő – tanult elemei. Több vizsgálat (pl. *Young*, 1998) alátámasztotta, hogy ezen készségek működtetésekor az érzelmek legfontosabb nem verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyeknek egy része egyetemes és öröklött alapú (*Zsolnai*, 2006, 2014).

1.4. A szociális kompetencia főbb modelljei

A szociális kompetencia modellezése során számos paradigmát alkalmaztak. Az így megszületett modellek abban egyeznek meg, hogy mindegyikük a szociális kompetencia valamely aspektusát állítja elmélete középpontjába, a többivel pedig nem vagy csak érintőlegesen foglalkozik. Vannak olyan modellek, amelyek a kognitív folyamatok, s vannak, amelyek az affektív tényezők elemzésére összpontosítanak. Ez a tendencia főként a szociális kompetencia modellezésével foglalkozó kutatások korai szakaszára volt jellemző. Az utóbbi két évtizedben már megjelentek azok az elméletek is, amelyek e két megközelítést integrálva próbálják leírni a szociális kompetencia alkotóelemeinek működését.

1.4.1. Kognitív orientáltságú modellek

A kognitív orientáltságú modellek azt hangsúlyozzák, hogy a szociális kompetencia működésében meghatározó szerepe van a kognitív folyamatoknak és struktúráknak. Azokat a belső dialógusokat, problémamegoldó készségeket és információfeldolgozó stílusokat vizsgálják, amelyek segítik az egyént a különböző társas helyzetek kezelésében.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a *kognitív folyamatok* „azok a gondolatok és információfeldolgozó stílusok, amelyek adott társas helyzettel való szembesüléskor jelennek meg, illetve zajlanak le bennünk” (idézi *Zsolnai*, 2003. 98. o.). Ezek a belső dialógusok (a helyzettel és az egyénnek önmagával kapcsolatos pozitív és negatív gondolatai), a társas szituáció végkimenetelére vonatkozó gondolatok, illetve a társas helyzetről birtokolt információk mennyisége és minősége. A *kognitív struktúrák* „olyan átfogóbb motivációs és affektív struktúrákat jelentenek, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg társas helyzetekben” (idézi *Zsolnai*, 2003. 110. o.). Ezek által megmagyarázhatóvá válik a társas viselkedés egyéni, mások viselkedésétől megkülönböztetett motivációja, iránya és szerveződése.

Az általuk felvázolt modell fő alkotórészei a következők: (1) megfigyelhető viselkedés; (2) kognitív folyamatok; (3) kognitív struktúrák. A megfigyelhető viselkedés az egyénnek a társas helyzetben megnyilvánuló verbális és nem verbális cselekedeteit jelzi, a kognitív folyamatok azon gondolatok és képzetek, amelyek megelőzik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést, a kognitív struktúrák fogalma pedig az egyén jelentéshálójára utal, szerepe a viselkedés motivációja és irányítása.

A megfigyelhető viselkedés

A szerzők abból indulnak ki, hogy a megfigyelhető viselkedés, tehát amit az egyén tesz egy adott helyzetben, csak egy, bár nagyon lényeges eleme a szociális kompetenciának. E megállapítást számos vizsgálat elemzéséből vonják le, amelyek a szociális kompetencia működésének feltárásakor csak a megfigyelhető viselkedésre koncentráltak. Ezekben a kutatásokban (pl. *White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972; Trower, Bryant és Argyle, 1978*) a különböző viselkedésmintázatok természetét és előfordulásuk gyakoriságát gyakran használták fel a szociális kompetencia definiálásakor mint elsőrendű alkotóelemet.

Bár a felsorolt kutatások eredményeinek fontosságát *Meichenbaum* és munkatársai elismerik, szociáliskompetencia-modelljükben csak az egyik fontos összetevőnek tekintik azt, hogy a szociális célok eléréséhez megfelelő számú viselkedési forma szükséges. Azt vallják, hogy a szociális kompetencia lényegének megragadásához a viselkedésbeli megnyilvánulások tanulmányozására szükség van, de ez még önmagában nem elegendő, mivel a pontos megértéshez feltétlenül figyelembe kell venni az egyén gondolatait és kognícióit is.

Kognitív folyamatok

A modellben a kognitív folyamatok alatt azokat a gondolatokat és információ-feldolgozó stílusokat taglalják a szerzők, amelyek a különböző társas helyzetekkel való szembesüléskor jelennek meg, illetve zajlanak le az egyénben. A kognitív folyamatok elemei a következők: belső dialógusok, a végkimenetel előrejelzései, valamint azon szociális jellegű információk mennyisége és minősége, amellyel az egyén rendelkezik az adott helyzetről. A felsorolt összetevők közül vannak, amelyek gátolják, s vannak, amelyek segítik a szociális kompetencia működését.

Belső dialógusok

A belső dialógusok az egyénnek saját magával, valamint az adott helyzettel kapcsolatos érzéseit és gondolatait tartalmazzák, lehetnek pozitív és negatív jellegűek. A negatív belső dialógusok, például „Nem vagyok rá képes; Úgysem fog sikerülni” sokszor károsan befolyásolják az interakciók során megnyilvánuló cselekedeteket (pl. gyenge sze-

replés egyetemi vizsgákon vagy állásinterjún). A társas helyzetek bármennyire is különböznek egymástól, a kutatók (pl. *Meichenbaum, Henshaw és Himmel, 1981*) minden esetben ugyanarra a jelenségre figyeltek fel: az énképre való negatív utalások jellegzetességére, amely később nem megfelelő teljesítményt eredményezett. Ezek a negatív megnyilvánulások megjelentek a viselkedést megelőzően, azzal párhuzamosan és azt követően is.

Előzetes elvárások, a végkimenetel értékelése

Az egyén előzetes elvárásai azok a szubjektív jóslatok, amelyek egy konkrét társas helyzetre vonatkoznak. Ezek alapulhatnak korábbi tapasztalatokon, vagy azon, hogy az adott interakció milyen érzelmi jelentéssel bír az egyén számára. Például megérkezik valaki egy buliba és azt gondolja: „Legszívesebben elmennék haza. Biztos idétlenül fogok viselkedni. Utálom a bulikat.”

A szociális végkimenetek kategória azokat az eseményekről gondolt lehetséges végkifejleteket foglalja magában, amelyek az interakció következtében jönnek létre, és amelyek az egyénből kognitív vagy viselkedésbeli reakciókat váltanak ki. Nem maga a végkimenetel a fontos, hanem az, ahogyan az egyén értékeli azt. Ha például egy beszélgetés során a beszélgetőtársunk nem mutat kellő aktivitást, ezt tekinthetjük a közöny vagy az unalom jeleként, de gondolhatunk arra is, hogy csak fáradt vagy kialvatlan.

Az előzetes elvárások és a szociális végkimenetek értékelése komplex interakcióban állnak egymással és a társas viselkedéssel. Az elvárások leszűkíthetik az egyén felé küldött szociális üzenetek feldolgozását és értékelését, ami kihathat az adott helyzetben megvalósuló szociális cselekvésre.

Szociálisprobléma-megoldó készségek

E készségek a szociális kogníció alapelemei, amely *Shantz* korai (1975. 258. o.) meghatározásában „A gyermek másokról alkotott intuitív és logikus reprezentációja, tehát az, ahogy másokat jellemez, és ahogy következtetéseket von le azok rejtett, belső pszichés történéseiről.” Olyan készségek tartoznak ide, mint az interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység, több megoldási lehetőség kidolgozása adott problémahelyzetben, ok-okozati összefüggések keresése és azok értelmezése.

Szociális kognitív készségek

A modellben két fogalom, a nézőpontváltás és a szerepátvétel tartozik ide. Ezeknek az a lényege, hogy az egyének bizonyos helyzeteket és eseményeket képesek mások szempontjából is megvizsgálni és értelmezni. A kutatók feltételezik, hogy a nézőpontváltás számos szociális kognitív készség alapját képezi, például a személyészlelését (a másik ember jellemzésének képessége) vagy az empátiáét.

Az információfeldolgozás módjai

A kognitív pszichológia eredményei alapján ismert, hogy az emberek tanulási és emlékezeti folyamatait a bemenő információk kategorizálása, tömbösítése és kódolása segíti, ezek pedig fogalmi sémák használatával mennek végbe. Ezek ismeretében a szociális kompetencia értelmezhető problémamegoldó folyamatként is, amelyben a megoldandó probléma a feladathoz leginkább illő információ-feldolgozó stílus megtalálása.

Az információfeldolgozásnak fontos aspektusa az is, hogy a viselkedést mennyire tudja az egyén odafigyelés nélkül, automatikusan végrehajtani. A kognitív pszichológia szerint az automatizálódás mértéke jelentősen befolyásolja a performancia szintjét. Kétféle információfeldolgozási mód különböztethető meg: az egyik tudatos, kontrollált folyamat, amely lassú, de pontos performanciához vezet. A másik automatikusan lezajló folyamat, ahol rutinszerű tevékenységek sora követi egymást (*Schiffrin és Schneider, 1977*).

Társas viselkedésünk irányítása sok esetben automatizált módon megy végbe, de vannak esetek, amikor kontroll alá kell vonni cselekedeteinket. Erre akkor kerül sor, amikor az automatizálódott viselkedéssorok és tervek váratlanul megszakadnak. Ezt előidézhetsz külső vagy belső ok egyaránt. Ekkor jelenik meg a metaperspektíva, amely során a személy nemcsak azt veszi figyelembe, hogy a másik mit csinál, hanem azt is, hogy mit gondolhat és érezhet (*Schiffrin és Schneider, 1977*).

Kognitív struktúrák

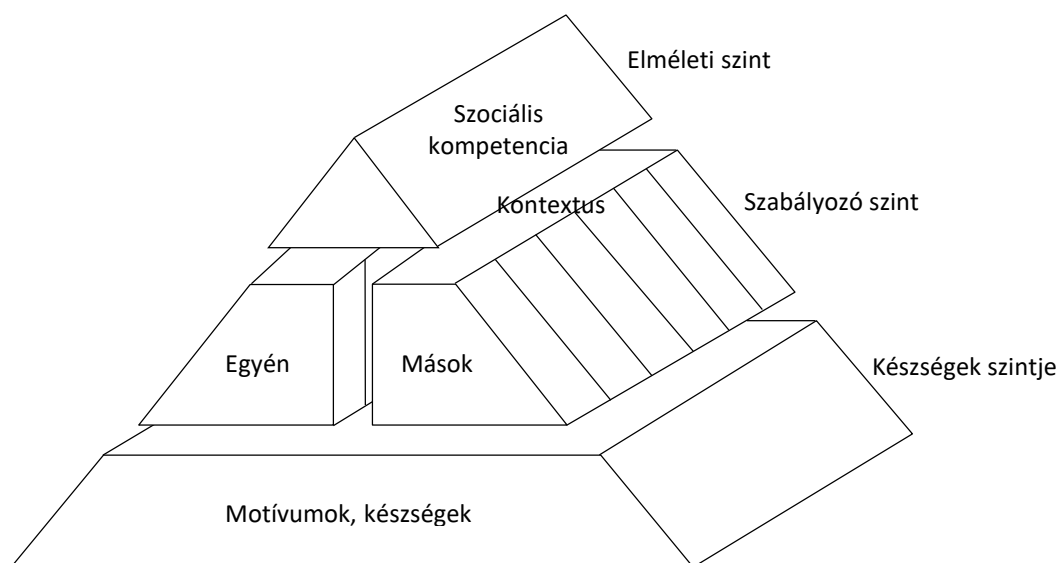
A modell kidolgozóinak felfogásában a kognitív struktúrák olyan átfogóbb motivációs és affektív struktúrák, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedés-

sek mögött húzódnak meg. Elméletükben a kognitív struktúra az egyén értelmezési rendszere, olyan kivitelező mechanizmus, amely a gondolkodás és a viselkedés tervét is tartalmazza. Feladata a viselkedés működésbe hozása, meghatározott gondolat- és viselkedéssorok kivitelezésének irányítása, valamint annak eldöntése, hogy ezek fennmaradjanak, megszakadjanak vagy megváltozzanak. Ahogyan az egyén a szociális helyzeteket értelmezi, az többféle funkcióval bír: befolyásolja elvárásait és a lehetséges kimenetek értékelését, különböző belső dialógusokat aktivál, valamint meghatározza az egyén viselkedését. Előfordulhat például, hogy ha valakiben egy adott interakció negatív érzéseket kelt, akkor idővel a szociális és kognitív készségei nem fognak működni, mivel gátolja azokat az a belső dialógus, amely a negatív érzésekre összpontosít. Megtörténhet az is, hogy bár az egyén fejlett szociális készségekkel rendelkezik, értelmezőrendszere vagy aktuális érdekei korlátozzák látásmódját, így viselkedése inkompetenssé válik. Ezekben az esetekben az egyén nem vesz arról tudomást, hogy másoknak mi az érdeklődése. Pedig a szociális kompetencia hatékony működésének fontos eleme a mások érdekeinek és érdeklődésének pontos felismerése és ezek összeegyeztetése a sajátjaival.

1.4.2. A szociális kompetencia prizmamodellje

Az integratív megközelítés és a felé mutató modellekben már megfigyelhető, hogy a kognitív és az affektív megközelítés egyaránt szerepet kap a szociális kompetencia megjelenésének meghatározásakor. Közülük a legismertebb *Rose-Krasnor* prizmamodellje, amely az 1990-es évek végén született meg.

Rose-Krasnor (1997) modellje három szintből – elméleti szabályzó és készségek szintje – tevődik össze (lásd 1. ábra). A legmagasabb szint a szociális kompetenciát hatékony interakciók véghezviteleként írja le, ami a különböző viselkedések együttese által jön létre. A középső szint azon elemek összessége, amelyek a társas kapcsolatok, a csoportstátusz és a szociális én-hatékonyság működését szabályozzák. Ez a szint két részre tagolódik. Az elsőbe, az *én-tartományba* a szociális kompetenciának azon aspektusai tartoznak, amelyben az egyén saját szükségletei élveznek prioritást (pl. saját célok elérésében sikeresség). A második, a *többi-tartomány* elemei az interperszonális kapcsolatok működéséért felelősek. A modell legalsó, készségek szintje a különböző szociális, érzelmi és kognitív képességek, készségek és motívumok rendszere.



1. ábra. A szociális kompetencia prizmamodellje

(Forrás: Rose-Krasnor, 1997. 120. o.)

A modell legmagasabb szintje

A szociális kompetencia meghatározása ezen a szinten a hatékonyság-orientáció jegyében született meg, amely azt hangsúlyozza, hogy a szociális kompetenciát nem lehet redukálni egy vagy néhány szabályzó és viselkedési elem működésére. A kompetencia definiálásánál fontos, hogy azt mindig az egyén és a környezet kapcsolatából kell levezetni, hiszen a hatékonyság ezek összefüggésének eredményeként jön létre. Figyelembe kell venni azt is, hogy a szociális kompetencia kontextusfüggő és célorientált. Azok a viselkedések, amelyek egyes szituációkban jól működnek, egyáltalán nem biztos, hogy más helyzetekben is eredményesek lesznek. Az is fontos, hogy a szociális kompetencia működését mindennapi, nem mesterséges feltételek között kell vizsgálni.

A szabályzó szint

Ezen a szinten *Rose-Krasnor* különbséget tesz az én és a mások aspektusának figyelembevételé között a szociális kompetencia működése kapcsán. Az elsőbe az egyén hatékonyságát elősegítő elemek, például a személyes célok, az utóbbiba pedig a másokkal kapcsolatos hatékonysági tényezők, például a szociometriai státusz, a barátságok minősége és a szociális kapcsolatrendszerek tartoznak.

A szociális kompetenciának mind az egyénből, mind a másokból kiinduló aspektusa csak társas környezetben elemezhető. A hatékony kortárs csoportok működése nem valósulhat meg az egyéni nyitottság képessége vagy a kapcsolatfelvétel készsége nélkül. Egy gyerek eredményes lehet céljai elérésében kortársai körében, de nem biztos, hogy ugyanezt el tudja érni felnőttek között is.

A készségek szintje

A modell legalsó részén elhelyezkedő szint tartalmazza azokat a viselkedési és motivációs alapokat, amelyekre a két fejlettebb szint épül. Itt speciális szociális készségek és képességek (pl. kommunikációs készségek, empátia, szociális probléma-megoldó képesség), valamint olyan célok és értékek helyezkednek el, amelyek meghatározzák és motiválják az egyén szociális viselkedését, működésbe hozva a modell következő, szabályozó szintjét. Egy olyan gyerek például, akinek nagyon fontos kortársai körében a saját dominanciája, felhasználhatja ennek elérésére az agresszív bizonyos formáit. Ez kihatással lesz kortárs kapcsolatainak alakulására, az ő elfogadottságára, amelyek már a modell következő, szabályozó szintjén jelennek meg. Amikor a különböző szociális viselkedést meghatározó készségek és motívumok hatékonyan működnek együtt, akkor az egyén eredményes lesz a szociális kompetencia középső, szabályozó szintjén.

1.4.3. Az affektív-szociális kompetencia modellje

A szociális kompetencia modellezésének szakirodalmában áttörést jelentett azon kutatásoknak a megjelenése (pl. Nowicki és Duke, 1992; Thompson, 1994; Goleman, 1995), amelyek felhívták a figyelmet az érzelmek és az érzelmi kommunikációs készségek meghatározó szerepére a szociális kompetencia működésében. Számos modell született, amely ezen összetevőket vizsgálva előkészítette az affektív szociális kompetencia elméletének kereteit. Közülük a legjelentősebb Crick és Dodge (1994), Mayer és Salovey (1997), valamint Saarni (1997, 1999) elmélete.

Crick és Dodge (1994) kifejlesztették a szociális interakciókban megjelenő információfeldolgozás mechanizmusának modelljét. Elméletükben a szociális kompetencia információfeldolgozó aspektusait elemezték, azt, hogy az egyének hogyan értelmezik és reagálnak az őket ért szociális ingerekre. Elemzésükbe bevonták azokat az *én-faktorokat* is, amelyek befolyásolják a szociális üzenetek adásának, fogadásának és értelmezésének

készségeit. Ebben a modellben azonban kevésbé hangsúlyos az érzelmi információk küldésének hatékonysága, valamint az egyén saját érzelmi állapotának a megértése, tudatosítása és menedzselése.

Mayer és Salovey (1997) az érzelmi intelligencia struktúráját elemezte. Nézőpontjuk szerint azok a folyamatok, amelyekben a személyek érzelmeket generálnak, fogadnak és szabályoznak, meghatározóak pozitív fejlődésükben és környezetükhöz való alkalmazkodásukban. Ezen kívül azt is kiemelték, hogy az érzelmeik ösztönzik a gondolkodást, az érzelmeik szabályozása pedig elősegíti az értelmi fejlődést is.

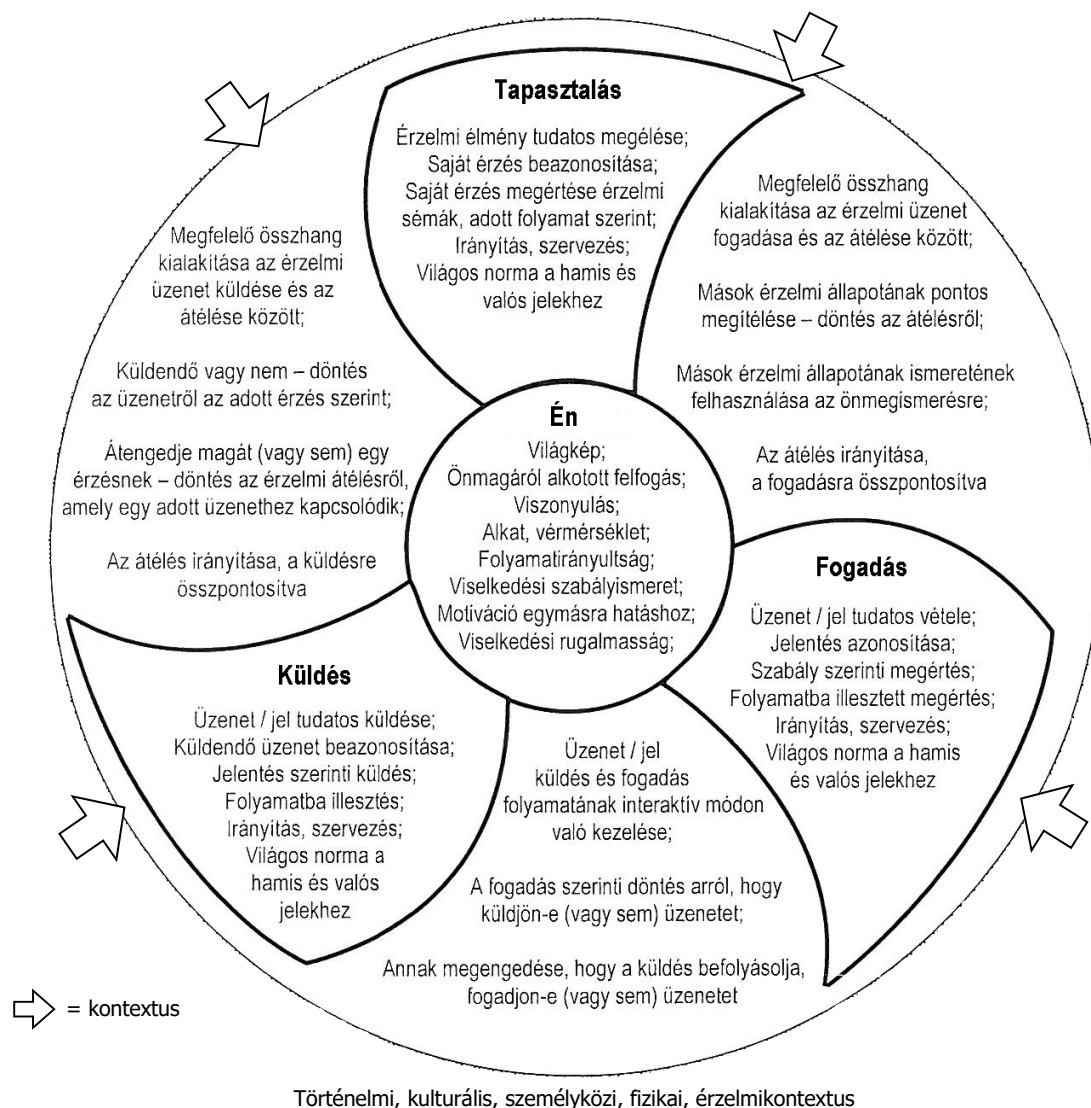
Saarni (1997, 1999) ugyancsak hangsúlyozza ezen aspektusok szerepét érzelmi kompetencia modelljében. Ő volt az első elméleti kutató, aki felhívta a figyelmet a belső tapasztalatok fontosságára a kompetencia működésében, valamint az érzelmi tapasztalás hitelességére. Emellett rámutatott arra, hogy a mikro- és makrokulturális közeg befolyásolja az érzelmi kompetencia fejlődését.

Az *affektív szociális kompetencia* kidolgozása Halberstadt, Denham és Dunsmore, (2001) nevéhez fűződik. Felfogásukban az affektív szociális kompetencia által az egyén elfogadja, tudatosítja és irányítja saját érzelmeit, ezeket hatékonyan kommunikálja, valamint jól érti és reagál mások érzelmi kommunikációjára.

A szerzők modelljüket egy szélforgóval szemléltetik, amelyben minden elemnek és az elemek közötti kapcsolatnak sajátos jelentése van (lásd 2. ábra). A gyermekjátékként ismert szélforgót a szél iránya és ereje tartja mozgásban, amely itt a társas interakciók állandó változását és mozgását jelenti egy adott társadalmon belül. A folyamatok és állapotok egymásra hatásában négy alapvető tényező működik közre:

1. tudatosság;
2. azonosítás;
3. társas környezetben való részvétel;
4. irányítás és szabályozás.

A négy alapképesség a gyermek szociális és emocionális fejlődésével egyre jobban működik, azonban ez a „tökéletesedés” személyenként eltérő lehet. A képességek fejlődésének korai szakaszában még fontos a tudatosság, a későbbiekben azonban ezek használata egyre inkább automatikusabbá és gyorsabbá válik, végül teljesen rutinszerűen alkalmazzuk őket a szituációktól függően.



2. ábra. Az affektív szociális kompetencia működése
 (Forrás: Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001. 88. o.)

Az affektív szociális kompetencia három fő alkotóelemből áll: (1) érzelmi üzenetek küldése; (2) érzelmi üzenetek fogadása; (3) érzelmek, érzelmi élmények megtapasztalása.

A három fő komponens mellett a szerzők egy negyedik tényezőt is megneveznek. Ez az *én-faktorok* csoportja, ahová az egyénre jellemző tudásbázis, a motiváció, az arousal mértéke és a sémák tartoznak, amelyek együttesen befolyásolják a küldés, a fogadás, valamint az átélés és megtapasztalás folyamatát.

Érzelmi üzenetek küldése

Egész életünkben nagy jelentősége van a különböző érzelmi üzenetek küldésének. Jó példa erre a csecsemőkorban megjelenő szociális mosoly, amely már kéthónapos gyerekeknél jól érzékelhető, és amely a tizedik hónap táján teljesen eltűnik idegen arcok látán. A különböző érzelmi üzenetek küldése a későbbiekben is fontos szerepet játszik a társas kapcsolatokban és egyre bonyolultabbá válik a gyermekeknél annak függvényében, ahogy megismerik és felfedezik a körülöttük lévő szociális világot. A kortárskapcsolatok alakulása ebben meghatározó szerepű, így fontos megállapítása a vizsgálatoknak, hogy azokat a gyerekeket, akik több kifejező érzelmi üzenetet küldenek, társaik rokonszenvesebbnek ítélnék azoknál, akik szegényes affektív jeleket közvetítenek a külvilág felé (pl. *Nowicki és Duke, 1992; von Salisch és Janke, 2010*). A kutatások bebizonyították azt is, hogy a sok pozitív érzelmi üzenetet közvetítő gyerekek népszerűbbek és több baráti kapcsolattal rendelkeznek, mint a főként negatív üzenetet küldő társaik (pl. *Denham, 1989; Denham et al., 2002; Miller et al., 2005*).

A jó affektív kompetenciával rendelkező személy (gyerek és felnőtt) üzenetküldése a következő lépésekben történik: (1) annak észlelése, hogy mikor kell egy szituációban hatékony érzelmi üzenetet küldeni; (2) annak eldöntése és átgondolása, hogy milyen üzeneteket kell, illetve nem kell kommunikálni; (3) végül az üzenet elküldése, amely világos, tömör és a szituációnak megfelelő.

Érzelmi üzenetek dekódolása

A hatékony affektív kompetenciájú egyén észreveszi, amikor érzelmi üzeneteket küldenek felé, s ezeket a kontextustól függően jól interpretálja. Az érkező valóságos és téves üzeneteket jól tudja szelektálni és kezelni. Ekkor is a már felvázolt négy alapképesség működik közre. Először az egyén észleli, majd megtapasztalja és tudatosítja magában a szituációhoz kapcsolódó érzelmeket. Ezt követően meghatározza és értelmezi ezeket a kontextustól függően. Végül mérlegeli, hogy az adott érzelmet illetve érzelmi állapotot fenntartja és meghosszabbítja vagy csökkenti és megszünteti.

„Én-faktorok”

Az affektív szociális kompetencia működését a három főkomponens dinamikus, egymást segítő és átszövő kapcsolatán kívül egy negyedik, az *én-faktorok* csoportja is befolyásolja. Ide az egyén világlátása, motiváltsága a társas érintkezésre, flexibilitása, sémái, énképe, temperamentuma, a külvilággal szembeni nyitottsága, a társas lét szabályainak tudása tartozik.

A körülöttünk lévő világról vallott nézeteink előre vetítik a többi emberrel kapcsolatos viselkedésünket. Nem mindegy, hogy ellenségesen vagy nyitottan közelítünk a másik felé, pozitív vagy negatív előfeltevéseink vannak a társas interakciók és kapcsolatok céljáról és kimeneteléről. Azok a gyerekek például, akik pozitív elvárásokkal és nyitottsággal, érdeklődéssel fordulnak társaik felé, sokkal hatékonyabban küldenek és fogadnak érzelmi üzeneteket, mint azok, akik a szociális érintkezéseket szorongást előidéző folyamatokként élik meg (pl. *Crick és Dodge, 1994; Denham et al., 2002*).

A pozitív énképpel és önbizalommal rendelkező gyerekek folyamatosan pozitív és/vagy vidám üzeneteket közvetítenek mások felé, a társas helyzetek és interakciókból fakadó szorongásaikat pedig alacsony szinten tudják tartani (pl. *Lopez és Little, 1996*).

A modell kidolgozói szerint a temperamentum közvetlen hatással van az egyén affektív szociális kompetenciájára. Az eltérő temperamentumú emberek különbözően reagálnak az őket ért érzelmi üzenetekre, és maguk is eltérő jellegű üzeneteket közvetítenek. Ha ezek az egyének az affektív szociális kompetencia valamelyik komponensét begyakoroltan tudják használni (pl. jól tudják kezelni érzelmi tapasztalataikat), akkor ez kihat a temperamentumok sajátosságából fakadó másik két komponens működésére is (pl. *Murphy és Eisenberg, 1997*).

1.4.4. A szociális kompetencia fejlődési modellje

Az utóbbi néhány évtizedben kibontakozó, az élethosszig tartó fejlődést hirdető (life-span development) elméleti megközelítés alapján a személyiségfejlődés nem egymást követő szakaszokként, hanem egymásra épülő szintekként, hierarchiaként értelmezhető (*MacLean, 1993*), amelyben a szintek az alsóbb szintekből kibontakozva épülnek ki, mindeközben azonban azok relatív önállósága megmarad (*Nagy, 2000a, Nagy, 2010*). A társas viselkedés fejlődését tekintve az etológiai és a humán etológiai (*Csányi, 1999*), valamint a humán szociobiológiai (*Bereczkei, 1992*) kutatások szerint a hierarchia alsóbb

szintjein található öröklött elemek (a szociális rutinok és a szociális hajlamok) készlete minden embernél azonos, ám erejük egyénenként eltérő, így különbözőképpen adaptívak.

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, 2000a; Nagy és Zsolnai, 2001). A társas viselkedés esetében a személyiség biológiai alapprogramja a szociális tanulás, a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a nevelés által az életkor előrehaladtával 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 cselekedjen. 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 (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001).

A fejlődés másik jellemzője a proszocialitás erősödésével írható le, hiszen szociális viselkedésünk egyaránt lehet antiszociális vagy lojális is, attól függően, hogy milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy és Zsolnai, 2001).

1.4.5. A szociális kompetencia integratív modellje

A szociális kompetencia integratív megközelítése (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000a; 2007; Zsolnai és Kasik, 2008; Kasik, 2010; Zsolnai, 2014) komplex leírást ad az összetevőiről, a komponensek egymáshoz való viszonyáról, valamint a kompetencia működéséről.

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 (pl. 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 problémamegoldó 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 értelmezésében a szociális kompetencia két nagy egysége a *szociális motívumrendszer* és a *szociális tudásrendszer*. A szociális motívumrendszer fő funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése. Átfogó motívumai a szociális életprogramok, ambíciók, normarendszerek és meggyőződésrendszerek. Ezeknek vannak öröklött és tanult motívumfajtái. Öröklött motívumfajták a szociális rutinok (pl. a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (pl. az utódgondozási hajlam). Tanult motívumfajták a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a szociális értékek. A szociális tudásrendszer egyszerű és összetett képességekből, valamint készségekből, rutinokból és ismeretekből tevődik össze, ám a komplex képességek teljes köre jelenleg még nem feltárt (*Nagy és Zsolnai*, 2001; *Nagy*, 2007; *Zsolnai és Kasik*, 2008).

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).

Saját felfogásunkban (*Zsolnai és Kasik*, 2008; *Kasik*, 2010; *Zsolnai*, 2014) a szociális kompetencia integratív megközelítése komplex leírást ad a szociális kompetencia

részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek).

Az *integratív szociáliskompetencia-modell* öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problémátájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük (Zsolnai és Kasik, 2008; Zsolnai, 2014). Ezek részletes kifejtésére a Szociális készségek és képességek fejezetben kerül sor, itt csak röviden mutatjuk be őket.

Szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés)

A nemzetközi vizsgálatok (pl. Fiske, 2006; Fülöp, 2003) eredményei szerint a Nagy József (2000) által szociálisérdek-érvényesítő képességeknek nevezett együttműködési, segítségi, versengési és vezetési képességek működése mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából alapvetően meghatározza nemcsak magánéleti, hanem szakmai-tanulmányi eredményességünket is, valamint hosszú távon befolyásolja pszichés és fiziológiai egészségünk minőségét (Kasik, 2011).

Érzelmi képességek (kifejezés, felismerés, megértés, szabályozás)

A múlt század utolsó évtizedeiben vált jelentős kutatási területté az érzelmek és a társas viselkedés kapcsolata. Egyre több vizsgálati eredmény szerint (pl. Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Denham, Salich, Olthof, Kochanoff és Caverly, 2004; Nagy, Oláh és G. Tóth, 2008; Denham és mtsai, 2016) a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikerebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek. Az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését jelenti, s az érzelmek megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelős

egy adott cél elérésekor. Napjainkban számos szociáliskompetencia-kutatás szerves részét képezi az érzelmek kifejezéséért, felismeréséért, megértéséért és szabályozásáért felelős képességek vizsgálata. E kutatások jól szemléltetik az elmúlt két évtizedben megjelenő, az érzelmek és a társas viselkedés szoros kapcsolatát leíró, széles körben elfogadott érzelmikompetencia-modellt (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Denham és mtsai, 2016*).

Szociálisprobléma-megoldó képesség

A nemzetközi szociáliskompetencia-vizsgálatok és -fejlesztések másik fontos területe a szociálisprobléma-megoldó képesség, ami az integratív modell szerint a szociális kompetencia egyik kognitív összetevője (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006; Kasik, 2015*). A szociálisprobléma-megoldó komplex képesség (részképességei a problémátájékozódási és a problémamegoldási képesség) a gondolkodási folyamatban szabályozófunkciót tölt be, s a szabályozott pszichikus komponensek által valósul meg a probléma megoldása, vagyis a kivitelezést a komplex képességnek alárendelt, az általa szabályozott ismeretek és készségek teszik lehetővé (*Belzer, D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 2002*). A nemzetközi kutatási eredmények alapján a szociálisprobléma-megoldó képesség fejlettsége jelentősen hat a szociálisérdek-érvényesítő képességek működésére és fordítva; illetve erős kapcsolat mutatható ki a szociálisprobléma-megoldó, az érzelemszabályozó és az együttműködési képesség működése között (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Kasik, 2015*).

Megküzdési stratégiák

Napjainkban a pedagógiai kutatások és fejlesztő kísérletek többsége – a tudományos közösség által széles körben elfogadott humánétológiai vizsgálatok (pl. *Csányi, 1994, 1999*) eredményeit elfogadva – abból indul ki, hogy mind az agresszivitás, mind a proszocialitás alapvető biológiai funkciót tölt be az emberek életében, mindkettő társas viselkedésünk belső szabályozótényezője (*Csányi, 1994*). Az agresszivitás és a proszocialitás formái, gyakorisága, megjelenési módja mögött minden esetben követhetünk biológiai tényezőkre (öröklött mechanizmusokra), amelyek kibontakozásában, változásában az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutnak a közvetlen és

a közvetett környezet hatásai, így módon az öröklött tényezők tanult elemekkel gazdagodnak. Azonban az öröklött elemek befolyásoló szerepe az egyén élete végéig meghatározó. Szintén számos vizsgálat bizonyította, hogy mind az agresszív, mind a proszociális viselkedésformák jelentős szerepet játszanak a különböző frusztrált szituációkkal való megküzdésben. A megküzdés során számos stratégia alkalmazható, amellyel az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a helyzet megoldására (*Pikó, 1997; Margitics és Pauwlik, 2006; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2015; Zsolnai és Kasik, 2016*). A különböző megküzdési formák gyakoriságát, eredményességét főként serdülőkorúaknál és felnőtteknél azonosították, azonban az újabb kutatások szerint a megküzdési modellek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek már korábban, óvodás és kisiskolás korú gyerekek-nél is kimutathatók (pl. *Fiske, 2006; Pistorio, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007*).

Szociális kommunikáció

Az érzelmekkel kapcsolatos vizsgálatokkal egy időben, az 1980-as évektől jelentek meg azok az elméletek, amelyek az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét leginkább a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolták össze. Számos vizsgálat (pl. *Crick és Dodge, 1994; Young, 1998*) bizonyította, hogy ezen készségek és képességek működtetése során az érzelmek legfontosabb nem verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyek jelentős része univerzális és öröklött alapjaik vannak.

Nagy József (2000a) – akárcsak *Spence* (1983), *Nowicki és Duke* (1992), *Mayer és Salovey* (1997) – a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét hangsúlyozza a szociális kompetencia és az érzelmek kapcsolatában. A szociális kompetencián belül megkülönbözteti a szociális kommunikáció képességét. Az öröklött és tanult komponensekből felépülő képesség egyike azoknak a képességeknek, amelyek társas interakcióinkat megvalósítják. A szociális kommunikáció öröklött alapjai a nem verbális kommunikáció öröklött komponensei, amelyek készletét *Nagy József* érzelmi kommunikációnak nevez. Az érzelmi kommunikáció szabályozása az affektív apparátus által valósul meg, amelyre az életkor előrehaladtával ugyan ráépül a tapasztalat, az értelmező és az önértelmező tudatosság, de az affektív apparátus egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódnak, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jelközlő mechanizmusok által. Az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban is, vagyis a motiváció és

az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben, központi szerepet játszva a szociális kompetencia működésében és fejlődésében (Nagy, 2000).

A felsorolt összetevők a nemzetközi vizsgálatok (pl. *Grusec és Hastings, 2007; Forgas és Fitness, 2008; Yager és Grace, 2013*) eredményei szerint külön-külön, s egymással való kölcsönhatásuk miatt is nagyon fontos szerepet játszanak az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony kapcsolatok kialakításában és kezelésében, a társadalmi szabályokhoz, normákhoz és értékekhez való alkalmazkodásban, illetve ezek minél tudatosabb alakításában.

Összegzés

Mind a kognitív, mind az érzelmi összetevők megjelentek már az első szociális kompetencia-modellekben is, viszont ezek a hangsúlyt először a megfigyelhető viselkedésre, majd a kognitív összetevőkre és a gondolkodási folyamatokra helyezték. Az érzelmi komponensek középpontba állítása csak jóval később jelent meg a szociáliskompetencia-modellekben.

A szociális kompetencia kognitív modellje azon a felfogáson nyugszik, hogy a szociális kompetencia számos alkotóelem kombinációja, amelyek egymással kölcsönhatásban állnak, s így egyfajta önfenntartó mechanizmust hoznak létre. A rendszert a megfigyelhető viselkedés, a kognitív folyamatok, valamint a kognitív struktúrák alkotják. Az egyén értelmezőrendszere, aktuális érdekei (kognitív struktúrái) a tapasztalatai és a helyzet követelményeitől függően változnak. A megfigyelhető viselkedés csak egy eleme, bár nagyon fontos eleme a szociális kompetenciának, mivel személyes és személyközi következményei lehetnek.

A *Rose-Krasnor*-féle prizmamodell 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.

Halberstadt, Denham és Dunsmore modelljében az affektív szociális kompetencia működését az érzelmi üzenetek küldése, az érzelmi üzenetek fogadása, valamint az érzel-

mek, érzelmi élmények megtapasztalásának dinamikus, egymást segítő és átszövő kapcsolata, valamint az én-faktorok csoportja befolyásolja. Az affektív szociális kompetencia által az egyén elfogadja, tudatosítja és irányítja saját érzelmeit, ezeket hatékonyan kommunikálja, valamint jól érti és reagál mások érzelmi kommunikációjára.

Saját felfogásunkban a szociális kompetencia integratív megközelítése komplex leírást ad a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek). Az integratív szociáliskompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítség, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problématajékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük.

2. Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében

Az 1980-as években végzett neurobiológiai és pszichofiziológiai vizsgálatok eredményei hívták fel először a figyelmet arra, hogy az érzelem a gondolkodás szerves részének tekinthető, hiszen nemcsak befolyásolja, hanem szabályozza is az információk feldolgozásának folyamatát (*Adolphs és Damasio, 2003*). Az érzelem mint információ nézet szerint az érzelmi élmény megtapasztalása fontos információkkal szolgál az emberek számára az aktuális egyén-környezet interakció vonatkozásában (*Salovey, Bedell, Detweiler és Mayer, 2000; Butler és Gross, 2009*).

Az érzelmek vizsgálatával foglalkozó kutatások bebizonyították azt is, hogy az érzelmek inkább növelik, mintsem gyengítik a kognitív funkciók hatékonyságát, valamint hogy az érzelmeknek jelzőfunkciója van (*Salovey és mtsai, 2000; Kim, 2009*). Az érzelmek az emlékezést, a figyelmet, a gondolkodást és a döntéshozatalt is befolyásolják (*Forgács, 2003*). *Izard (2001)* szerint az érzelmi struktúra adja az emberi viselkedés elsődleges motivációs rendszerét, amelyben az egyes érzelmek sajátos módon motiválják az észlelést, a kogníciót és a viselkedést.

Az új szemléletet integráló pszichológiai kutatások a társas viselkedéssel kapcsolatban szintén azt a következtetést fogalmazták meg, hogy az érzelmi tartalom, az érzelmek észlelése és feldolgozása jelentős szerepet játszik abban, ahogyan megtervezzük és alakítjuk interperszonális viselkedésünket (*Forgács, 2003; Rimé, 2009; Wierzbicka, 2009*).

Az érzelmi kompetencia fogalmának elterjedése az utóbbi két évtizedben figyelhető meg a szakirodalomban (*Parke, 2004; Dowling, 2001; Denham és Blair, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerback-Major és Queenan, 2003*). A vizsgálatával foglalkozó kutatók szerint a szociális kompetenciával nagyon szorosan összefügg, azonban attól különálló szerveződésként kell kezelni (*Denham és mtsai, 2003; Denham, Ferrier, Howarth, Herndon és Bassett, 2016*). A kutatások főként gyermekkorban vizsgálják a szociális és az érzelmi kompetencia kapcsolatát, azok egymásra hatását a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése során (*Webster-Stratton, 2002; Smith és Hart, 2004*).

2.1. Az érzelmek megjelenése a szociáliskompetencia-modellekben

A szociális kompetencia működésében szerepet játszó, az érzelmekkel kapcsolatos pszichikus összetevők már a korai modellekben megjelentek, de ezen modellek száma igen csekély volt.

Az egyik első modellt, amelyben megjelenik az érzelmek viselkedést befolyásoló szerepe, *Rinn és Markle* (1979) dolgozta ki. Ebben az érzelmek kifejezése mint szociális készség az önkifejezés készségei közé sorolható – a készségcsoport további eleme a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép. A kutatók szerint az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek (*Zsolnai*, 2010).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) modelljében az érzelmek a gondolkodási folyamatokkal és a kognitív struktúrákkal állnak szoros kapcsolatban. A gondolkodási folyamatok olyan gondolatok és képzetek, amelyek megelőzik, kísérik vagy követik, illetve értékelik a megfigyelhető viselkedést, minden esetben az érzelmekkel, illetve az érzelemváltozásokkal együtt. A mechanizmusok feladata „a viselkedés működésbe hozása, meghatározott gondolat- és viselkedéssorok megválasztásának és kivitelezésének irányítása és az azzal kapcsolatos döntéshozás, hogy ezeket fenntartjuk, megszakítjuk vagy megváltoztatjuk” (idézi *Zsolnai*, 2003. 111. o.).

A kognitív struktúrákon, az egyén jelentéshálóján belül találhatók azok az érzelmi struktúrák, amelyek a megnyilvánuló viselkedés mögött húzódnak meg, hatással vannak a viselkedés céljára, irányára és szerveződésére irányuló gondolatokra. A pozitív vagy negatív érzelmi töltet jelentős mértékben befolyásolja, hogy az egyén részt vesz-e egy társas helyzetben, miként értelmezi azt, valamint gondolatai és viselkedése pozitív vagy negatív az adott szituációban.

Rose-Krasnor (1997) szintén a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg az érzelmek szerepét a szociális kompetencia rendszerén belül. Modelljében a szociális kompetencia különböző szociális, érzelmi és kognitív képességekből és motívumokból épül fel. Úgy véli, az értelmi és az érzelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése jelentős mértékben meghatározza a szociális képességek fejlődését, a társas viselkedés

eredményességét, hatékonyságát. Például az érzelmeknek és következményeiknek a tudatosság és a reprezentáció magasabb szintjén történő megváltozása jelentős minőségi változást eredményez az empátiában mint szociális képességben.

Az 1980-as évek közepétől jelentek meg azok az elméletek, amelyek az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét leginkább a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolatban emelik ki.

Nagy József (2000) – akárcsak *Spence* (1983), *Nowicki és Duke* (1992), *Mayer és Salovey* (1997) – a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét hangsúlyozza a szociális kompetencia és az érzelmek kapcsolatában, a szociális kompetencia fejlődésében. A szociális kompetencián belül megkülönbözteti a szociális kommunikáció képességét. Az öröklött és tanult komponensekből felépülő képesség egyike azoknak a képességeknek, amelyek társas interakcióinkat megvalósítják.

A szociális kommunikáció öröklött alapjai a nem verbális kommunikáció öröklött komponensei, amelyek készletét *Nagy József* érzelmi kommunikációnak nevezi. Az érzelmi kommunikáció szabályozása az affektív apparátus által valósul meg, amelyre az életkor előrehaladtával ugyan ráépül a tapasztalat, az értelmező és az önértelmező tudatosság, de az affektív apparátus egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. „Aktuális érzelmeink egyfelől önmagunknak jelzik belső állapotainkat, a külső helyzeteket, és e jelzéseknek megfelelő aktivitásra készítetnek. Az érzelmek másfelől arckifejezésekben, testtartásokban stb. nyilvánulnak meg észlelhető jelzéseket közvetítve, amelyek a vevő félben érzelmeket, késztetéseket indukálnak.” (*Nagy, 2000a. 194–195. o.*) E jelkészlet tanulás során további nem verbális jelekkel gazdagítható, illetve az ember rendelkezik a verbális kommunikáció komponenseivel is.

Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódnak, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jelközlő mechanizmusok által. Az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban is, vagyis a motiváció és az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben, központi szerepet játszva a szociális kompetencia működésében és fejlődésében (*Nagy, 2000*).

2.2. Az érzelmi kompetencia meghatározásai

Mivel az utóbbi húsz évben egyre több kutató hangsúlyozza az érzelmi kommunikációs készségek, a személyiség tanult komponenseinek szerepét a szociális kompetencia működésében, számos új modell született e kapcsolat értelmezésére. A modellek szinte mindegyike támaszkodik arra a neurobiológiai nézőpontra (*Damasio*, 1995), amely szerint az érzelmek hírt, jelzést adnak a belső és a külső helyzetekről, változásokról, előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik a viselkedés hatásait.

Saarni (1997) munkássága nyomán bontakozott ki az érzelmi kompetencia vizsgálata. Az érzelmi kompetenciát a kutatók egy része a szociális kompetenciától elkülönülő szerveződésnek, ám azzal szorosan összefüggő pszichikus konstruktumnak tekinti. *Saarni* szerint az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának a felismerése; az érzelmek 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 e készségek kialakulását és működését (*Saarni*, 1999).

Crick és *Dodge* (1994) a szociálisinformáció-feldolgozó modellt tartják alkalmasnak annak leírására, hogy miként vesznek részt érzelmeink társas viselkedésünk alakításában. A modell szerint – a számítógépes információfeldolgozáshoz hasonlóan – a személyközi viselkedés során különböző információkat dolgozunk fel, amely feldolgozás a szociális adatbázis alapján történik. A beérkező információk feldolgozása az emlékek, a viselkedési szabályok, a szociális sémák, a szociális ismeretek és az érzelmek segítségével megy végbe hat lépésben:

1. a beérkező információk kódolása,
2. az információk értelmezése (az elemek összevetése az új információkkal),
3. a viselkedéses célok megfogalmazása,
4. lehetséges kivitelezési formák keresése vagy a meglévő válaszok szerkesztése,
5. kiértékelés és válogatás,
6. kivitelezés.

A modell alapján érzelmeink nem csupán kiegészítik viselkedésünket, illetve segítik a társas helyzetekben az információk feldolgozását, hanem alapját is képezik a folyamatnak.

E gondolat a korábban már bemutatott, a *Meichenbaum* és munkatársai (1981) által kidolgozott elméletben is megjelenik. Mindkét modellben az érzelmek a környezeti követelményekre adott szervezett és szisztematikus válaszok részeként értelmezhetők, amelyek nagymértékben segítik a környezethez való alkalmazkodást. Mindezek alapján a szociális interakcióknak tulajdonított jelentéseket minden esetben az egyén céljainak átfogó keretében kell értelmeznünk, hiszen nagymértékben az adott helyzet szubjektív megítélése (a már birtokolt ismeretek, szabályok, sémák, érzelmek alapján) határozza meg a viselkedést, valamint az újabb – az adatbázist kiegészítő, módosító – információk beépülésének lehetőségét.

Napjainkban az érzelmi kompetencia mint rendszer kutatásának széles körben elfogadott keretét *Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore* (2001) már az előző fejezetben ismertetett elmélete adja. Ők az érzelmi kompetencia három legfontosabb elemének az *érzelmek kifejezését*, az *érzelmek felismerését* és *megértését*, valamint az *érzelmek szabályozását* tekintik.

A szociális interakcióban az érzelmek megfelelő kifejezése alapvető, sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését jelenti. Ide tartozik az érzelmek okainak és következményeinek észlelése, az érzelmek megnevezni tudása, a különböző érzelmek egymáshoz való viszonyának megértése és az érzelmek közötti átmenetek felismerése (*Pons*, *Harris* és *de Rosnay*, 2004; *Denham* és *mtsai*, 2016). Azok a felnőttek és gyerekek, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, akik képesek például az arckifejezésekből megfejtetni a másik érzelmkifejezéseit, vélhetően sikeresebbek társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek. Az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti. A szabályozás az érzelmek megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelős egy adott cél elérésekor. Ehhez szükség van az érzelmekre való nyitottságra, az érzelmek monitorozásának és ref-

lektálásának képességére, hogy elő tudjunk idézi, fenn tudjunk tartani vagy éppen el tudjunk kerülni érzelmi állapotokat – attól függően, hogy azokat hasznosnak ítéljük vagy sem (Salovey és mtsai, 2000).

A bemutatott – mind a korai, mind az érzelmi kompetenciát külön szerveződésként leíró későbbi – modellekben egyértelműen tükröződnek az 1980-as évektől folytatott intenzív kognitív pszichológiai kutatások legfőbb következtetései. Ezek közül a legfontosabb az, hogy az érzelmi állapotok nem állnak szemben a gondolkodással, azzal együtt segítik a bonyolult társas helyzetekhez való alkalmazkodást, viselkedésünk szabályozását, sok esetben pedig pótolják a gondolkodás hiányosságait. Bár a szociális és az érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem teljesen feltárt, a modellek rámutatnak a további elméleti kutatások jelentőségére.

2.3. Az érzelmi kompetencia fejlődése

Az érzelmi kompetencia fejlődésében – akárcsak a szociális kompetencia esetében – a biológiai alapprogramok és a környezeti tényezők egyaránt nagyon fontos szerepet játszanak (Saarni, 1999). Lewis (1997) szerint az érzelmek kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőségekkel születünk, amelyek készletét a tapasztalat, a tanulás, a szocializációs folyamat egészíti ki, gazdagítja. E folyamat legfontosabb eleme az egyén és a közvetlen környezete közötti folyamatos interakció (ezen belül is kezdetben az anyagyermek viszonya). Szociálkonstruktivista elméletében ugyanakkor nemcsak a szociális tanulás (Bandura, 1977), hanem a kognitív folyamatok fejlődésének (Fischer, Schower és Carnochan, 1990) a jelentősége is megjelenik.

E szemlélet tükröződik Saarni (1999) fejlődési modelljében, amely az egyik leginkább elfogadott elméletté, a későbbi empirikus kutatási eredmények viszonyítási keretévé vált. Szerinte az érzelmi kompetencia fejlődése három területen érhető tetten: (1) az érzelmek szabályozása/az érzelmekkel való megküzdés; (2) az érzelmek kifejezése és (3) az érzelmi kapcsolatok kialakítása, gazdagítása. Az egyes területek legfontosabb jellemzőit életkorok szerint az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia fejlődési modellje (Saarni, 1999) (Forrás: Zsolnai és Kasik, 2007. 9. o.)

<i>Életkor (év)</i>	<i>Érzelmek szabályozása/ érzelmekkel való megküzdés</i>	<i>Érzelmek kifejezése</i>	<i>Érzelmi kapcsolatok kialakítása, gazdagítása</i>
1 éves korig	én-nyugtatás; az anya (gondozó) iránti bizalom folyamatos erősödése	szociális mosoly (agyi érés, látás javulása mint feltétel); érzelmeinek a mások érzelmeitől való fokozatos elkülönítése	szociális játékok; szociális próbálkozások; a szándékosság és az akaratlagosság kezdeti formái
1–2,5	a saját érzelmi válaszok kezdeti tudatossága (az énről való tudás mint feltétel); ingerlékenység kényszer és gátlás esetén	a szegény, a büszkeség és a féltékenység első jelei; az érzelmi állapot és az érzelmek kifejezésének összehangolása	mások érzelmeinek megkülönböztetése és jelentésadás az adott társas helyzet alakításakor; az empátia és a segítségnyújtás első formái
2,5–5	szimbólumokkal történő szabályozás (beszédfejlődés jelenősége); tudatában van érzéseinek és az érzelmek által kiváltott események jelentőségének	a tettetés, az incselkedés megjelenése; az arckifejezés és a szándék kapcsolatának megértése	az érzelmek alakította viselkedés következményeinek a számbavétele; a kortársakkal való proszociális akciók számának növekedése
5–7	főként a központi én-jellemzők szabályozása; segítségkérés (szülőtől, pedagógustól) problémamegoldás esetén	a hamis érzelmek kifejezése (szándékolt); érzelmi próbálkozások a kortársak körében	a szociális készségek összehangolása az érzelmekkel
7–10	a külső kontroll erősségétől függő önálló megküzdés (reciprok-hatás)	az érzelmerkifejezés normáinak elismerése; összetett érzelmerkifejezés (olykor ellentétes érzelmek együttes megjelenítésével)	az érzelmerkifejezésekre vonatkozó szabályok alkalmazása; egyazon személy felé összetett érzelmek ki nyilvánítása a szociális helyzet befolyásolásakor
10–13	differentiált válaszok létrehozása bonyolult társas helyzetekben; főként önálló stresszkezelés	elvárások megfogalmazása az érzelmek kifejezésével kapcsolatban	a szociális szerepek és az érzelmek közötti kapcsolatok azonosítása
13<	saját és mások érzelmi állapotának, változásainak a tudatossága; környezeti tényezők értékelése	az énbemutató stratégiák szerves része az érzelmek kommunikálása; az érzelmek komplexitásának megértése	azonos érzelmek különböző helyzetekben való kommunikálásának tudatossága; az érzelmi állapotok jelentőségének elismerése a társas kapcsolatok alakításában

Az érzelmek szabályozása és a velük való megküzdés, az érzelmek kifejezése 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, 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 érzelmek szabályozása és a szociális képességek (például az együttműködés, a versengés) működése között, a negatív érzelmek nem megfelelő kezelése és kommunikálása nagymértékben gátolhatja a kortársi együttműködést kisiskolás korban (Oatley és Jenkins, 2001; Lindner-Müller, Carsten és Karl-Heinz, 2012).

2.4. Az érzelmi kompetencia fejlődésére közvetlenül ható tényezők

Az érzelmi szocializáció, amely során a gyerekekben kifejlődik a hatékony érzelmi kompetencia, több tényező együttes hatása által valósul meg. A mindennapi interakciókban a gyerekek megtanulják szüleiktől, tanáraiktól és kortársaiktól az érzelmek hatékony kezelését, azok megértését, kifejezését, értelmezését és szabályozását. Ezekben a társas helyzetekben a gyerekek megfigyelik, hogy a másik fél miként fejezi ki érzelmeit, hogyan reagál mások érzéseire, s e tanulási folyamatban a megszerzett tapasztalatokat beépítik saját érzelmi apparátusok kezelésébe. Legfontosabb számukra a szülői modellnyújtás, ez az elsődleges szocializációs minta számukra az érzelmek közvetítése és fogadása terén. A szülők meghatározó szerepe az érzelmek kifejezése, megértése és szabályozása kapcsán csecsemőkortól a serdülőkor végéig kimutatható, ami azonban nem zárja ki más személyek, például barátok, tanárok, egyéb felnőttek hatását az érzelmi kompetencia fejlődésére. Érdekes viszont, hogy a kutatások többsége főként a szülői szerep meghatározó

voltára koncentrál, így a más személyek által történt hatásmechanizmusokról jóval kevesebb információval rendelkezünk (Denham, Bassett és Wyatt, 2007; Bassett, Denham, Fettig, Curby, Mohtasham és Austin, 2017).

2.4.1. A kötődés szerepe az érzelmi kompetencia fejlődésében

A kötődéstudomány kínálja a leginkább kialakult és legbefolyásosabb nézetet arra vonatkozóan, hogy az öröklött és a tanult tényezők miként kapcsolódnak össze, azaz hogyan befolyásolja az emocionális hajlamokat és mintázatokat a szociális környezettel való folyamatos kapcsolat, legfőképpen az anya (gondozó) és a gyermek közötti viszony, ami a későbbi interperszonális kapcsolatok prototípusának is tekinthető (Cassidy, 1994; Cassidy és Shaver, 1999; Bereczkei, 2003; Hámosi, 2015; Mark és Pike, 2017).

Nesse (1990) szerint érzelmeink vázlatmintákat kínálnak azokhoz a társas viselkedéstípusokhoz, amelyek az ember adaptációjának hátterében állnak, a mintázatok alapjait pedig a gének viszik tovább. A legfontosabb mintázatok, melyekben az érzelmek érintettek, az érzelm kifejezés mint cselekvés (az arc, a hang, a testtartás reflexmintázata, ami jellemző az adott érzelemre), a fajspecifikus mozgásprogramok (könnyen kiváltható, de nehezen módosítható forgatókönyv-vázlatok, például az anyai gondviselés, az agresszív konfliktusok vagy a párosodás) és a különböző érzelme csoportokra való hajlamok (Oatley és Jenkins, 2001).

Míg az első kettőt feltehetően mindannyian örököljük, addig minden ember más és más hajlamokkal rendelkezik (pl. a dominanciára vagy a dühre). Goldsmith (1993) szerint a temperamentum-típusok a viselkedés és az érzelmek alkati elemei, melyeknek jól körülhatárolható neurofiziológiai alapjuk van, időben és különböző helyzetekben viszonylag stabilak (pl. Sullivan, Lewis és Alessandri, 1992; Cole és Cole, 2006).

Bowlby (1969) úgy vélte, hogy az öröklött alapokra épülő és azokat kiegészítő csecsemő- és koragyermekkorai – elsősorban az anyával való érintkezés során kialakult – tapasztalatok olyan belső munkamodellt (*internal working model*) alakítanak ki, ami arra vonatkozik, mit lehet elvárni egy kapcsolatban a másik féltől (megbízhatunk-e a másikban, számíthatunk-e rá stb.). E korai szocializációs tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, viszonylag tartós, s minden további társas kapcsolatra hatást gyakorolnak.

A későbbi kísérletek – amelyekben az *Ainsworth* által meghatározott kötődési típusokat (biztonságosan kötődő, ambivalensen kötődő és elkerülő) használták fel (*Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978*) – igazolták *Bowlby* elképzelését. Azok a gyerekek, akiket egy adott életkorban biztonságosan kötődőnek tekintettek, óvodás és kiskorúakban szociálisabbnak és kommunikatívabbnak bizonyultak mind a kortársaikkal, mind a felnőttekkel (pl. *Lutkenhaus, Grossmann és Grossmann, 1985; Semrud-Clikeman, 2007; Odom, McConnell és Brown, 2008*), és jobb problémamegoldó képességgel rendelkeztek (pl. *Londerville és Main, 1981; Waters, Claire, Hamilton és Weinfield, 2000*), mint azok a gyerekek, akiket korábban a másik két kategóriába soroltak.

Waters, Merrick, Albersheim és Treboux (1995; Waters és mtsai, 2000) követéses vizsgálatot végeztek olyan felnőttekkel, akik kötődési stílusát először egyéves korukban vizsgálták meg. Az első kötődési státus és a húszéves korukban elvégzett vizsgálat eredményei között nagymértékű folytonosságot találtak (a legerősebbet a biztonságosan kötődő és az elkerülő típus mutatta). A vizsgálat arra is felhívta a figyelmet, hogy a státusváltásban főként az általános szülői (főként az anyai) érzékenységnek és a szülői modellnyújtásnak kiemelt a szerepe.

A szociálisprobléma-megoldás és a kötődési mintázatok kapcsolatát vizsgáló felnőttkori kutatások (*Mallinckrodt és Wei, 2005; Arslan, Arslan és Ari, 2012; Khadijeh, Keivan és Ajilchi, 2014; Mikulincer és Shaver, 2016*) ugyancsak azt igazolják, hogy a biztos kötődéssel rendelkező személyek magabiztosabbak, pozitívabb az attitűdjük a társas helyzetekből fakadó problémák megoldásában, fejlettebb szociális készségekkel rendelkeznek, a problémákat ezáltal konstruktív módon oldják meg azokkal összehasonlítva, akik bizonytalan a kötődésük.

Egyes kutatók (pl. *Thompson, 1999; Oatley és Jenkins, 2001; Mikulincer és Shaver, 2016*) azonban felhívják a figyelmet arra, hogy bár a munkamodellek lényegesek lehetnek a folytonosság megmaradása szempontjából, arról azonban nincs szó, hogy ezek mereven szabályozzák a társas viselkedést, hiszen a környezet, a szülők viselkedésének megváltozása szoros összefüggést mutat a kötődési viselkedés megváltozásával.

Malatesta és Haviland (1982) szerint a szülői érzelmi megnyilvánulások mintaként szolgálnak a gyermeki érzelm kifejezéseinek tartalmára és módjára vonatkozóan, melyek hatással vannak az interperszonális kapcsolatok alakulására. Megállapították, hogy néhány hónapos gyerekek esetében az anyák nagyon ritkán mutatnak negatív érzelmeket,

ez azonban az életkor előrehaladtával nő, a gyerekek pedig már hathónapos korukban jól elkülöníthetők szüleik érzelm kifejezései alapján (ha az anya több haragot mutat, a gyermek érzelm kifejezése ehhez hasonlóvá válik).

Dunn, Bretherton és Munn (1987), Dix (1991), valamint Eisenberg és Fabes (1994) vizsgálatai szintén azt mutatták, hogy a szülők (főként az anyák) a gyermek életének későbbi szakaszaiban (3, 5 és 10 éveseket vizsgálva) több negatív érzelmet fejeznek ki, ami jelentős (többnyire negatív) hatással van a gyerek interperszonális viselkedésének alakulására. A hatás természetesen attól is függ, milyen intenzitású, milyen gyakori a negatív érzelm kifejezése és milyen további – a megfelelő szocializációs folyamatot szintén hátráltató – tényezők járnak ehhez (pl. válás, anyagi, alkohol- vagy drogproblémák).

2.4.2. A gyermeki érzelmekre adott szülői és pedagógusi reakciók hatása az érzelmi kompetencia alakulására

Jelentőségéhez képest kevesebb kutatás foglalkozik azzal, hogy a szülők és a pedagógusok miként befolyásolják a gyermek különböző érzelmeire adott válaszaikkal a gyerekek érzelmi kompetenciájának fejlődését (*Denham és mtsai, 2016; Lindblom, Peltova, Vanska, Hietanen, Laakso, Tiitinen, Tulppala és Punamaki, 2017*).

Cassidy (1994) szerint a kötődési stílus önmagában megadja a választ arra, hogy a szülő hogyan reagál a gyermek érzelmeire és ez milyen hatással van a társas viselkedés fejlődésre, hiszen a kötődés formája – utalva *Bowlby* elméletére – életünk végéig befolyásolja interperszonális viselkedésünk minőségét. Egy másik feltételezés szerint a szülők gyermeki érzelm kifejezésekre adott válaszait leginkább saját gyermekkori tapasztalataik befolyásolják, ami szintén elegendő annak megállapítására, milyen hatással vannak a szülői válaszok a társas viselkedés alakulására (*Hooven, Gottman és Katz, 1995*). A kutatók többsége azonban úgy véli, e kettő biztosan és még számos tényező együttes hatása eredményezi a szülői válaszokat, illetve azok hatásait (*Oatley és Jenkins, 2001*).

Az ezen a területen végzett kutatások főként a gyermek negatív érzelmeire és szabályszegő viselkedésére adott reakciókat vizsgálják. *Gottman (1997)* kisgyermekkel végzett vizsgálatai alapján azt a következtetést fogalmazta meg, miszerint azok a szülők, akik negatívan ítélik meg gyermekük negatív érzelmeit és az érzelmek kiváltotta viselkedést, hajlamosabbak a szigorú büntetések (például eltiltás) alkalmazására, mint azok a szülők, akik kevésbé ítélték negatívnak a gyermek érzelmeit. *Fabes, Leonard, Kupanoff*

és *Martin* (2001) szerint a negatív válaszok számát növeli, ha a szülő maga is – a gyermeki viselkedéstől függetlenül – negatív érzelmeket él át, s ez tartós állapotot idéz elő.

Dix (1991) úgy vélte, a szorongó szülői érzelmi állapot nagymértékben növeli a negatív érzelmek kommunikálását, amely hat a gyermek viselkedésére, s a gyermek által mutatott érzelmkifejezés valójában a szülő érzelmi állapotával mutat szoros ok-okozati összefüggést. Ez a kutatási eredmény megegyezik azzal a vizsgálati adattal (*Malatesta és Haviland*, 1982), amely szerint a gyermek érzelmkifejezése már igen korán, pár hónapos korban az anyáéhoz hasonlóvá válik.

Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karbon és Switzer (1992) kisiskolás korú gyerekekkel végzett felmérése alapján a negatív érzelmek intenzitása nemcsak az anyáéhoz hasonló, hanem a gyermeknél nagyobb mértékű is lehet, s alapvetően gátolja a szociális kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás sikerességét. A vizsgálat szerint a támogató szülői attitűd (megbeszélés, közös megoldás keresése) szinte minden esetben jobb szociális viselkedést eredményezett. Ebből a vizsgálatból is kiderült, hogy a szülői (független) szorongás bír az egyik legnagyobb magyarázó erővel a gyermek negatív érzelmeinek kifejezésében, ezáltal a gyermeki szociális viselkedés elégtelenségében.

Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin (2001) feltételezték, hogy a szülői szorongási szint meghatározója a kemény szülői bánásmód gyakoriságának (minél magasabb a szorongásszint, annál gyakoribb a kemény bánásmód). Ez a bánásmód egyrészt eredményezheti azt, hogy a gyermek saját érzelmeinek a kifejezését gátolja, másrészt éppen ennek az ellenkezőjét, nő a negatív érzelmek kifejezésének a száma és intenzitása. Mindkettő a szociális kompetencia nem megfelelő működéséhez vezethet. Ötéves gyerekekkel végzett vizsgálatuk alapján ez a szülői érzelmi állapot szinte minden esetben a szociális készségek nem megfelelő működését eredményezte. A pedagógusok által kitöltött kérdőívek (amelyben a gyerekek szociális kompetenciájáról kérdezték őket különböző, negatív érzelmeket kifejező szituációk segítségével) szintén megerősítették a gyermekek játékos formában kért válaszait, illetve a szülők (többnyire az anya) által adott válaszokat (mennyire szorong, illetve milyen megoldási módokat alkalmaz, amikor gyermeke negatív érzelmeket fejez ki). A serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok (pl. *Denham*, 1989) hasonló eredményeket mutatnak, ugyanakkor ebben az életkorban egyre nagyobb befolyásoló szereppel bírnak a kortársi vélekedések és érzelmek, amelyek sok esetben ellensúlyozzák a szülői hatásokat.

Nemcsak a szülők és a kortársak, a pedagógusok vélekedése is nagymértékben befolyásolhatja a negatív érzelmek kifejezését, valamint a szabályszegő viselkedés gyakoriságát (Zinssera, Denham, Curby és Shewark, 2015). A pedagógusokkal végzett kutatások főként az agresszív, a visszahúzó és a proszociális viselkedés gyakorisága, az ezekre adott tanári válaszok és az azokból fakadó tanári viselkedés közötti kapcsolatot vizsgálják. Az eredmények az első két viselkedésforma esetében igen ellentmondóak (Louise, Wang, Fung és Lau, 2015).

Schwartz, Chang és Farver (2001) szerint a proszociális viselkedéssel kapcsolatos kutatási adatok egybehangzóak. A meleg, szeretetteljes osztálytermi légkör az egyik alapja a segítő, együttműködő viselkedés kialakulásának és természetessé válásának, amelynek kialakításában központi szerepet játszik a pedagógus. Azokban az osztályokban, ahol a pedagógust mint mintaadó személyt a pozitív önértékelés, a segítőkészség, a következetesség, a hitelesség és az érzelmek megfelelő kezelése jellemezte, a kortársak között is szignifikánsan több pozitív interakciót figyeltek meg.

Ellentmondóak a visszahúzó viselkedéssel kapcsolatos kutatási adatok. A visszahúzó gyerekeket a pedagógusok általában többször segítik (mind szociális, mind egyéb, például tanulási problémahelyzet esetében), amire a kortársak vagy hasonlóan reagálnak (segítőkészek), vagy elutasítók (például azért, mert kivételezésnek érzik a társukkal való bánásmódot). Azonban nem tisztázott teljes mértékben, melyek azok a legfontosabb tényezők, amelyek a két, leginkább előforduló kortársi viszonyulást eredményezik (Chang, 2003).

A legtöbb ellentmondó eredményt az agresszív viselkedéssel kapcsolatban találták. A negatív érzelmek kifejezése sok esetben agresszivitással jár (specifikus megnyilvánulása az érzelmi reakciónak, mely szándékos), vagy agresszivitáshoz vezethet (Chang, 2003). Az agresszív gyerekeket a kortársak legtöbbször elutasítják, ám az elutasítás helyett néhány vizsgálat az elfogadás közepes és magas szintjét azonosította (Craig, Henderson és Murphy, 2000). Azokban a vizsgálatokban, ahol az elutasítást azonosították, a pedagógus is legtöbbször elutasította, illetve megbüntette az agresszív viselkedést mutató gyerekeket. Ahol a kortársak elfogadták az agresszív viselkedést, a pedagógus nagyon ritkán alkalmazta a büntetést. Ez utóbbi eredményt főként idősebb (10–15 éves) gyerekekkel végzett kísérletekben találták, ahol a proaktív agresszivitás volt jellemző.

Egyre több kutatás hangsúlyozza, hogy az agresszív gyerekekkel szembeni negatív tanári viszonyulás sok esetben nem csökkenti, hanem növeli az agresszív megnyilvánulások számát. Az agresszivitást mutató gyerekek pozitívan vélekednek szociális viselkedésükről abban az osztályban, amelyikben nagyon sok figyelmeztetésben, fegyelmezésben van részük. *Chang* (2003) szerint ezeknek a gyerekeknek az énképét az a siker erősíti, amit a szabályszerű viselkedéssel érnek el.

2.5. Az érzelmi és a szociális kompetencia kapcsolata

A fejlett érzelmi kompetenciával rendelkező gyermek és serdülő az érzelmek széles skáláját képes kifejezni, megérti és helyesen értelmezi saját és mások érzelmeit, valamint különböző kognitív, testi és viselkedésbeli stratégiákkal szabályozni tudja érzelmeinek intenzitását. E három elem képezi az érzelmi kompetencia elméletének alapját (*Denham*, 1989; *Saarni*, 1999; *Denham és mtsai*, 2002; *Denham és mtsai*, 2016).

Számos kutatás vizsgálta, hogy ezek hatékony működtetése miként hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségére, szociális viselkedésük sikerességére. Ezek közül az egyik legfontosabb *Denham, Blaire, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan* 2003-ban publikált vizsgálata, amelynek kiindulópontja *Rose-Krasnor* (1997) elmélete. E szerint a szociális kompetencia fejlettségét az interakciók hatékonysága jellemzi, aminek az előfeltétele az érzelmi kifejezőkészség, az érzelmek ismerete és tudása, valamint az érzelmek szabályozása. *Denham* és munkatársai e dimenziókon kívül a szociális kompetencia fejlettségének megállapítására az egyének együttműködését, valamint kedveltségét, illetve elszigeteltségét vizsgálták különböző életkorokban.

A felmérésben 143 gyerek (75 fiú és 68 lány) vett részt, akik az adatgyűjtés kezdetén 3-4 évesek voltak. Az adatgyűjtés második szakaszában ugyanezeket a gyerekeket vizsgálták 5-6 éves korukban. A kutatók az érzelmi és a szociális kompetencia fejlettségének mérése mellett megvizsgálták a szülők iskolai végzettségét, a családok szerkezetét, a családok éves átlagjövedelmét, a születés előtti komplikációkat, a gyerekek jelenlegi és múltbeli gyógyszeres kezeléseit is.

Az érzelmi kompetencia mérését többféle módszerrel végezték. Az érzelmek kifejezését természetes környezetben, szabad játék során figyelték meg. 24, egyenként ötperces megfigyelést gyűjtöttek össze minden gyerekről, ezek közül 12 a gyerek saját érzelmeinek kifejezésére, 12 a mások érzelmeire való reakcióikra vonatkozott.

Az érzelmek megértését játékbabák segítségével mérték fel. Ezeknek a babáknak leválasztható arcaik/maszkjaik voltak, amelyek szomorú, dühös, ijedt és boldog érzelmeket fejeztek ki különböző szituációkban. A helyzeteket (pl. úszómedencébe ugrás előtt boldogság vagy félelem) úgy válogatták ki, hogy azok különböző érzelmet válthattak ki a gyerekekből. A gyerekeknek az volt a feladatuk, hogy a játékbabára azt az arcot/maszkot helyezték, amely az adott szituációban rájuk jellemző. Ezt a vizsgálatot kiegészítették az anyákkal történt kérdőíves vizsgálattal, amelyben arra kérték őket, jellemezzék gyermekük érzelmi megnyilvánulását a különböző szituációkban.

Az érzelmek szabályozását szintén a természetes környezetben történt megfigyelés eredményei alapján állapították meg. Ezt egészítette ki az anyák kérdőíves beszámolója, amely a gyermekek érzelmi szabályozásának képességét mérte problémás szituációkban. A kérdőív az eszközhasználatos agresszivitást (más gyerek megütése valamely cél elérése érdekében), az érzelmi beavatkozást (mások segítségének kérése sírással), valamint az érzelmi agresszivitást (agresszió frusztráció oldására) mérte.

A szociális kompetencia mérése mindkét életkorban a pedagógusok és a kortársak kérdőíves értékelése alapján történt. A pedagógusok által kitöltött 30 kérdésből álló kérdőív három skálája a düh-agresszivitás, a nyugtalanság-visszahúzódás, valamint az érzékenység-együttműködés volt. A kortársak értékelése során minden gyermeket egyénileg kérdezték meg oly módon, hogy bemutatták nekik az összes csoport/osztálytárs fényképét. A 3-4 éveseknél arc és hangeffektusokkal ellátott babákat, az 5-6 éveseknél arcok kártyákat használtak. A gyerekek először megnevezték társaikat, majd három kategóriába sorolták őket: nagyon kedvelem, kedvelem, nem kedvelem.

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a 3-4 éves kori érzelmi kompetencia jó előjelzője annak, milyen lesz a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettsége 5-6 éves korban. Az érzelmek helyes kifejezése, az érzelmek ismerete és tudása, valamint az érzelmek szabályozása megalapozza a szociális kommunikáció hatékonyságát, annak stabil összetevőivé válnak, s mint ilyenek meghatározzák a szociális kompetencia fejlődésének menetét.

Más vizsgálatok szintén hasonló eredményeket mutatnak. Iskoláskorú és serdülőkorú gyerekek esetében ugyancsak igazolódott, hogy az általában boldog, kiegyensúlyozott, sok pozitív érzelmet kifejező gyerekeket mind társaik, mind tanáraik jobban kedvelik, velük barátságosak és együttműködőek (*Denham és mtsai, 2003; Denham és mtsai, 2016*).

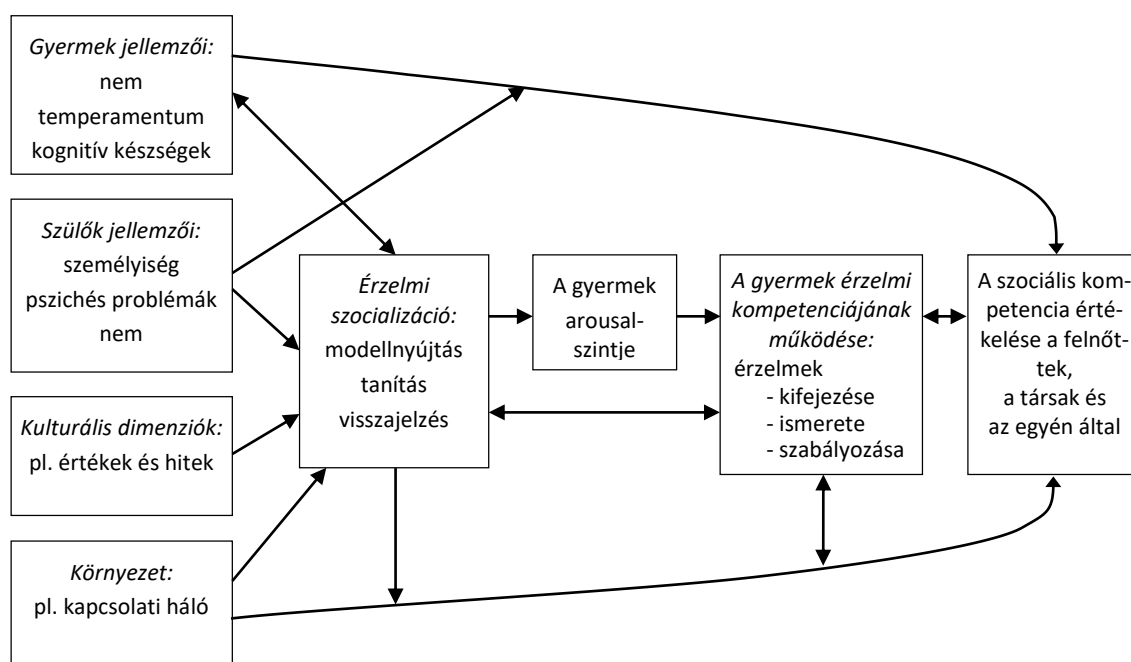
Az érzelmek szabályozásának képessége szintén fontos összetevője a szociális kompetencia hatékony működésének. Óvodásokkal végzett megfigyelések azt mutatják, hogy a haragjukat szabadjára engedő, azt szabályozni nem tudó és/vagy nem akaró gyerekeket pedagógusaik és kortársaik egyaránt fejletlenebb szociális kompetenciájuként jellemezték azoknál, akik képesek voltak egyéb, ennél hatékonyabb érzelm-szabályozó stratégiák alkalmazására (pl. *Eisenberg, 1992; Basset és mtsai, 2017*).

A fejlettebb kognitív és kommunikációs készségekkel rendelkező gyerekek jobban megértik és ezáltal jobban ki is tudják fejezni érzelmeiket, illetve képesek reagálni az őket érő szociális és érzelmi ingerekre. Ők azok, akik megértik, hogy egy interakció a másik félben az övéktől eltérő érzelmeket válthat ki és ezeket értelmezni is tudják. A fejlett verbális kommunikációs készségekkel rendelkezők pontosan megfogalmazzák saját és mások érzéseit. Egy ilyen kisgyerek, például ha nem tud elaludni, nemcsak azt tudja megmondani szüleinek, hogy nem akar elaludni, hanem ennek okát is: „Nem akarok elaludni, mert szomorú vagyok.” (*Denham, van Salisch, Olthof, Kochanoff és Caverly, 2004*)

A felsorolt példák jól mutatják, hogy az érzelmi kompetencia elemeinek fejlettsége miként hat gyerekkorban a szociális kompetencia fejlődésére. A két kompetencia összefüggését és egymásra gyakorolt hatását szemléletesen tükrözi az a modell, amelyet *Eisenberg, Spinrad és Cumberland (1978)* dolgoztak ki.

E modell (lásd 3. ábra) szerint a gyermekek érzelmi szocializációjában számos tényező működik közre, amelyek két nagy csoportot alkotnak. Az elsőbe az intraperszonális, a másodikba az interperszonális elemek tartoznak. Az intraperszonális tényezők közé a gyermeki karakter, a nem és a különböző kognitív készségek, az interperszonális körbe a szülői, az iskolai, valamint a kortárskapcsolatok által közvetített minták, szerepek és viselkedési mechanizmusok kerülnek. Külön csoportot alkotnak a kulturális faktorok, az adott mikro- és makrokörnyezet által képviselt értékek és normák köre, valamint a kontextus, amelyben az érzelmi és szociális fejlődés zajlik. Az ábrán jól látszik, hogy az érzelmi szocializáció eredményeként kialakul az érzelmi kompetencia hármas egysége, az

érzelmeik kifejezése, értelmezése/tudása és szabályozása. Ezek fejlettsége hat a gyerekek szociális kompetenciájának alakulására. A modellből azonban az is következik, hogy a szociális és érzelmi kompetencia fejlődése az egymásra hatás következtében változik, s hogy az egyéni különbségek és a szociális közeg mindkét kompetencia fejlődését befolyásolja.



3. ábra. A szocializáció elemei

(Forrás: Eisenberg, Spinrad és Cumberland, 1978 nyomán

Denham, Bassett és Wyatt, 2007. 628. o.)

Összegzés

Felfogásunk szerint az érzelmi kompetencia a szociális kompetenciával szorosan összefügg. Az viszont, hogy az érzelmi kompetencia mennyire tekinthető önálló, a szociális kompetenciától független komponensrendszernek, még a kutatók körében sem egyértelmű. De a jövőre nézve jelzés értékű, hogy a mostanában publikált empirikus vizsgálatoknál már többször a szociális-érzelmi kompetencia (social-emotional competence) kifejezést használják a szerzők az elméleti háttér ismertetésekor.

Az érzelmi kompetencia három legfontosabb eleme az érzelmek kifejezése, az érzelmek ismerete és megértése, valamint az érzelmek szabályozása. Ezek hatékony működése nagyban hozzájárul a szociális viselkedés eredményességéhez. A szociális és az érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem teljesen feltárt terület, a kutatások főként gyermekkorban vizsgálják a két kompetencia kapcsolatát, azok egymásra hatását a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése során. Az eddigi eredmények alapján feltételezhető, hogy az érzelmi kompetencia nagyon fontos szerepet tölt be a szociális kompetencia fejlődésében, különösen kisgyermekkorban.

3. A kötődés szerepe a szociális kompetencia fejlődésében

A kötődés, ahogyan azt az etológiai és a humán kutatások bebizonyították, kiemelkedő szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Lényege a proszocialitás, amely a kötődő felek védettségét, támaszát, biztonságát és segítségét szolgálja. A kötődő felek számíthatnak egymásra, bízhatnak abban, hogy önzetlenül védelmet, segítséget kapnak egymástól (Nagy, 1996 és 2010; Zsolnai, 2001; Hámori, 2015). Az emberek kötődési hajlama öröklötten különböző erejű, de a környezet hatásai gyöngíthetik vagy erősíthetik ezt a velünk született késztetést. Például szülők nélkül vagy elhanyagoló szülők esetén már igen korán sérülhet a kötődési hajlam, ami elszigetelődéshez, elmagányosodáshoz vezethet.

Csecsemő- és kisgyermekkorban a családi kötődési háló a domináns, ami azonban a gyerekek növekedésével kiegészülhet más kötődésekkel is. Ilyen lehet például az óvónőhöz és a tanítóhoz kötődés, vagy az iskolában kialakuló baráti kötődések sora. Egy gyerek kötődési hálója 6-8 esetén gazdagnak, 4-5 esetén megfelelőnek, 2-3 esetén szegényesnek tekinthető (Nagy, 1997; Zsolnai, 1989; 1998a). Vannak olyanok, akik csak egyetlen kötődéssel rendelkeznek, ami azért veszélyes, mert a kapcsolat megszűnése elmagányosodást, esetleg apátiát eredményezhet, s akadnak teljes vákuumban élők is, akiknek egyáltalán nincsen személyhez fűződő kötődésük.

A kötődési háló gazdagsága, jellege és ereje alapvetően meghatározza a szociális viselkedést. A fejletlen szociális készségek és képességek mögött leggyakrabban a családi kapcsolatok, főleg a korai anya-gyermek kötődés elégtelensége húzódik meg. Empirikus kutatások sora mutatta ki, hogy a bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony károsan hat a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyerekeket alacsony motiváltság és teljesítőképeség, beilleszkedési zavarok jellemzik. Ezzel szemben a biztos kötődésű anya-gyermek kapcsolat pozitívan befolyásolja a gyermek szociális fejlődését. Ezek a gyerekek pozitív énképpel, magas motiváltsággal és teljesítménnyel rendelkeznek, szociális kapcsolataikban sikeresek (pl. Zsolnai, 2001; Hámori, 2015; Seibert és Kerns, 2015; Mikulincer és Shaver, 2016)

3.1. A kötődés természete

A kötődésnek számos meghatározása ismert. A szakirodalom leggyakrabban az *attachment* (ragaszkodás) megnevezést használja rá, amely elsősorban az anya és gyermeke között kialakult erős ragaszkodást jelöli. Bowlby szerint, aki az egyik legnagyobb szaktekintély a kötődésekkel foglalkozó kutatók körében a kötődés közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel (Bowlby, 1969). E definíció nyomán sok pszichológiai tankönyv és kézikönyv a csecsemőnek azt a hajlamát nevezi kötődésnek, hogy gondozói közelséget keres, és aminek megléte során biztonságban érzi magát (pl. Atkinson, Smith és Bern, 1999).

Vannak kutatók, akik a kötődésre a *bond* (kötelék) szót használják, amely az anya és gyermek közti erős kapcsolaton kívül más szociális kötelékekre is érvényes. E definíciókból kitűnik, hogy a szakemberek többsége a kötődést csak mint személyek közötti ragaszkodást definiálja, holott állatokhoz, növényekhez, tárgyakhoz és értékekhez ugyanúgy kötődhetünk, mint embertársainkhoz.

Az eddigi kutatások főként a személyek közötti kötődésekre, döntően az anya és gyermeke között meglévő erős érzelmi kötődés megismerésére koncentráltak, így a más típusú kötődési kapcsolatok létrejöttéről és működéséről kevés információval rendelkezünk (Zsolnai, 2001).

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az emberek közötti kötődés öröklött viselkedési hajlam (Bowlby, 1969; Nagy, 2000a). A viselkedési hajlam olyan öröklött pszichikus komponens, amely sajátos viselkedésre készítet. A kötődési hajlam elemei öröklött szociális felismerő mechanizmusok, ezeken belül fajtársfelismerő mechanizmusok (mintázatok). „A fajtárs valamely fajspecifikus szagáról, alaki, formai, viselkedési stb. jellemzőiről az evolúció eredményeként öröklött mintázat (felismerő mechanizmus) jött létre, és minden egyed (egy vagy több) fajra jellemző fajtársfelismerő mechanizmussal születik.” (Nagy, 1997. 63. o.) A csecsemőben a legfontosabb a felnőtt emberi arc öröklött fajtársfelismerő mechanizmusa. Az emberi arcot sematikusan ábrázoló képre minden más vizuális ingernél gyakrabban és pozitívabban reagálnak az újszülöttek

Nagy József szerint a kötődés erős érzelmi kapcsolatot jelent, amelyet viszont *számos motívum* hozhat létre és tarthat fenn. Ezek közül a legfontosabbak a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet (Nagy, 1997; Zsolnai, 2001). A kötődés a feltétlen *bizalmon* nyugszik, hogy bízhatunk a másokban, feltétlenül számíthatunk rá minden szituációban. Ha ez

a feltétlen bizalom meginog a felek között, akkor súlyos konfliktusok alakulhatnak ki közöttük, ami sok esetben a kapcsolat felszámolásához vezet.

A *ragaszkodás* a kellemes szociális élmények és tapasztalatok alapján alakul ki a felek között. A jó élmények az attraktív attitűdöket, a negatív, kellemetlen érzések viszont a kötődő féllel szembeni averzív attitűdöket fogják gyarapítani. Amilyen mértékben nő a pozitív vagy a negatív attitűdök száma, olyan mértékben nő vagy csökken a ragaszkodás ereje. A ragaszkodás mértéke sem egyforma a kötődés folyamatában. Könnyebb valakit megnyerni magunknak, mint megtartani, ezért a kialakult ragaszkodást állandóan ápolni kell, nehogy a negatív attitűdök kerüljenek túlsúlyba a pozitívakkal szemben.

A kötődés érzelmi alapja a *szeretet*, amely kifejezi a ragaszkodás erejét, mintegy megtestesíti a kötődést. A szeretet érzése valósítja meg a kötődés érzelmi kommunikálását. A szoros és tartós kötődésnek a szeretet fontos, de nem kizárólagos jellemzője (Nagy, 1997; Zsolnai, 2001).

A kötődés legfőbb *funkciója* a proszocialitás, a másik fél segítése. Ebben a folyamatban a védelem és a támasz a legfőbb összetevő. A védelem, amely biztonságot, biztonságérzetet nyújt a kötődő feleknek, a támasz pedig, amely annyit jelent, hogy a kötődő felek minden körülmény között számíthatnak egymásra.

A kötődések *irányukat* tekintve kölcsönösek vagy egyoldalúak. A legtöbb kötődés kölcsönös, de vannak ez alól kivételek is. Ilyen például a tanár és diák közötti kötődés vagy a viszonzatlan szerelmek egyoldalú jellege. Gyermekkorban sok gyermek gondolja úgy, ha ő kötődik valakihez, akkor ez a ragaszkodás a másik fél részéről is kölcsönös (Zsolnai, 1989; 2001).

A kötődés *erejét* tekintve gyönge, erős, nagyon erős és túlzó/tapadó lehet. A gyönge kötődés általában a kötődés kialakulásának kezdetén jellemző, de a kötődés megrekedhet ezen a szinten. Az ilyen kapcsolat felbomlása nem jár konfliktusokkal, pszichés feszültségekkel. Az igazi kötődés viszont mindig erős vagy nagyon erős, megszakadása súlyos konfliktusokkal, pszichés megrázkódtatásokkal jár. A tapadó kötődés általában egyetlen személyre korlátozódó szélsőséges függést jelent, amelynek megszűnése súlyos lelki károsodást okozhat a kötődő félben.

A kötődésnek különböző *fajtái* különböztethetők meg. Vannak szülői, baráti, rokon, szexuális kötődések. A kötődés egy sajátos fajtája a *pedagógiai kötődés*, amely a pedagógusok és tanítványaik között alakul ki (Nagy, 1997).

A *szülői kötődés* gyökeresen különbözik minden más kötődéstől. A szülő a védelmet, a támaszt, a biztonságot jelenti gyermeke számára már akkor is, mikor a gyermek még nem képes viszonyozni ezt. A gyermekek szociális fejlődése szempontjából meghatározó, hogy szilárd, biztonságot nyújtó, tartós kötődésben éljenek, hogy biztos, folyamatos védelemben, gondoskodásban részesüljenek, és hogy állandóan érezzék a feléjük irányuló szeretetet és ragaszkodást. Ezt a születést követően elsődlegesen az anya vagy az anyát helyettesítő személy tudja biztosítani a csecsemőnek, így a köztük kialakuló kötődés jellege meghatározó lesz a későbbi kötődések kialakulása szempontjából is.

3.2. Az elsődleges (anya-gyermek közötti) kötődés eredetét, okát magyarázó pszichológiai elméletek

Az emberi kötődés okát magyarázó korai pszichológiai elméletek két, egymástól gyökeresen eltérő álláspontot képviselnek. Az első csoportba a *tanuláselmélet* és az ebből származó másodlagos késztetés elmélete (*the theory of secondary drive*) tartozik, amely szerint a kisgyermekben azért alakul ki kötődés valamely személlyel kapcsolatban, mert az kielégíti alapvető fiziológiai szükségleteit. *Künzler* (1969) szavaival élve az ember szociális viselkedése nem a kapcsolatteremtés autonóm szükségleteinek kifejezője, hanem a testi szükségletek kielégítésére szolgál. A szociális kapcsolat kizárólag fejlődési folyamat eredménye, az egyén és környezete kölcsönhatásából keletkezik, és így az egyéni tapasztalat következménye.

A másik csoportba az etológia és az ehhez közel álló elméletek tartoznak, amelyek szerint a kötődést a törzsfejlődés során kialakult öröklött, rögzült viselkedési minták határozzák meg. *Künzler* megfogalmazásában a kisgyerek szociális viselkedése az első életévben autonóm indítéknak engedelmeskedik. Törzsfejlődésre vezethető vissza, öröklött, genetikusan alapformák határozzák meg, így az egyéni tapasztalástól független, és kezdeti megnyilatkozásai az érési folyamatoknak vannak alárendelve.

E két nagy, egymással szembenálló nézet mellett meg kell még említeni a *pszichanalitikus iskolát* is, amelynek a kötődés okára vonatkozólag nem volt egységes koncepciója. Voltak közülük olyanok, akik a másodlagos késztetés elméletéhez hasonlóan azt állították, a gyerek azért kötődik anyjához, mert az kielégíti táplálkozási szükségletét (pl.

Freud, 1940; Dollard és Miller, 1950), s voltak olyanok, akik az etológusok nézeteivel vállaltak közösséget.

Ide tartozik a pszichoanalízis magyar iskolája és John Bowlby (1958, 1969), akinek elmélete az imprintingre épül, s etológiai szemléletet tükröz. Szerinte a csecsemő egy olyan ösztönsoporttal születik, amely biztosítja számára a kapcsolatot anyjával. A megfigyelések szerint a közönséges majmoknál ehhez egy-két reflex (az átölelés és a megkapaszkodás) elegendő, a kismajom már világrajöttét követve teljes biztonsággal kapaszkodik anyja szőrzetébe. Az emberszabású majmoknál ez a reflex már sokkal bizonytalanabb, az emberi csecsemőnél pedig olyannyira gyenge, hogy hosszú időn keresztül a csecsemő ezt a nagyon fontos kapcsolatot csak anyja segítségével tudja biztosítani. Tehát a gyerekek olyan veleszületett viselkedésmintákra van szüksége, amelyek az anyát arra készítetik, hogy felvegye és fenntartsa vele a kapcsolatot. Emellett szüksége van olyan ösztönös reakciókészletre is, amelynek segítségével ezt a kapcsolatot önmaga tudja megteremteni. Bowlby szerint az első reakciókészletnek *jelző* (mosoly, gögicsélés, sírás, később a hívás), a másodiknak *végrehajtó* (átölelés, megkapaszkodás, később a közelítéskövetés) funkciója van. A cél az anya közelsége, illetve a közelség keresése. Ez kezdetben még nem kötődik meghatározott személyhez, később viszont már igen. Az anyai közelség, illetve annak keresésének biológiai hátterében a védelem keresése áll, így érthető, hogy az ösztönös reakciókészletet két feltétel aktivizálja: a szeparáció és a külső fenyegetés. Ezt csak az anya hallása, érintése, látása szünteti meg. Bowlby elmélete teljesen ellentmond a tanuláselmélet drive-hipotézisének. Az etológia szabályait követve szerinte az ösztönös viselkedést egy külső ingerhelyzet hívja életre, és egy másik külső ingerhelyzet szünteti meg. Konceptiója szerint nemcsak a gyerek rendelkezik ösztönös reakciókészlettel, hanem az anya is. Ha például egy 6-7 hónapos csecsemőből a szeparáció ingere a sírás ösztönös reakcióját váltja ki, ez ösztönös jelzés az anya számára, hogy visszamenjen a szobába és fölvegye a csecsemőt.

3.2.1. A kötődés pszichobiológiai alapjai

Az anya-gyermek közötti pszichofiziológiai kapcsolat kialakulása az intrauterin életben alapozódik meg, amit a magzat perceptív-kognitív kompetenciája biztosít. Ez az intrauterin fejlődés teszi lehetővé, hogy szociálisan kontaktusképes emberi lény szülessen

a világra. A magzat a 6. hónaptól képes az anyai attitűdök és érzések megkülönböztetésére, és reagál is azokra. A magzati fejlődésre ható tényezők, például az anyai tápláltság, az immunológiai és az emocionális állapotok, az anyai attitűd a terhesség iránt, a dohányzás, a stressz egyaránt befolyásolják a magzat tapasztalatait, idegi fejlődését, mely egyes kultúrákban, például Japánban mint az intrauterin nevelés kérdései tudatosulnak (Lázár, 1994).

A szociális lényként született csecsemőre a veleszületett kötődéskészítés jellemző, amely a humán imprinting időszakában (ez az első hat hét) keresi a rá gondot viselő szignifikáns másik személyt. Bowlby (1969) ezt a velünk született, és a korai anya-gyermek kapcsolatban kiteljesedő környezeti meghatározókat egyesítő jellemzőt belső munkamodellnek (*internal working model*) nevezte el. Ez a belső reprezentáció két fő részből – a szociális kapcsolatok modellje (model of other), az én modellje (model of self) – épül fel Bowlby (1973) szerint, amelyek egymástól függetlenek, viszont fejlődésükben egyaránt fontos szerepet játszik a családi környezet, amelyben a csecsemő első, s egyben legfontosabb tapasztalatait és élményeit szerzi. E belső modell tehát a korai szocializációs tapasztalatok reprezentációja, amely a későbbi interperszonális kapcsolatokat, észleléseket és elvárásokat meghatározza (pl. Cassidy, 1999; Ammaniti, Speranza és Fedele, 2005; Semrud-Clikeman, 2007; Hámori, 2015).

3.2.2. Az elsődleges (anya-gyermek közötti) kötődés jellemzése

A gyermek személyiségének fejlődésében az anya és a gyermek közötti szimbiózis a bizalom kialakulásához, illetve ennek hiánya a születés után a bizalom hiányához, alapvető bizalmatlansághoz vezet. Ha a bizalmon alapuló kapcsolat kialakul, a gyermek később képes lesz a kölcsönösségre, ha nem, akkor befelé forduló magányra lehet kárhóztatva. Ennek az ősbizalomnak a megtestesülése figyelhető meg később a házastársak és a családtagok közötti feltétlen bizalomban és elfogadásban, amely felvértez bennünket a külső nehézségekkel, problémákkal, konfliktusokkal szemben (Kopp és Skrabski, 1995; Feeney és Noller, 1996; Schmitt, 2008; Mikulincer és Shaver, 2016). Molnár (1990) fiatal pszichopátákon végzett megfigyelései kimutatták, hogy a kötődési tendencia ebben a periódusban a megfelelő interakciós minta hiányában, tehát a meleg gondozói attitűd meg nem jelenése miatt gátlással „szennyeződhet” a várt válaszinger hiánya, illetve elutasító,

sőt, büntető volta következtében. Ha tehát a csecsemő nem kapja meg a szeretetet, a pozitív emóciók vezérelte interakciókészséget édesanyjától, kialakul az alapvető bizalmatlanság attitűdje benne (*Molnár, 1993; Ross és Ivis, 1999*).

Az anyai magatartás gyermekével kapcsolatban biztonságot nyújtó (elfogadó, együttműködő, szenzitív) és bizonytalanságot (inkonzisztens magatartás, elutasítás) közvetítő lehet (*Ainsworth, 1967*). A biztonságot közvetítő anyai magatartás az egyik legfontosabb alapja a személyiség egészséges fejlődésének. Az így felnövő gyerekek a későbbiekben magas önbecsüléssel és motiváltsággal rendelkeznek, szociális kapcsolataikban sikeresek. Ezzel szemben a bizonytalan kötődésű anyai viselkedés károsan hat a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyerekeket alacsony önbecsülés, alacsony motiváltság és teljesítőképesség, illetve beilleszkedési zavarok jellemzik (*Cole és Cole, 2001; Tóth, Lakatos és Gervai, 2007; Diener, Isabella és Behunin, 2008*).

Ainsworth (1967) Ugandában és USA-ban végzett korai megfigyelései egyértelműen igazolták a csecsemők viselkedésének az anyai magatartástól való közvetlen függését. Ennek nyomán kollégáival együtt kidolgozott egy eljárást, amely segítségével jól lehet jellemezni az anya és gyermeke között kialakult kötődést (*Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978*). Az „idegen helyzetnek” nevezett laboratóriumi vizsgálat a következő epizódokból épül fel.

1. Az anya gyermekét kísérleti szobába viszi, leülteti egy kis székbe, amelyet sok játék vesz körül, majd leül a szoba másik végébe.
2. A csecsemő explorál, a szülő segít, ha szükséges.
3. Néhány perc múlva bejön egy idegen nő, csendesen leül, rövid idő után beszélget egy percet az anyával, majd próbál bekapcsolódni a gyermek játékába.
4. Az anya feltűnés nélkül elhagyja a szobát. Ha a gyerek nyugodt, az idegen nő leül, ha a gyerek nyugtalan, megpróbálja megnyugtatni.
5. Az anya visszajön és bekapcsolódik a gyermeki játékba, közben az idegen nő távozik.
6. Az anya újra kimegy és ezúttal a gyermek egyedül marad.
7. Az idegen nő tér vissza. Ha a gyerek nyugtalan, próbálja megvigasztalni.
8. Az anya visszatér, az idegen távozik.

Mindegyik epizód három perces, miközben a gyermeket végig egy detektívtükroön keresztül figyelik, és különböző mutatók mentén regisztrálják viselkedését. Feljegyzik,

hogy mennyire aktív a játék során, sír-e, milyen egyéb megnyilvánulásai jelzik rossz közérzetét, igyekszik-e anyjához közeledni (lásd 2. táblázat). E viselkedési reakciókból nagy biztonsággal és reprodukálhatósággal megállapítható a kötődés típusa.

2. táblázat. Az Idegen Helyzet Teszt (Cassidy és Shaver, 1996; Cole és Cole, 1998)

(Forrás: Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2009. 61. o.)

Szakasz	Átlag-idő (perc)	Résztvevők (gyerek: GY; anya: A; idegen: I)	Epizódok	Szeparáció (SZ), közelségkeresés (K)
1.	1	GY, A	Az anyát és gyermekét egy megfigyelő bevezeti egy játékokkal teli szobába.	–
2.	3	GY, A	Az anya és gyermeke kettesben marad, az anya csak akkor reagál, ha a gyermek igényli.	–
3.	3	GY, A, I	Bejön egy idegen nő, beszélget az anyával és próbál bekapcsolódni a gyermek játékába.	–
4.	3	GY, I	Az anya kimegy a szobából. Ha a gyermek nyugodt, az idegen nem tesz semmit, amennyiben nyugós, megpróbálja megvigasztalni.	1. SZ
5.	3	GY, A	Az anya visszatér, megnyugtatja gyermekét, az idegen pedig távozik.	1. K
6.	3	GY	Az anya távozik a szobából, a gyerek egyedül marad.	2. SZ
7.	3	GY, I	Az idegen nő visszatér a szobába. Ha szükséges, megpróbálja megvigasztalni a gyermeket.	–
8.	3	GY, A	Az anya visszatér a szobába, az idegen észrevétlenül távozik.	2. K

A laboratóriumi eljárás során keltett egyre erősödő, de a közepes mértéket meg nem haladó stressz (szülőtől való szeparáció, idegen személlyel történő találkozás) révén kiváltott kötődési viselkedés három szervezett mintázatát, a biztonságosan kötődő csecsemők (B), a bizonytalan-elkerülő (A) csecsemők és a bizonytalan – rezisztens/ambivalens (C) csecsemők csoportját lehet elkülöníteni (lásd 3. táblázat). A három koherensen szervezett csoporttól elkülönül a dezorganizált/dezorientált (D) kötődési csoportba tartozó gyerekek köre.

3. táblázat. Az Idegen Helyzet Teszt során megállapítható kötődési csoportok (Forrás: Solomon és George, 1999. 291. o.)

Kötődési csoport	Leírás
Biztonságos (B) (Ainsworth és mtsai, 1978)	Az anya biztonságos bázisként szolgál az explorációhoz. Szeparáció: A gyermek jelzi a szülő hiányát, főleg a második szeparáció alatt. Újratalálkozás: A pár aktívan üdvözlí egymást mosollyal, vokalizációval, vagy gesztusokkal. Ha a gyermek feldúlt, jelzi, és keresi a kontaktust a szülővel. Ha megnyugodott, visszatér a környezet explorációjához.
Elkerülő (A) (Ainsworth és mtsai, 1978)	A csecsemő könnyedén explorál, csak enyhe jeleit mutatja az érzelmi köteléknek és a biztonságos alapú viselkedésnek. Szeparáció: Minimálisan reagál rá, enyhe látható distressz, amikor egyedül marad. Újratalálkozás: Elnéz, vagy aktívan elkerüli a szülőt; gyakran a játékokra fókuszál. Ha a szülő felemeli, ellenállhat, elhajolhat. Távolságot tart fenn a szülőtől, inkább a játékok iránt érdeklődik.
Rezisztens / ambivalens (C) (Ainsworth és mtsai, 1978)	A gyermeket láthatóan stresszeli már a szobába való belépés is, gyakran ingerlékeny, de lehet passzív is. Nem explorál. Szeparáció: Nyugalanság és distressz látható. Újratalálkozás: A közelségkeresés és a dühös elutasítás jelei keveredhetnek, a gyermek dührohamot kaphat, vagy passzívnak mutatkozhat, vagy túlságosan feldúltnak ahhoz, hogy jelezze, kontaktusra vágyik. A szülő nem képes megnyugtatni a gyermekét.
Dezorganizált / dezorientált (D) (Main és Solomon, 1990)	A viselkedés nem mutat megfigyelhető célt, szándékot, és nem megmagyarázható. Pl. egyidejű vagy egymást követő ellentmondásos szekvenciák, téves irányú, tétova mozdulatok, közeledés és elkerülés együttes megnyilvánulása, sztereotíp mozgások, lemerevedés, félelem jelei: összességében zűrzavar és dezorientáció. A legtöbb jellegzetességben nem fedezhető fel koherens kötődési stratégia, kivéve azt, amikor valamilyen alapvető (A, B, C) kötődési stratégia megnyilvánul.

Az Ainsworth és munkatársai (1978) által leírt viselkedési egyensúly értelmében a *biztosan kötődő csecsemőknél* a kötődési viselkedés és az exploráció rendszere egyensúlyban van. Ezek a gyerekek nagyon izgatottak, amikor édesanyjuk kimegy a szobából és azonnal kapcsolatot keresnek vele, amint visszatér. Néhányan távolról nyugtázzák anyjuk visszatérését, mások viszont fizikai kapcsolatot keresnek vele. A *bizonytalan-elkerülő kötődésű csecsemőknél* a kötődés és az exploráció egyensúlya az utóbbi felé tolódik el, a kötődési viselkedés korlátozott mértékű a kísérlet során. Ezek a gyerekek kevés figyelmet fordítanak anyjukra, amikor a szobában van, nem látszanak nagyon levertnek, amikor

távozik. Feltűnően kerülnek a kapcsolatot vele, amikor visszatér. Az idegen ugyanolyan könnyen meg tudja őket nyugtatni, mint édesanyjuk. Az *ambivalens kötődésű gyerekek* kötődési viselkedése az explorációs viselkedéshez mérten túlzott. Ők azok, akik egyszerre keresik is, meg nem is a fizikai kontaktust édesanyjukkal annak visszatértekor.

A három koherensen jellemezhető kötődési csoporttal szemben a dezorganizált/dezorientált kötődési körbe tartozó gyerekeknel a stratégiák valamelyike részben vagy teljesen összeomlik. *Carlson, Cicchetti, Barnett és Braunwald* (1989), valamint *van IJzendoorn és Sagi* (1999) elemzéseiből kiderült, hogy a kutatók a nem klinikai populációkban az anya-csecsemő kapcsolat 5–20%-át nem vagy csak nagyon nehezen tudták besorolni a három kötődési mintázatba, és ez az arány a rizikós (pl. bántalmazó) mintákban elérte az 50–80%-t is. Mindezek nyomán *Main és Solomon* (1986) kidolgozta a dezorganizált kötődési mintázat azonosítására szolgáló kódrendszert.

Végigtekintve a fenti osztályozást használó tanulmányokat, azt találjuk, hogy a középosztálybeli egy éves amerikai gyerekeknek megközelítően 70%-a a B, 20%-a az A és 10%-a a C csoportba sorolható (*Ainsworth és mtsai*, 1978; *Waters*, 1978; *Matas, Arend és Sroufe*, 1978). *Van IJzendoorn és Kroonenberg* meta-analízise (*van IJzendoorn és Kroonenberg*, 1988; és *van IJzendoorn és Sagi*, 1999) megerősítik ezeket a tendenciákat, elemzéseik szerint az alacsony rizikójú nyugat-európai populációkban a csecsemők többsége (50–70%) biztonságosan kötődik, kisebb részük pedig elkerülő (20–40%) vagy ambivalens (5–15%). A D típusú kötődés előfordulási gyakorisága normál populációk esetében 5–20% (*van IJzendoorn és Schuengel és Bakermans - Kranenburg*, 1999), de magas kockázati csoportokban például pszichiátriailag érintett szülők esetében jelentősen magasabb (40–80%) és időben stabil lehet (*Danis*, 2007; *Tóth, Lakatos és Gervai*, 2007).

3.2.3. Az elsődleges kötődés kialakulását befolyásoló tényezők

Az elsődleges *gondozói magatartásra* (ami főként az anyai) koncentrált vizsgálatok (pl. *Clarke-Stewart*, 1973; *Isabella*, 1994) kimutatták, hogy a biztosan kötődő csecsemők édesanyjai rendszerint azonnal reagálnak gyermekük sírására, s gyengéden viszonyulnak hozzájuk, amikor felveszik őket. Válaszaik is a csecsemő szükségleteinek megfelelőek. Ezzel szemben a bizonytalan kötődést mutató csecsemő édesanyja saját hangulatát és kívánságait követi, s nem a gyermek jelzéseire reagál. A bizonytalan-elkerülő kötődést mutató gyerekek esetében az anyák ugyanannyi ideig tartják például ölkben

gyermeküket, mint a biztosan kötődő csecsemők édesanyjai, ám ők kevésbé lelnek örömet a szoros testi kapcsolatban és viselkedésük olykor visszautasító. Hajlamosak mereven és kényszeresen viselkedni. A bizonytalan-ambivalens kötődésű csecsemőknél az anyák következtelenek gyermekeik gondozásában. Néha érzékenyek gyermekeik igényeire, máskor viszont megközelíthetetlenek. Interakcióik természete és időzítése nincs összhangban gyermekük szükségleteivel.

Ezeket a vizsgálati eredményeket azonban az újabb metaelemzések némileg módosították. *DeWolff és van IJzendoorn* (1997) 66 korai és újabb kutatás eredményeit összegezve azt találta, hogy a gondozói szenzitivitás fontos dimenziója az anya-gyermek kapcsolatnak, de nem kizárólagosan meghatározó faktora. Egy másik tanulmányukban *van IJzendoorn és Hubbard* (2000) arra is felhívja a figyelmet, hogy a sírásra adott anyai reakciónak nem azonnalinak, hanem inkább megfelelőnek kell lennie a biztonságos kötődés kialakulásához.

A dezorganizált kötődés kialakulásának hátterében az ismétlődő félelemkeltő szülői viselkedések hatását feltételezik, valamint, hogy nemcsak a fenyegetés és az agresszió ijesztő a csecsemő számára, hanem a félelmet közvetítő és a rémült szülői reakció is (*Tóth, Lakatos és Gervai, 2007*).

A kötődési mintázatra hatással van az is, hogy milyen a *szülők pszichológiai egészsége*. A megfigyelések azt mutatják, hogy a magas szorongás és a depresszió, valamint az értéktelenség érzése főként a bizonytalan kötődéssel függ össze. A depresszió hatását mérő klinikai vizsgálatok azt jelzik, hogy a depressziós anyák gyermekei nagyobb eséllyel lesznek bizonytalan kötődésűek, mint az egészséges szülőkéi (*Martins és Gaffan, 2000*). Ezzel szemben az elégedettség, az önbizalom és az extroverzió a biztonságos kötődés kialakulását segíti (*Danis, 2007*).

A gyermekkori kötődési élményekről alkotott szülői reprezentáció ugyancsak befolyásolja a kötődési mintázatok alakulását. Azoknak az anyáknak és apáknak, akiknek a felnőttkori kötődéseik biztonságosak, nagyobb valószínűséggel van biztonságos kötődésű csecsemőjük, mint a bizonytalan kategóriába sorolt szülőknek (*van IJzendoorn, 1995; Feeney és Noller, 1996*). Ez az összefüggés még azoknál is azonosítható, akikkel a Felnőtt Kötődési Interjú (AAI) még gyermekük megszületése előtt vették fel (*Fonagy, Steele és Steele, 1991*). Más kutatások az AAI-ban mutatott autonóm/biztonságos mintázat és a szülői szenzitivitás és válaszkészség között találtak pozitív összefüggést (pl. *van*

IJzendoorn, 1995). Ezzel szemben az AAI-ban hárító magatartást mutató szülők kevésbé szenzitívek, és hajlamosabbak hűvösebben kezelni és kontrollálni gyermekeiket az autonóm/biztonságos szülőknél (*Danis*, 2007). *Main* és *Hesse* (1992) a feldolgozatlan szülői reprezentáció és a dezorganizált kötődés között talált szoros összefüggést.

Benoit és *Parker* (1994) háromgenerációs kutatásából az derült ki, hogy nagymamák és lányaik között 75%-os, az anyák és csecsemőik között 81%-os konkordancia van a három alapidimenziót illetően. A nagymamák AAI kategóriái szignifikáns kapcsolatban voltak még az unokák kötődési mintázataival is (*Danis*, 2007).

A kötődési mintázatok alakulásában a *kulturális hatások* is szerepet játszanak (pl. *Lázár*, 1994; *Archer, Steele, Lan, Jin, Herreros* és *Steele*, 2015). Jó példa erre az izraeli kibucokban felnövő gyermekek, akik már kiskoruktól közösségben nevelkednek. Amikor ezeket a gyerekeket 11 és 14 hónapos koruk között idegen helyzetben vizsgálták, azt találták, hogy közülük minden második bizonytalan/ellenálló kötődésű, és csak 37%-uk bizonyult biztonságos kötődésűnek (*Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir* és *Estes*, 1985).

A német gyerekek között ugyancsak kevés biztonságosan kötődőt (33%) és sok bizonytalan/elkerülőt (49%) figyeltek meg (pl. *Grossman, Grossman, Spangler, Suss* és *Unzner*, 1985), bár az okok a fentiektől eltérőek. A német szülők olyan mintákat közvetítenek, amelyek nagy személyközi távolságokat követelnek meg, és úgy vélekednek, hogy a csecsemőket a testi érintkezéstről fokozatosan le kell szoktatni, amint megtanulnak biztonságosan járni. Felfogásuk szerint a független, nem követelőző és a szülői utasításoknak feltétel nélkül engedelmeskedő gyermek az ideális (*Cole* és *Cole*, 2006).

A japán családokban főként bizonytalan/ellenálló kötődési mintázatot találtak, viszont a megvizsgált populációban egyáltalán nem fordult elő bizonytalan/elkerülő csecsemő (pl. *Miyake, Chen* és *Campos*, 1985). Ezt a kutatók azzal magyarázták, hogy a hagyományos japán családokban az anyák csak nagyon ritkán bízzák gyermekük gondozását másra, így a csecsemőkben erős érzelmi függés alakul ki irányukban. Ebből következően az idegenekkel való egyedül maradás a gyerekek számára szokatlan és nyugtalanító.

Ettől teljesen eltérő eredményeket kaptak a kutatók akkor, amikor nem a hagyományos japán családmódelben gondolkozó családok gyermekeit figyelték meg. A karrier-

ben gondolkodó anyáknak sokszor másra kell bízniuk gyermekeik gondozását, így ezekben a családokban az anya-gyermek közötti kötődési mintázatok előfordulása az Egyesült Államokban megfigyelt tendenciákhoz volt hasonló (Cole és Cole, 2006). A fenti és más vizsgálatok egyértelműen kimutatták az idegen helyzet szituációban az anyák és gyermekeik kultúránként eltérő interakciót, abban azonban eltérnek a vélemények, hogy mennyire meghatározóak ezek a különbségek a gyermekek kötődéseinek az alakulására.

Fontos kérdés az is, hogy a kialakult kötődési minta mennyire *stabilan jellemző* az egyes gyerekekre. Az erre vonatkozó vizsgálati eredmények arra utalnak, hogy ez nagyrészt a család és a gyermek életkörülményeinek stabilitásától függ. Több kutatás szerint a krónikus családi nehézségek és/vagy a stresszes életesemények közvetetten befolyásolják a szülők és gyermekeik közötti kötődés minőségét (pl. Coyl, Roggman és Newland, 2002; McKelvey, Fitzgerald, Shiffmann és van Eye, 2002). Külföldi és hazai vizsgálatok (Miller és Rahe, 1997; Danis, Lakatos, Ney, Tóth és Gervai, 2004) egyaránt azt mutatják, hogy a bizonytalan, de főként a dezorganizált kötődésű csecsemők családjaikat a biztonságosan kötődőkhöz képest nagyobb mértékű „élet-stressz” jellemezte az első évben.

Összefoglalva az állapítható meg, hogy a bemutatott tényezők közül önmagában egyik sem magyarázza meg a különböző kötődési mintákat. Valószínűleg együttes hatásuk eredményeként alakulnak ki a csecsemőkre jellemző eltérő kötődési mintázatok, amelyek stabilitása és a szociális viselkedésre gyakorolt hatása szintén összetett és változó lehet az egyes egyénre vonatkozóan.

3.3. Kötődések csecsemő- és kisgyermekkorban

A kötődések kialakulásának vizsgálatakor Bowlby (1958) egy korai tanulmányában öt alapvető reakciómodot sorol föl, amelyek ösztönösen megjelennek a születést követően, de előhívásukhoz megfelelő ingerek szükségesek. Ezek a *sírás*, a *mosoly*, a *követés*, a *megkapaszkodás* és a *szopás*. Közülük kettő, a sírás és a mosoly arra készteti az anyát, hogy magához vegye gyermekét. A követés és a megkapaszkodás pedig arra szolgál, hogy a gyermek közeli kapcsolatban tudjon maradni az anyjával. A legbonyolultabb funkciója a szopásnak van, ami a teljes összeolvadás élményét jelenti a csecsemőnek anyjával. Néhány év elteltével Bowlby (1969) kiegészítette ezeket más, a csecsemőknél később megjelenő viselkedési formákkal, s így a következő csoportosítást kapta:

1. Azok a jelzések, amelyek interakciót kezdeményeznek az anyával: közeledés, megérintés, hívás, kezek felemelése, átölelés, mosoly.
2. Azok a jelzések, amelyek reagálnak az anya kezdeményezéseire, és amelyek segítenek fenntartani az interakciót. Ide tartozik a már felsoroltakon kívül pl. a figyelmes szemlélődés.
3. Azok a jelzések, amelyek a szeparáció elkerülését szolgálják: követés, kapaszkodás, sírás.
4. A felderítő, kutató viselkedés, amely főként arra irányul, hogyan lehet kapcsolatot létesíteni az anyával.
5. A félelem következtében megjelenő visszavonuló viselkedés, amely szintén arra szolgál, hogy a gyerek kapcsolatot találjon az anyával.

A kötődés kialakulásának folyamatában 4 fő szakasz különböztethető meg (Bowlby, 1969). Az első fázisban a csecsemő alig, vagy egyáltalán nem képes az emberek megkülönböztetésére. Ez a megszületéstől a nyolcadik – tizenkettedik hétig tart, de kedvezőtlen szociális körülmények között a tizenkettedik hét után is megmaradhat. A második szakaszban a csecsemő barátságosan viselkedik az emberekkel, de ekkor már nagyobb aktivitással fordul anyja felé, mint mások felé. Ez hathónapos koráig tart vagy a körülményektől függően kicsit tovább. A harmadik fázisban a mindenki felé irányuló differenciálatlan orientáció csökken, a csecsemő ekkor már szorosan kötődik anyjához. De általában kiválaszt mellé más ismerős személyeket is, akikhez valamilyen mértékben szintén ragaszkodik. Az idegeneket megnövekedett óvatossággal kezeli, és előbb vagy utóbb ezek félelmet váltanak ki belőle. E korszak hat-hét hónapos korban kezdődik, de megjelenése akár az egyéves kor kezdetéig is elhúzódhat. Az utolsó szakaszban a gyermek már sokkal több tapasztalattal rendelkezik a világról, viselkedése is ennek megfelelően alakul. Mintha ösztönösen megérezné anyja érzéseit és céljait, így az eddiginél jóval összetettebb kapcsolat alakul ki köztük. A gyerekeknél ez a harmadik év betöltése körül alakul ki.

A gyermekkori kötődések alakulását vizsgáló korai kutatások (Schaffer és Emerson, 1964; Ainsworth, 1967; Bowlby, 1969) bebizonyították azt is, hogy a tartós kötődés első megnyilatkozásai egy adott személy iránt eltérő időszakokban jelennek meg a csecsemőknél. Ez négyhónapos kortól elhúzódhat akár az egyéves korig is. Ainsworth (1967) afrikai csecsemők fejlődésének megfigyelése nyomán azt állapította meg, hogy a ganda csecsemőknél a kötődés anyjukhoz hat hónapos korukban már jelen van. Sírnak,

ha anyjuk elhagyja a szobát, ahol tartózkodnak, és mosolyogva, felemelt kezekkel fogadják, amikor visszatér hozzájuk. Belekapaszzkodnak, ha veszélyben érzik magukat vagy ha idegenek vannak jelen. A következő három hónap alatt a kötődés egyre erősebbé és szorosabbá válik az anyához. A megvizsgált 27 ganda csecsemő közül 23 esetében a kötődés teljesen felismerhető volt, azonban 4 gyerek ennek semmiféle jelét nem mutatta a vizsgálat befejezésekor. Ezek a csecsemők ekkor nyolc és fél, kilenc és tíz hónaposak voltak. E lassúbb fejlődésnek az volt a magyarázata, hogy e négy csecsemő kevesebb szociális ingert kapott anyjától, mint a másik 24 csecsemő.

Schaffer és Emerson (1964) skót csecsemők vizsgálatakor ehhez hasonló eredményeket kapott. Ők 60 skót újszülött fejlődését követték nyomon a születéstől 12 hónapos korukig. A csecsemők egynegyedénél a kötődés hat hónapos korban, háromnegyedükénél pedig kilenc hónapos korban jelent meg. Hasonlóan a ganda csecsemőkhöz, néhányuknál lassabban alakult ki a kötődés, és kettőn még 12 hónapos korukban sem lehetett észlelni a tartós kötődést anyjukhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a skót csecsemőkben lassabban alakul ki a szoros kötődés, mint a ganda csecsemőkben. E különbség ellenére a két beszámoló számos következtetésben megegyezik. Egyetértenek abban, hogy a kötődés első megnyilatkozásai eltérő időszakokban jelennek meg a csecsemőknél. Ez a négy hónapos kortól elhúzódhat akár az egy éves korig is. Ennek okát egyrészt az anyától származó ingerek számában és jellemzőiben kell keresni, de nem szabad megfeledkezni az egyéni különbségekről sem, amelyek szintén közrejátszhatnak.

Az elsődleges kötődést elemző kutatások alapvetően megegyeznek abban, hogy az anya-csecsemő kötődés mintázatát elsősorban a gondozói viselkedés határozza meg (pl. *Cassidy és Shaver, 1999; Smith és Hart, 2004*). Abban viszont már eltérés van köztük, hogy a gyerekekre jellemző egyéni különbségek milyen szerepet töltenek be a különböző kötődési minták kialakulásában.

A kötődéssel kapcsolatos biológiai, idegéletani és genetikai kutatások számos új információval szolgálnak e kérdés megválaszolására. Az öröklődő hatások felderítésére az ikervizsgálatok és a molekuláris genetika kínál lehetőségeket. Egy 2000-ben közölt kutatás az egypetéjű ikrek anyjukhoz való kötődését szignifikánsan hasonlóbbnak találta, mint a kétpetéjűekét, s ennek háttérében 25% genetikai hatást becsült. Egy másik ilyen

jellegű vizsgálatban a genetikai hatásokat viszont csak 14%-ra becsülték, s ez nem bizonyult szignifikánsnak. Két további ikervizsgálat szintén ehhez hasonló eredményekre jutott (Tóth, Lakatos és Gervai, 2007).

A genetikai és a molekuláris biológiai vizsgálatok alapja az a feltételezés, miszerint amíg nem bizonyítható az egyéni különbségek kötődésben játszott meghatározó jellege, a gyermek egyéni tulajdonságai, genetikai jellemzői nem zárhatók ki a kötődési mintázatot magyarázó tényezők sorából (Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2008).

A *temperamentum* és a kötődés közötti összefüggést régóta kutatják, azonban ebben a legnagyobb nehézség a temperamentum életkori stabilitása. A stabilitással kapcsolatos első és második életévre vonatkozó adatok igen eltérőek (Asendorpf, 1992; Rothbart, 1989). Thomas és Chess még az 1970-es években végzett vizsgálatai szerint a nehéz temperamentumú gyerekek intenzíven reagálnak a környezet ingereire, sokat sírnak, nehezen nyugszanak meg, alvásuk szabálytalan, gyakran felébrednek és a táplálékot váltakozva fogadják el. Ezzel szemben a könnyű temperamentumúak derűsek, élvezik a testi közelséget, hamarabb megnyugszanak és könnyebben alkalmazkodnak. Belsky és Rovine (1988) kutatásai azonban nem erősítették meg azt a feltételezést, miszerint a gyermek temperamentuma alapvetően befolyásolná a kötődés mintázatát. Szerintük az csak azt befolyásolja, hogyan fejezik ki a gyerekek biztonságérzetüket vagy érzelmi bizonytalanságukat. Tóth, Lakatos és Gervai (2007) viszont a korábbi nemzetközi kutatások eredményei alapján úgy vélik, kimutatható kapcsolat a kötődés és a temperamentum között. Például az ellenálló kötődés kialakulásában a nehéz, irritábilis temperamentum hatása számottevő, valamint a dezorganizált kötődés hátterében is biológiai jellemzők állnak.

A kutatások már csecsemőkorban a kötődési biztonság eltérő mértékű stabilitásáról számolnak be, s ugyanez a tendencia figyelhető meg a koragyermekkortól a kisiskoláskorig tartó életkori szakaszra is (Ammaniti, Speranza és Fedele, 2005). Egyes vizsgálatok magas (pl. Hamilton, 2000), míg mások alacsony stabilitást találtak (pl. Moss, Bureau, Tarabulsky és Dubois-Comtois, 2005). Hasonlóan eltérnek az eredmények a csecsemőkortól a kora felnőttkorig tartó longitudinális vizsgálatok eredményei között (Weinfield, Whaley és Egeland, 2000 és 2004).

Bowlby (1969) szerint a csecsemőkor végére kialakult belső munkamodell stabil, és a külső körülmények változása kevésbé befolyásolja annak működését. Más kutatók

elemzései viszont arra hívták fel a figyelmet, hogy a korai életkorból történő jóslás gyakran téves, a későbbi vizsgálatok ellenkező eredményt mutatnak. Az egyéves korban végzett idegen helyzet teszt vizsgálatokból megfogalmazott előrejelzések akkor a legbiztosabbak, amikor a család és a gyermek gondozásának körülményei a vizsgált időszak alatt nagyjából azonosak. Azonban ekkor a mért változók stabilitása a gondozó és a körülmények állandóságán alapszik (Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2008).

Bár a csecsemőkben kialakult munkamodell lényeges lehet a folytonosság megmaradása szempontjából, arról szó sincs, hogy ezek mereven szabályozzák a társas viselkedést, hiszen a környezet, a szülők viselkedésének változása szoros összefüggést mutat a kötődési viselkedés változásával (Oatley és Jenkins, 2001). Feeney, Cassidy és Ramos-Marcuse (2008) szerint a biztonságosan kötődők több törődést kérnek – ami megerősíti a pozitív belső reprezentációt – és ennek következtében általában többet is kapnak, mint a nem biztonságosan kötődők.

A közelmúltban zajló vizsgálatok szerint a családi szerkezetben bekövetkező változások (Azad, Blacher és Marcoulides, 2014; Gosselin, Romano, Bell, Babchishin, Hudon-ven der Buhs, Gagné és Gosselin, 2014), valamint a kritikus és stresszes élethelyzetek hatással lehetnek a családi folyamatok működésére, ezzel együtt a szülői viselkedésre és a szülő-gyermek közötti interakciókra, ami befolyásolhatja a gyermek kapcsolatát a kötődési személyhez. Olyan események ezek, mint egy kistestvér születése, egyik szülő elvesztése, válás, a gyermek vagy a szülő súlyos betegsége. Általában ezek együttes hatásuk révén lehetnek felelősek a diszkontinuitásért, ami főként a biztonságos kategóriából a bizonytalan, néha a dezorganizált csoportba való átkerülést jelenti (Danis, 2007). Ezzel szemben arról alig van információnk, hogy a bizonytalanból a biztonságos kategóriába sorolódás milyen háttértényezők hatására következik be (Thomposon és Raikes, 2003).

A kötődés időbeli megjelenésén, annak stabilitásán és folytonosságán kívül több tanulmány (pl. Schaffer és Emerson, 1964; Ainsworth, 1967; Smith és Hart, 2004) foglalkozik a kötődő személyek kilétével is. Azt mindegyik beszámoló bizonyítja, hogy a korai gyermekkorban a családi környezetben felnövő csecsemők kötődése anyjukhoz a legerősebb. Azonban ez nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy a gyerekek anyjukon kívül más ismerős személyhez is ragaszkodjanak bizonyos fokig. Ezt a szerepet főként az apa, a nagyobbik testvér, a nagyszülők vagy más közeli ismerős tölti be (Russel, Mize és

Bissaker, 2004; Hámori, 2015). Ezeket a személyeket a szakirodalom „másodlagos személyeknek” (subsidiary figures) nevezi. Az anyán kívül leggyakrabban az *apa* személye az, akihez a csecsemő a leginkább kötődik. Az „idegen helyzetben” apák közreműködésével végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a csecsemők az apa jelen- illetve távollétére hasonló módon reagálnak, mint az anyákéra, jóllehet az apához történő kötődés kialakulása lassabbnak tűnik (pl. Kotelchuck, 1976; Cole és Cole, 2001; 2006). Sok esetben az apa távozására nem jelenik meg hasonló reakció, míg a gyerekek körülbelül 15 hónaposak nem lesznek. Ez a különbség azonban az életkor növekedésével csökken.

Az apához történő kötődés időpontját elsősorban az határozza meg, hogy mennyi időt tölt az apjával a gyerek. Ha az apa aktív részt vállal a mindennapi gondozásban, még a fiatalabb csecsemők is ugyanúgy reagálnak az „idegen helyzet teszt” során apjuk távozására, mint anyjukéra (pl. Kotelchuck, 1976).

Az *idősebb testvér* szintén fontos szerepet tölt be a fiatalabb testvér életében, hisz mintát ad, bemutatja a kortárs csoportokban elfogadott normákat, szabályokat, ezzel segítve öccse vagy húga könnyebb eligazodását a társkapcsolatokban. Vannak olyan társadalmak, például a Kalahári sivatagban élő busmanok, ahol egy éves kortól a különböző korú gyerekeket csoportokban nevelik. Ilyen körülmények hatására a gyerekek erős kötődéseket alakítanak ki a csoportba tartozó idősebb társaikkal (Cole és Cole, 2006). Más vizsgálatok azt mutatták ki, hogy az iparosodott társadalmakban a csecsemők nyugodtabbak és szociálisabbak idegen környezetben, ha idősebb testvérük is jelen van (Dunn, 1984).

A *nagyszülők*, főleg a velük egy háztartásban élő családok esetében szintén fontos kötődési személyek, s mint ilyenek, hatással vannak unokáik szociális viselkedésének alakulására. Ugyanis az unokákkal folytatott együttes játék, a beszélgetések, a mesék mind elősegítik a gyerekek szociális készségeinek fejlődését.

A családban a különböző személyekhez fűződő kötődések motívumai közt azonban lényeges különbségek vannak. Az ezzel foglalkozó empirikus vizsgálatok (pl. Zsolnai, 1989 és 2001) kimutatták, hogy a gyerekek főként azért kötődnek szüleikhez, mert azok gondoskodnak róluk, ellátják és szeretik őket, a bajban mindig segítenek, és bizalommal lehet fordulni hozzájuk. Nagyszüleikhez a gyerekek sokszor azért ragaszkodnak, mert engedékenyek, kiszolgálják őket, mindig a kedvükben járnak. A testvéri kapcsolatokra szintén a szeretet a jellemző, de itt nagyon fontos motívum a játszóparterség is.

3.4. Az óvodás- és kisiskoláskor kötődései

A korai kötődési mintázatok meghatározóak a gyermekkor későbbi szakaszaiban is, s nagy hatást gyakorolnak arra, miképpen birkózik meg a gyerek az új tapasztalatokkal és élményekkel az elkövetkező években. Az egészségesen kötődő gyermek hároméves korában már egyre hosszabb időre képes egyedül maradni, kezdi megérteni, hogy az anyja nem eltűnt, hanem csak elment és hamarosan visszajön (Csányi, 1999; Cole és Cole, 2006). Ebben a korban a gyerekek többsége új környezetbe, óvodába kerül, ahol a családi kötődések mellett új, szoros kapcsolatok alakulhatnak ki az óvónővel, később az egyes társakkal. A harmadik életév betöltése után a legtöbb gyereknél némi csökkenés figyelhető meg az anyához való kötődés erősségében, azonban ez most is központi szerepet játszik életükben. Például ha egy óvodáskorú gyerek társaival játszik és valami rossz történik eközben vele, azonnal visszatér édesanyjához vagy az azt helyettesítő személyhez, keresve vele a közvetlen kapcsolatot, a védelmet (Cassidy és Shaver, 1999; Smith és Hart, 2004).

Az elsődleges kötődések kihatással vannak a gyerekek külvilággal szembeni nyitottságára és társaikkal szembeni viselkedésére. A biztos kötődésűk már az óvodába kerüléskor kíváncsiabbak, eredményesebben játszanak kortársaikkal, és jobb kapcsolatot alakítanak ki az óvónőkkel, mint azok, akik bizonytalan kötődést mutattak csecsemőként (Erikson és mtsai, 1985; Frankel és Bates, 1990; Seibert és Kerns, 2015). Ezek a gyerekek népszerűek és elfogadottak társaik körében, ők azok, akik központi szerepet játszanak az óvodai csoportok életében (Semrud-Clikeman, 2007; Odom, McConnell és Brown, 2008).

A korai kötődés mintái szoros kapcsolatban állnak azzal is, hogy a gyerek hogyan próbál megoldani számára új problémákat, helyzeteket. A jelenséget kutató egyik korai vizsgálatban (Matas, Arend és Stroufe, 1978) két év körüli gyerekeknek eszközök használatát igénylő feladatokat adtak. Egyes problémák a gyerekek képességeivel összhangban voltak, míg mások meghaladták azokat. Azok a gyerekek, akik 12 hónapos korukban biztosan kötődőek voltak, lelkesedéssel és kitartással próbálták megoldani a problémákat. Amikor nehézségekkel kerültek szembe, nem sírtak és nem lettek haragosak, hanem inkább a jelen lévő felnőttől kértek segítséget. Azok a gyerekek viszont, akik korábban bizonytalan kötődésűek voltak, meglehetősen eltérő módon viselkedtek. Könnyen frusztrálttá és dühössé váltak, nem vették figyelembe vagy visszautasították a felnőttektől érkező segítséget, és gyorsan feladták a feladatmegoldásra irányuló próbálkozásokat.

Ez a vizsgálat más megfigyelésekkel együtt (Main, 1983; Thompson és Lamb, 1983; Smith és Hart, 2004; Mikulincer és Shaver, 2007; Seibert és Kerns, 2015) azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik biztos kötődéssel rendelkeznek csecsemő-és kisgyermekkorban, jobban „fel vannak vértézve” az új élményekkel, problémákkal és kapcsolatokkal való boldogulás eszközeivel. Hogy ez miért van így, arra két magyarázat is lehetséges. Az egyik az, hogy a kora gyermekkori kötődések minősége közvetlenül felelős a problémamegoldásban és a társas készségek területén később tapasztalt fejlettségben. A másik magyarázat szerint azok az anyák, akik nagy odaadással és figyelemmel, szeretettel elégitik ki gyermekeik csecsemőkori szükségleteit, jól látják el az anyai feladatokat óvodás korú gyermekeik esetében is. Bátorítják őket önállósági törekvéseikben és próbálkozásaikban, mindig készek a segítségre, ha szükség van rá. A két magyarázat nem zárja ki egymást, sőt valószínű, hogy mind a korai, mind pedig az aktuális szülő-gyermek viszony meghatározza, hogy miként fejlődik a gyermek szociális kompetenciája.

A *kisiskoláskor* még nagyobb változásokat hoz a gyermekek szociális kapcsolatainak alakulásban. Ebben az életkorban jellegzetesen átalakul a szülők és a gyerek közötti kapcsolat. A gyerekek növekvő érdeklődéssel fordulnak más felnőttek, kortársak, barátok felé. A kapcsolatok bővülése figyelhető meg, ami egyrészt a gyerektársakra, másrészt a családon kívüli felnőttekre vonatkozik (Vajda, 1997; Cole és Cole, 2006; Kerns és Richardson, 2005). A tanítóhoz fűződő erős kötődés nagyon fontos lehet a gyerek életének ebben a szakaszában, hisz a pedagógusoknak ilyenkor még sokszor szülői feladatokat (pl. védelem és biztonságérzés nyújtása) is el kell/kellene látniuk. Ez főként akkor alakul ki, ha a gyerek érzi, feltétlenül megbízhat nevelőjében, ha tudja és megtapasztalta, szükség esetén védelmet és segítséget fog kapni tőle (Howes és Hamilton, 1992; Howes, Hamilton és Matheson, 1994). Ellenkező esetben viszont semmiféle kötődés nem jön létre tanár és tanítványa között, ami a pedagógiai munka szocializációs hatásának mértékét nagyban visszaveti (Zsolnai, 1989 és 2001).

Napjainkban az iskola vált a baráti kapcsolatok kialakításának egyik fő színterévé. Berndt (1995) 13-14 éves gyerekekkel végzett vizsgálata kimutatta, hogy akinek volt az iskolában barátja, annak magasabb volt az önértékelése, és ritkábban voltak emocionális problémái, mint azoknak, akik nem találtak társra. Azoknak, akiknek stabil barátjuk volt,

könnyebben ment az iskolai beilleszkedés is, ritkábban váltak rendbontóvá. Ez azonban csak abban az esetben volt így, ha a baráti pár egyet értett a beilleszkedés mikéntjéről. Érdekes, hogy ha a baráti pár egyik tagja kezdetben rendetlenkedő volt, akkor a kedvetlen viselkedésnek inkább volt hatása a másakra, mint fordítva (Vajda, 1999).

Az iskolai évek haladásával a barátok egyre fontosabbak lesznek a gyermekek számára. Az a kortárs, aki egyszer csak úgy véletlenül padtárs volt, az iskolás gyerek életének központi szereplőjévé válik (pl. Nagy és Zsolnai, 2016). A korai, egyirányú viszony, amikor barátnak még az számított „aki azt teszi, amit én akarok és akkor, amikor én akarom”, mostanra egy sokkal kooperatívabb, megértőbb kölcsönös viszonyra változik. A tevékenységben, a tanulásban rejlő öröm intenzívebb a barátok, haverok, csapattársak jelenlétében. Mire a gyerekek a serdülőkor küszöbére érnek, a barátok már fontos és teljes bizalmat élvező társakká lesznek (Kerns és Richardson, 2005; Cole és Cole, 2006).

3.5. A serdülőkor kötődései

Csecsemőkorban és a gyermekkor kezdetén a gyerekek még szorosan kötődnek szüleikhez. Az iskolás évek alatt a család és a barátok két különálló világa még mindig békésen megfér egymás mellett, a gyermekkor végére azonban ez a két világ nagy valószínűség szerint össze fog ütközni.

A serdülőkori kortárs kapcsolatoknak két típusa különböztethető meg: a *barátság* és a *csoportos együttlét*. A barátságok már fiatalabb korban is fontos szerepet játszanak a gyerekek életében, de míg 8-9 éves korban ez a gyerekek beszámolóit szerint főként külsődleges tényezők, kölcsönös előnyök alapján jön létre, addig a serdülőkorban a barátság lényege a feltárulkozás, a kölcsönös megértés. Míg a 11-12 éves korú gyerekek szerint a legfontosabb, hogy a barátok viszonzják a segítséget, legyenek kedvesek egymáshoz, 16-17 éves kor körül már az érzelmi támogatás nyújtása a legfontosabb szempont (Vajda, 1997; Cole és Cole, 2006). A barátság serdülőkorban szinte kizárólag az azonos neműekre korlátozódik. Ennek az a legfőbb oka, hogy ebben az időszakban a nemi identitás fejlődése felgyorsul, amelyben az azonos nemű barátok véleménye, viselkedése mintaadó és referencia (Steele és Steele, 2005).

Serdülőkorban a gyermeki kötődés csökken a szülőkkel szemben. Más felnőttekkel ugyanilyen, de néha még erősebb érzelmi kötelékben van a serdülő, a szexuális vonzódás is egyre erősebbé válik benne más nemű társai iránt, baráti kapcsolatai pedig minden ediginél nagyobb jelentőséggel bírnak számára.

A serdülők ekkor tapasztalják meg először a szerelmet, aminek létrejöttét és megszilárdulását igen sok tényező alakítja ki. *Nagy József* szexuális kötődésről beszél, amit a szexuális vonzódás hoz létre és a szeretet szerelemmé alakulása is erősít. Véleménye szerint a szexuális kötődés elsajátítása, ha azt nem pusztán szexualitásnak tekintjük, nehéz és időigényes, hisz két személynek meg kell egymást „tanulnia”, hogy a kötődés kölcsönössége hosszú távon fennmaradjon (*Nagy, 2010*). A gyerekek egy része a serdülőkor vége felé már érett ilyen típusú kapcsolatok kialakítására és fenntartására, ám vannak olyanok is, akik erre még fiatal felnőttként sem alkalmasak.

A serdülőkor elejétől megfigyelhető, hogy a gyerekek egyre kevésbé érzik szükségét, hogy szüleik tanácsát kövessék, s ha egy kortársuk tanácsától teljesen eltérő tanácsot ad egy szülő, akkor inkább az elsőt követik. Ebben a korban a gyerekek sokkal szívesebben töltik idejük nagy részét társaikkal, mint szüleikkel, s problémáikat is inkább barátaikkal, mint szüleikkel beszélnek meg.

Hazan és Zeifman (1994) arra kereste a választ egyik kutatásában, hogy miként fejlődnek ki és válnak stabilá a felnőttkor kötődései. Serdülőkkel végzett empirikus vizsgálatukból az derül ki, hogy a pubertáskor a híd szerepét tölti be a gyermekkori és a felnőttkori kötődések között. Ekkor a társakhoz való ragaszkodás egyre fontosabb helyet tölt be a gyerekek életében, s kicsit átalakul a szülőkhöz fűződő erős kötelék jellege is. Főként a serdülőkor végén következik be ez a változás, de a biztonságot jelentő szülői kötődés ekkor is, s a későbbiek során is meghatározó marad, s mint ilyen, kihat a felnőttkorban kialakuló újabb kapcsolatok stabilitására.

A serdülés két szélsőséges esete, amikor a kamasz érzelmileg elszakítja magát szüleitől, vagy képtelen kötődés kialakítására családján kívül. Ennek ellenére a kamaszok többségét az jellemzi, hogy továbbra is erősen kötődnek családtagjaikhoz, viszont a más felnőttek, a kortársak, barátok és/vagy a barátnők is igen fontos szerepet játszanak életükben (*Zsolnai, 1989, 1998a*).

3.6. A felnőttkori kötődések

A csecsemő- és koragyermekkorai kötődésekkel összevetve a felnőttkor kötődéseiről jóval kevesebbet tudunk, ami részben annak köszönhető, hogy a kutatók érdeklődése csak az 1980-as években fordult ennek a területnek a feltárása felé. Először Weiss (1982) és Ainsworth (1989) vetette föl, hogy a kötődés vizsgálatát ki kellene terjeszteni a felnőttkorra is, hiszen az nemcsak a csecsemők és a gyermekek életében jelentős, hanem a későbbi életszakaszokban is meghatározó.

A felnőttkori kötődésekkel foglalkozó első empirikus vizsgálatok arra keresték a választ, hogy milyen kapcsolat áll fenn a gyermekkorban kialakult kötődési típusok és a felnőttkorban meglévő kötődések között (Hazan és Shaver, 1987). Az összehasonlításra a szerelmi kapcsolatokat találták a legalkalmasabbnak, mivel feltételezték, hogy ez mutat legtöbb hasonlóságot a gyermekkorai kötődésekkel.

A felnőttkori szerelem és a gyermekkorban meglévő kötődések összehasonlításával foglalkozó vizsgálatok közül úttörő jelentőségű volt Hazan és Shaver (1987) kutatása, amely az első kísérlet volt a szerelem mint érzelem, mint kötődés, mint összetett viselkedési rendszer leírására. Jól szemlélteti mindezt a 4. táblázat.

Hazan és Shaver a gyermekkorai kötődés és a felnőttkorban kialakuló szerelem összevetésekor számos érzelmi és viselkedésbeli hasonlóságot talált. Mindkettőnél fontos a biztonság érzése, amelyet a másik fél válaszkészsége biztosít. Ugyancsak jellemző mindkét kapcsolatra, hogy a másik elérhetetlensége esetén a felek különböző jelzéseket küldenek egymás felé a biztonságot jelentő kapcsolat minél hamarabbi visszaállítására. A szerelmet tehát ugyanazokkal a kategóriákkal – a másik által nyújtott biztonságérzés, fizikai kontaktus keresése – lehet jellemezni, amelyekkel a csecsemő- és gyermekkorai kötődéseket.

A hormonális mechanizmusok is nagyon hasonlóak az anya-gyermek és a szerelmi kötődés esetében. A szoptatásnál az anyában oxitocin, egy peptidhormon felszabadulása mutatható ki, amiről feltételezik, hogy az anyai viselkedésben játszik fontos indukáló szerepet, és ugyanez a hormon szabadul fel a szexuális élvezet tetőpontján, valamint az utólagos ölelések során (Csányi, 1999).

4. táblázat. A kötődés típusok különbségei a kötődéstörténet, a mentális modellek és a szerelemmel kapcsolatos tapasztalatok alapján (Forrás: Hazan és Shaver, 1987 nyomán Zsolnai, 2001. 38. o.)

	<i>Biztos</i>	<i>Elkerülő</i>	<i>Aggódó – ambivalens</i>
kötődéstörténet	szoros kapcsolat mindkét szülővel; szoros kapcsolat a szülők között	az anyát hidegnek és elutasítónak látja	az apát nem tartja fairnek
mentális modellek	könnyű vele megismerkedni; kevés kétség gyötri önmagával kapcsolatban; mások jó szándékában való hit; hosszantartó szerelem	a szerelem ritkán hosszú életű; a szerelem veszít intenzitásából	önmagával kapcsolatban kétségek gyötrik; könnyen beleszeret valakibe, de ritka az igazi szerelem; mások nem szívesen kötelezik el vele magukat
szerellemmel kapcsolatos tapasztalatok	boldogság; barátság; bizalom	az intimitásból való féltélem, nehéz számára a partner elfogadása	megszállottság és féltékenység; az egyesülésre és kölcsönösségre való vágy; erős szexuális vonzalom; érzelmi szélsőségek

A meglévő hasonlóságok ellenére a két kapcsolat számos vonatkozásban különbözik. Az első eltérés a kapcsolatok szimmetrikus illetve aszimmetrikus jellegéből ered. Igaz, hogy mind a gyermekkori kötődésekben, mind a felnőttkori szerelemben fontos a másikkal való törődés, de ez gyermekkorban egészen mást jelent, mint felnőttkorban. Az elsőben aszimmetrikus kapcsolat van a kötődő felek között, ahol a szülők, főként az anyák gondoskodnak gyermekeikről fizikai és pszichés értelemben egyaránt. A felnőttek szerelmi kapcsolatait ezzel szemben a szimmetria illetve az erre való törekvés jellemzi. Ez a viszony a felek által közösen megállapított és elfogadott érzelmi és viselkedésbeli szabályokon nyugszik, amelyet a külső és belső körülmények változása alakít. A másik fontos eltérés a két kapcsolat között az, hogy míg a szerelemben fontos a szexualitás, addig ez a kóros esetektől eltekintve a csecsemő-és gyermekkori kötődésekre nem jellemző.

A kutatók szerint (*Shaver és Hazan 1988; Nagy, 2010*) a szerelemben háromféle viselkedési rendszer működik egymással szorosan összekapcsolódva: a kötődés, a gondozás-törődés, valamint a szexualitás. Mivel a valakihez való kötődés érzése már gyermekkorban kialakul bennünk, ez az alapja a később megjelenő másik két viselkedési rendszernek.

Kutatásukban *Shaver és Hazan (1988)* azt is megvizsgálták, hogy a szerelmi viszony jellemzésére alkalmazható-e a gyermekkori kötődések főbb típusait leíró kategóriarendszer (elkerülő-bizonytalan, biztos, ambivalens). A gyermekek kötődési típusát elemző eljárásokat alapul véve kifejlesztettek egy kérdőívet, amely arra szolgált, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek jellemezzék társukkal való kapcsolatukat. Az adatok azt bizonyítják, hogy az egyének úgy írták le partnerükhöz főződő viszonyukat, amilyen kötődésű típusúak voltak. A biztos kötődésűek számára a szerelem megnyugtató, biztonságot jelentő kapcsolat, amelyben az egymástól való függés építő jellegű a felek számára. A minta 56% tartozott ebbe a kategóriába. Ezzel szemben a bizonytalan-elkerülő kötődésű személyeknek a szerelem a másiktól való túlzott függőséget jelenti, és sokszor zavarja őket a kapcsolat fokozott intim jellege. Úgy érzik, mintha szabadságukban lennének korlátozva társuk által. A minta 23%-a számolt be ilyen érzésekről. Az ambivalens kötődésűek számára a szerelem a túl erős ragaszkodás és félelem együttes érzése, amelyben az egyén állandóan attól szorong, hogy a másik viszont szereti-e őt, s nem akarja-e elhagyni valaki más kedvéért. A vizsgált személyek 25%-a tartozott ebbe a csoportba. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a felnőttkori szerelmekben meghatározó szerepű az, hogy ki milyen kötődési típusba tartozik, hiszen a felek ennek megfelelően viselkednek kapcsolataikban.

A felnőttkor kötődéseit feltáró kezdeti kutatásokhoz képest az utóbbi évtizedekben igen megnőtt azon vizsgálatok száma, amelyek már jóval tágabb körben elemzik a kötődési kapcsolatokat. Ezekben már nem csak a szerelmi kötelékek, de a baráti és más fontos kötődési mintázatok, illetve egyéb aspektusok is vizsgálat tárgyává képezik (pl. *Mikulincer és Shaver, 2007*). Az eredmények szerint a biztosan kötődő felnőttek önértékelése és önelfogadása stabilan pozitív, konfliktuskezelési stratégiáik hatékonyan, érzelmeiket a helyzeteknek megfelelően tudják kezelni és szabályozni. Optimisták, ami még a számukra nehéz élethelyzetekben is egyértelműen kimutatható döntéseik meghozatalában (*Mikulincer és Shaver, 2016*).

Jól példázza mindezt, ahogyan egy fontos személy elvesztésére reagálnak a különböző kötődési típusba tartozó személyek. A biztos kötődésűek képesek feldolgozni ezt a fájdalmas élményt komoly érzelmi sérülések nélkül, jól működő konfliktusmegoldási módszereik segítségével az elvesztés okozta fájdalmat, haragot vagy szorongást úgy tudják kezelni, hogy az a normális keretek között marad (Parkes, 2001; Shaver és Tancredy, 2001). Az aggódó-ambivalens kötődés esetén ezek az érzések sokkal intenzívebben és sokkal hosszabb ideig, akár az elvesztés után több évvel is megmaradnak (Field és Sundin, 2001; Fraley és Bonanno, 2004; Wayment és Vierthaler, 2002). Ezzel ellentétben az elkerülő kötődési típusba tartozó felnőtteknek pedig az okoz problémát, hogy miként fejezzék ki és dolgozzák fel a tragikus élményt (Parkes, 2003).

A felnőttkori kötődés vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a biztos kötődésben élők magabiztosabbak és nyitottabbak az új helyzetekkel, tervekkel, emberekkel kapcsolatban. Rugalmasan és kreatív módon kezelik a konfliktusokat és kihívásokat, amelyek a különböző élethelyzetekben adódnak számukra a másik két kötődésű típussal összehasonlítva (Pistole és Arricale, 2003; Mikulincer és Shaver, 2016).

A számos kutatási eredmény ellenére azonban még jelenleg is kevés tudással rendelkezünk arról, hogy a felnőttkor kötődései milyen mechanizmusok alapján alakulnak is és mennyire lesznek állandóak. Az újabb vizsgálatokból annyi viszont egyértelműen kiderül, hogy nem egyedül a korai szülő-gyerek kötődési viszony az, amely ezeket a kapcsolatokat meghatározza (Mikulincer és Shaver, 2016).

3.7. Kötődés és szocioemocionális fejlődés

A korai kötődéskapcsolatok és a későbbi szociális viselkedést összevető tanulmányok sok bizonyítékkal szolgálnak arra nézve, hogy az egyén szociális és érzelmi fejlődése folyamatos csecsemőkorban, kisgyermekkorban és óvodáskorban, ami legfőként az az elsődleges kötődés eredménye (Matas, Brend és Sroufe, 1978; Waters, Wippman és Sroufe, 1979; Kochanska, 2001; Tóth, Lakatos és Gervai, 2007; Nagy, 2010).

Más kutatások megerősítették azt is, hogy a csecsemőkorban kialakult anya-gyermek kötődés hatással van a gyerekek későbbi szociális kapcsolatainak alakulására. Ezek a vizsgálatok azt mutatják, hogy azok a gyermekek, akik biztosan kötődtek édesanyjukhoz csecsemőkorukban, a későbbiekben több szoros barátsággal rendelkeztek, mint az A

típusú bizonytalan-elkerülő és a C típusú ambivalens kötődésű gyermekek, akik közül többnek egyetlen barátja sem volt (Zsolnai, 2001; Hámori, 2015).

A felnőttkori szociális kapcsolatokat elemző vizsgálatok már az 1980-as években is sok összefüggést mutattak ki a csecsemőkori kötődési típusok és a későbbi párkapcsolatok alakulása között. Hazan és Shaver (1987) vizsgálatuk során az egyik helyi újságban kérdőívet tettek közre, ami arra szolgált, hogy az önként jelentkezők jellemezzék partnerükhöz fűződő viszonyukat. A kérdőívet kitöltő 620 felnőtt (koruk 14 és 84 év között volt) válaszát elemezve a két kutató azt találta, hogy az egyének úgy írták le társukhoz fűződő kapcsolatukat, amilyen kötődésű típusúak voltak. A biztos kötődésűek számára a szerelem a biztonságot jelenti, a bizonytalan-elkerülő kötődésűekből a kapcsolat sokszor a másik féltől való túlzott függőség érzését váltja ki, míg az ambivalens kötődésű típusba tartozók a szerelem kapcsán attól szoronganak, hogy a másik fél el ne hagyja őket egy új, érdekesebb kapcsolat reményében.

Voltak vizsgálatok, amelyek a felnőttkori szociális viselkedések közül azt tanulmányozták, hogy miként függ össze az anyai viselkedés saját gyermekével szemben azokkal a tapasztalatokkal, amelyeket ők, mint gyermek éltek át saját édesanyjukkal kapcsolatban. Quinton és Rutter (1988) olyan anyák viselkedését figyelték meg gyermekükkel szemben, akik gyermekkorukban intézetben nevelkedtek. Azt találták, hogy ezek az anyák kevésbé voltak elfogadóak, együttműködők és szenzitívek azokkal az anyákkal összevetve, akik családban, édesanyjuk mellett nőttek fel. Ezekből a megfigyelésekből az következik, hogy a korai kötődés elégtelensége nem csak a későbbi társas-érzelmi kapcsolatokat befolyásolja károsan, hanem egyben negatív viselkedési minták kialakuláshoz is vezet.

Ricks 1985-ben megjelent összefoglaló tanulmányában azt vizsgálta meg, hogy mennyire igazolható Bowlby azon feltételezése, hogy az anya saját anyja, illetve családja által történő elutasítása és a nem megfelelő kötődés később saját gyermeke bizonytalan kötődéséhez vezet. A kapott eredmények alapján Ricks azt a következtetést vonta le, hogy nem bizonyítható a közvetlen összefüggés a két viselkedés között. Ricks szerint az anyai elutasítás vagy elfogadottság közvetett csatornákon keresztül hat, s ezek csökkentik a közvetlen folytonosság esélyét. Ezt erősíti meg más, a korai élmények tartós hatásával

foglalkozó kutatások is, kimutatván, hogy számos kompenzáló és ellenhatással számolhatunk, amelyek között fontos szerepet tölt be az intellektuális feldolgozás és a tudatos egyéni értékelés is (Vajda, 1999).

Az azóta végzett empirikus vizsgálatok többsége megerősítette, hogy a csecsemőkorban kialakult anya-gyermek kötődés meghatározó szerepet játszik a gyermek érzelmi-szociális fejlődésében (Zsolnai, 1993; Hámori, 2015, Zimmer-Gembeck, Webb, Pepping, Swan, Merlo, Skinner, Avdagic és Dunbar, 2017). Vannak azonban olyan kutatások is, amelyek nem találtak ilyen közvetlen kapcsolatot a korai kötődés jellege és a későbbi szociális-érzelmi fejlődés között (pl. Bates, 1985; Lewis és Feiring, 1991).

Bár ezek a kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a környezeti és az egyéni különbségek a korai kötődésben és annak hatásaiban fontos szerepet játszanak, azt nem vonják kétségbe, hogy a csecsemőkorban kialakult kötődés meghatározó lesz a gyermek szocioemocionális fejlődésében.

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok általános tanulsága az, hogy a korai biztonságos kötődés teremti meg a legelőnyösebb feltételeket a szociális, érzelmi 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. A vizsgálatok egy része pedig azt jelzi, hogy a biztonságos kötődési mintázatú csecsemők fiatal felnőttként párkapcsolataikban is jobban funkcionálnak.

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.

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 változtathatja a korai kötődések jellegén.

4. A szociális kompetencia fejlődése gyermek- és serdülőkorban

A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők fontosságára már az 1990-es évek óta felhívják a figyelmet a különböző vizsgálatok (pl. *Schneider*, 1993; *Tunstall*, 1994; *Smith és Hart*, 2004; *Cole és Tan*, 2007), azonban a meghatározó tényezők együttes hatását vizsgáló nemzetközi kutatások száma még ma sem elégséges.

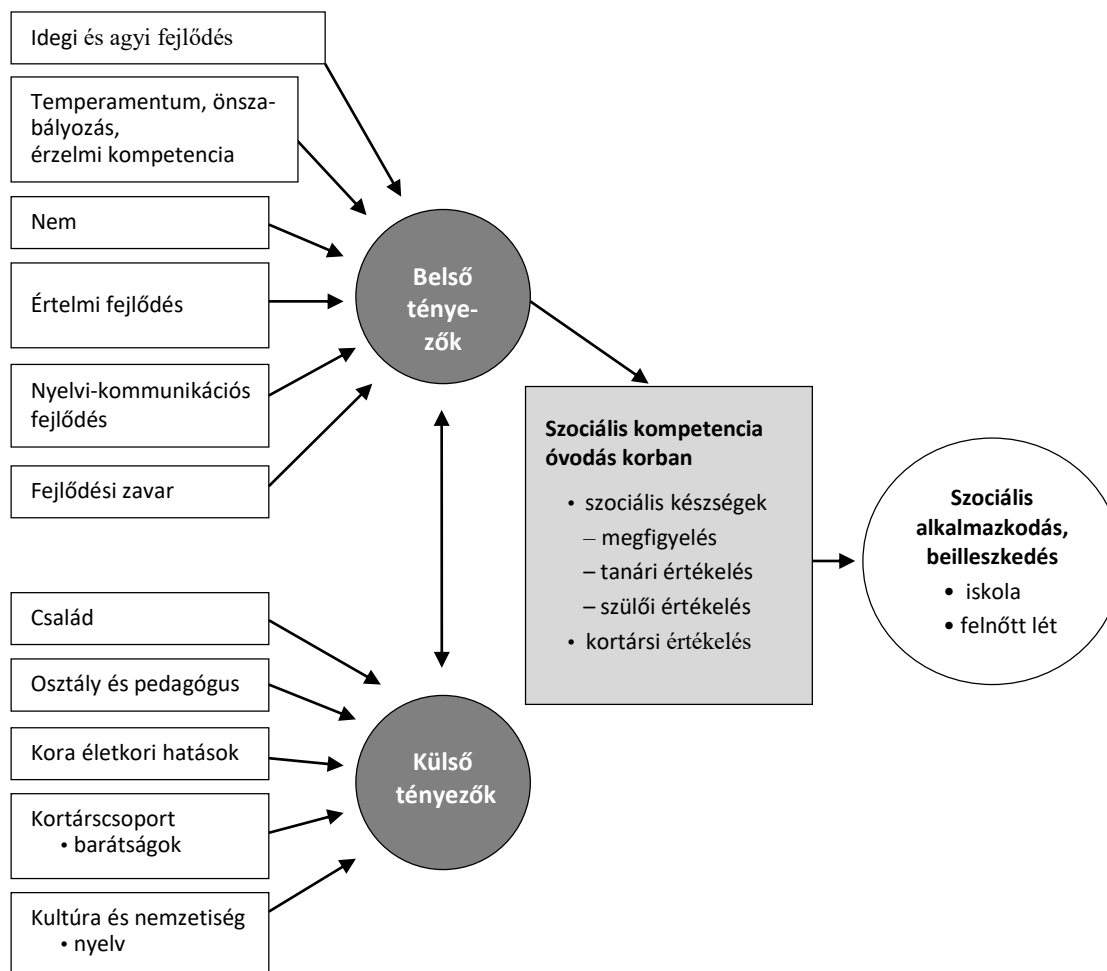
4.1. A fejlődést meghatározó tényezők

A szociális kompetencia alakulását az *intraperszonális* (pl. eltérő kognitív és nyelvi képességek, különböző temperamentum) és az *interperszonális* tényezők (pl. mikro- és makrokulturális közeg, család, iskola, kortársak, média) csoportja határozza meg. Mind-egyik csoport számos elemet foglal magában, amelyek egymásra és a szociális viselkedésre gyakorolt hatását a 4. ábra foglalja össze.

4.1.1. Intraperszonális tényezők

A csecsemők a környezettel folytatott interakciók kezdetleges képességével születnek. Reflexeik működése teszi lehetővé számukra az oxigén és táplálék felvételét. Észlelik a tárgyakat és az embereket, érzékenyek az emberi beszédhangokra, gyorsan megtanulják ezek közül kiszűrni édesanyjuk hangját. Születéskor követik a mozgó arcszerű formákat, s néhány nap után képesek anyjuk arcát megkülönböztetni másokétól. Megjelenik arcukon a szociális mosoly, amely fokozatosan átalakul és fejlődik annak következtében, hogy az őket gondozók megfelelő visszacsatolást biztosítanak számukra. Megfelelő visszacsatolás nélkül viszont a mosoly nem fog fejlődni, és ezáltal a társas interakciók fejlődése is megakadhat (*Cole és Cole*, 2001).

Az egyéni különbségek közül legkorábban a *temperamentumbeli* eltérések ismerhetők fel. A gyerekek közül vannak, akik többet sírnak, mint mások, és egyesek érzékenyebben reagálnak az őket ért külső ingerekre már ebben az életkorban is.



4. ábra. A külső és belső tényezők hatása a szociális kompetencia alakulására
(Forrás: Whitehurst és Lonigan, 1997 nyomán Odom, McConnell és Brown, 2008. 5. o.)

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a temperamentum biológiai gyökerű, a személyben rejlő alapvető diszpozíciókat tartalmaz, amelyek az aktivitás, reaktivitás és emocionalitás alapjául szolgálnak, illetve szabályozzák azok kifejeződését. A temperamentum individuális különbségeket jelent a viselkedés vonatkozásában, amelyek egyéni eltérései már születésnél jelen vannak. A meglévő különbségek csecsemőkorban jól felismerhetők és hosszabb időn keresztül viszonylag stabilak maradnak, ezáltal a szociális fejlődés egyik alapjául szolgálnak (Denham, Bassett és Wyatt, 2007).

Thomas és Chess (1977) híres vizsgálatában a csecsemőket három temperamentum-típusba sorolta: „easy”, „slow to warm up”, „difficult”. Az első csoportba tartozó csecsemők általában jól alkalmazkodtak a számukra szokatlan helyzetekhez, és könnyen

megnyugodtak az őket ért bánat vagy szomorúság után. A második csoportba sorolt gyerekek lassan alkalmazkodtak ezekhez a helyzetekhez, szorongtak és sírtak ilyenkor. A harmadik körbe tartozók viselték legnehezebben ezeket a szituációkat, és nagyon intenzíven reagáltak az őket ért kellemetlenségekre. A temperamentum nagyrészt a szociális interakciók kontextusában manifesztálódik. Ahogy a fejlődés előrehalad, a temperamentum kifejeződését egyre nagyobb mértékben befolyásolja a tapasztalat és a kontextus (Goldsmith, 1987).

A *kognitív és kommunikációs/nyelvi képességek, készségek* eltérő fejlettsége szintén meghatározó a gyermekkori szociális fejlődést tekintve. Azok a csecsemők és kisgyerekek, akik fejlett kognitív és kommunikációs képességek és készségek birtokában vannak, könnyebben értik meg a körülöttük lévő szociális világot, jobban ki tudják fejezni érzelmeiket, vágyaikat, igényeiket, amely elősegíti a sikeres társas interakciók és kapcsolatok kialakulását. Ők azok, akik az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen tudnak változtatni viselkedésükön, ha ez szükséges (Tunstall, 1994; Diamon, 2002; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall és Brown, 2006).

Ezeknek a képességeknek és készségeknek fontos szerepe van a szociális problémamegoldásban is. A szociális probléma-megoldó képesség fejlődését pozitívan befolyásolja, ha a problémákat az egyén kreatívan, alternatív módon képes megoldani úgy, hogy közben a saját és a csoport érdekeit egyaránt figyelembe veszi (Spivak és Shure, 1976; Odom és mtsai, 2006; Herbert-Myers, Guttentag, Swank, Smith és Landry, 2006).

Végül a csecsemőknek és kisgyermeknek a környezetre, a mások érzéseire és reakcióira való nyitottsága szintén megalapozza érzelmi és szociális kompetenciájuk fejlődését (Kopp és Skrabski, 1995).

4.1.2. Interperszonális tényezők

Az interperszonális tényezők közül a mikro- és makrokulturális környezetből, a családból, az iskolai közegből, a kortárs kapcsolatokból és az utóbbi évtizedben a média hatásaiból fakadók a legjelentősebbek.

Kulturális hatások

A kulturális hatások meghatározó szerepűek a szociális kompetencia fejlődésében. A szociális készségek, képességek ugyanis természetüknél fogva jól tükrözik a környező

kultúra sajátos követelményeit. A saját kulturális környezetünkben érvényes kapcsolati minták, interakciós „forgatókönyvek” ismerete lényeges előfeltétele a hatékony társas kapcsolatok alakulásának (*Forgács, 1989; Kim és Markus, 1999; Archer és mtsai, 2015; Henrich, 2015*).

A kulturális különbségek sora mutatható ki az egyes társadalmak között. Az egyik alapvető eltérés, hogy egy adott társadalom individualista vagy kollektivista orientált-ságú. Az individualista társadalomban az egyéni célok és érdekek a meghatározóak, míg a kollektivista hagyományokon alapuló társadalom az egyén céljait másodlagosnak tekint a kollektivitás és a konvenciók fenntartására irányuló cselekedetekkel szemben (pl. *Kim, Triandis, Kagitcibasi, Choi és Yoon, 1994; Rózsa, Kő és Oláh, 2006*). Ebből adódóan a szociális viselkedés alakulását meghatározó kulturális különbségek olyan specifikus szocializációs technikák megtanulását és hatékony működtetését teszik szükségessé, amelyek segítségével lehetővé válik a kultúra adta érték-szabály- és normarendszer elsajátítása (*Bereczkei, 2003; Archer és mtsai, 2015*).

Barry, Bacon és Child 71 természeti nép kultúráját hasonlította össze abból a szempontból, hogy milyen a csecsemőkkel szembeni általános elfogadás és engedékenység (*Katona és Szitó, 1988*). E szempontok szerint elfogadó és nem-elfogadó kultúrákat különböztettek meg a vizsgálatba bevont népcsoportok között. Az elfogadó kultúrákban igen alacsony volt a gyermekekkel szemben alkalmazott fizikai büntetés mértéke, a nem elfogadó kultúrákban viszont nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy szorongást alakítsanak ki a helytelenül viselkedő gyerekekben, és a fő cél a szófogadó gyermeki viselkedés kialakítása volt.

A legtöbb nem verbális üzenet is kultúrához kötött, és az adott kultúra még azokat a jelzéseket is módosítja, amelyek nagyon sok kultúrában jelen vannak. „A közeli kultúrákban például a személyközi távolságok sokkal kisebbek. Az arabok állítólag sokféle modalitást szeretnek használni személyes interakcióikban, beleértve a szag-érzékelést is, ennél fogva a mi mércéinkhez képest kényelmetlenül közel állnak egymáshoz.” (*Forgács, 1989. 183. o.*). Hasonló kulturális különbségre utal egy korai vizsgálatban *Aiello (1971)* is, aki iskolai játszótéren készített fényképek elemzése alapján arról számolt be, hogy a néger gyerekek hajlamosak a fehér bőrű gyerekeknél közelebb állni az emberekhez.

Jelentős eltérést találtak különböző kultúrák gyermekeinek proszociális cselekedetei között is. Azokban az országokban (Kenya, Mexikó, Fülöp-szigetek), ahol a gyermekek már korán részt vesznek a családi és háztartási munkákban, hamarabb és nagyobb mértékben válnak empatikussá és több proszociális cselekvést fejtenek ki, mint az olyan országokban, ahol a gyermekeknek nem kell segíteniük otthon (Damon, 1983).

A különböző kultúrközi vizsgálatok eltéréseket találtak kultúráként az anya-gyermek kötődési rendszerekben is. Az izlandi mintában a függetlenségre készítés, az anya és gyermek közötti távolságtartás, a bizalom hézagossága volt a jellemző. Az arab anyai magatartást a gyermek büntetése, a vele szembeni elégedetlenség jellemezte, a kínai anyáknál pedig a teljesítményre való nevelés kontrolláló módja figyelhető meg, amely a gyermek szükségleteinek tudatos, nevelő korlátozásával társult. Az ökológiai, klimatikus szempont az adott kultúrában rögzülő anya-gyermek kapcsolatot is befolyásolja. Északon a bölcsőben tartás, délen a testen hordozás lehet domináns, amely alapvetően meghatározza az anya-gyermek közötti kommunikációt, kötődést (Lázár, 1994). Vannak kultúrák, amelyekben az anya-gyermek kapcsolat kulturális kód alapján sérül. Ilyen például a Bali szigeti népesség körében megfigyelt gátolt szemkontaktus, a Sebei törzsnél megfigyelt érintés és tekintettartás (Lázár, 1994) vagy a Hermann Imre (1984) által leírt ókínai példa, mely szerint a csecsemőt az első három napon nem szabad a karra venni. Hasonló korlátozás jellemezte az inkákat is, akik a csecsemőt nem vették ki a bölcsőből. A latin világban, az albánoknál vagy a csángóknál pedig a pólya korlátozta jelentősen a csecsemők mozgását. Mindezek azonban inkább kivételeknek tekinthetők, mert a ringatás, az anya közelsége még a pólyában tartott csecsemőt is kötődési kapcsolatban tartotta.

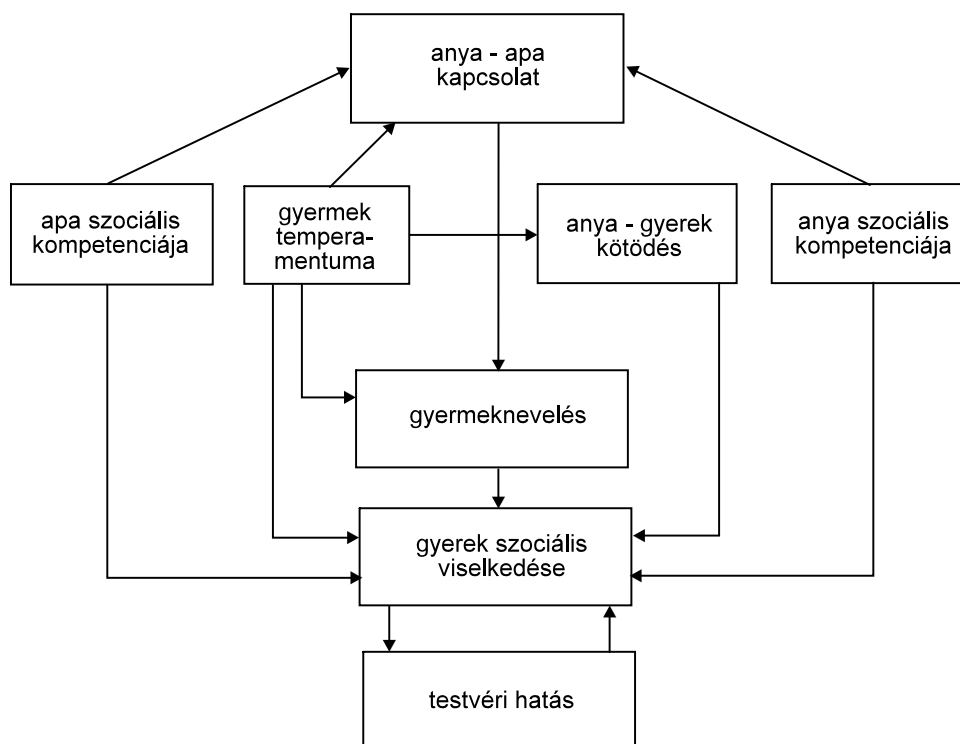
Különbség van az egyes társadalmak toleranciájában a másság, az uralkodó normáktól eltérő magatartások megítélésében is. Olyan országokban, ahol kevésbé tolerálják a megszokottól való eltérést, a szülőkre és gyermekeikre nagyobb nyomás nehezedik, hogy elkerüljék az elfogadott normáktól különböző szociális viselkedési formákat (Hofstede, 1979; Kim, Triandis, Kagiticibasi, Choi és Yoon, 1994; Kim és Markus, 1999).

A bemutatott példák mellett persze számos más különbség is létezik, amelyek szintén meggyőzően igazolják, hogy szociális viselkedésünk mennyire kultúrafüggő, s hogy a szociális kompetencia sokféle kulturális tényező együttes hatása által fejlődik (pl. Archer és mtsai, 2015).

A család

A kisgyermekkorú szocializáció – amely során a gyerek megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat – fő színtere a család (pl. *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001, Diener és Kim, 2004; Azad és mtsai, 2014*). *Schneider* (1993) modelljében (lásd 5. ábra) a gyerekek szociális viselkedését hat tényező befolyásolja közvetlenül: az apa és anya szociális kompetenciája, a gyerek temperamentuma, a családban folyó nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyerek közti kötődés milyensége. Ez utóbbi határozza meg leginkább, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben, ez az alap az, amely döntően meghatározza a szociális kompetencia fejlődését.

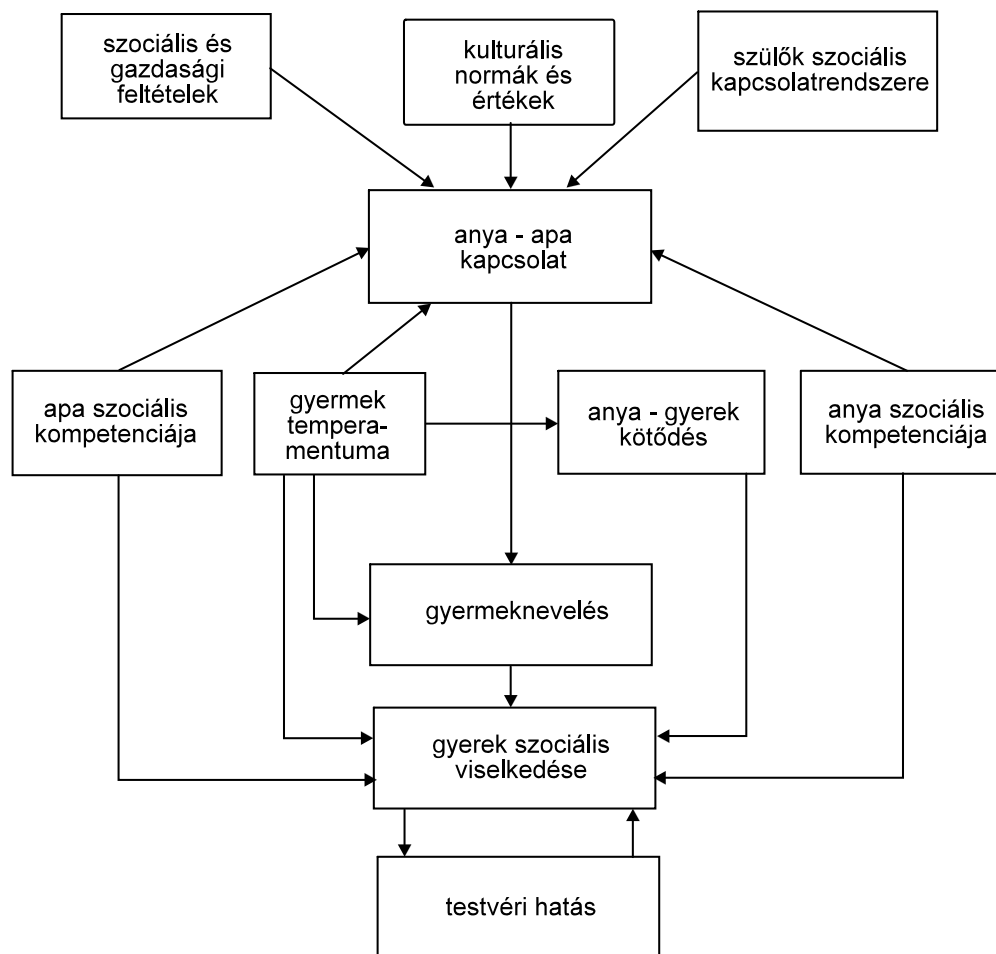
A 6. ábra ugyanezt a hatásmechanizmust mutatja be, de tágabb összefüggésben. Itt már jelen van a szociális és gazdasági feltétel, a szülők interperszonális kapcsolathálója, továbbá a kulturális normák és értékek köre is mint befolyásoló tényező. E három csoport hasonló a *Bourdieu* (1998) által leírt, a szocializációs folyamatot meghatározó tőkefajtákkal. Eszerint a tőkének – az anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munkának – három fajtája van: gazdasági, társadalmi és kulturális. A gazdasági tőke, amely a *Schneider* modellben a szociális és a gazdasági feltételekben jelenik meg olyan erőforrás, ami közvetlenül pénzzé alakítható, s mint ilyen, alapvető szerepet játszik a hatalomelosztás és a társadalmi pozíció megszerzésében. A jövedelem, a vagyon és a foglalkozás révén birtokolt anyagi hatalom pedig erőteljesen visszahat a családban folyó gyermeknevelésre. A társadalmi tőke (*Bourdieu, 1998; Pokol, 1995*) olyan kapcsolati erőforrás, amely a meglévő és a lehetséges kölcsönös ismertség és elismertség viszonyainak birtoklását jelenti, ami egyben gazdasági tőkévé is alakítható. *Schneider* modelljében a kulturális normák és értékek csoportja elsősorban a társadalmi tőke tartalmának tekinthető, de emellett összefüggésben áll a kulturális tőkével is, ami *Bourdieu* szerint a társadalmi pozíciókhoz szükséges alapvető ismereteket tartalmazza. Ezek elsajátítása hosszú ideig tart, s a tanulás történhet az anyagi hordozók révén is, így e tőkefajta kapcsolódik az intézményes neveléshez és oktatáshoz is (*Kasik, 2010b*).



5. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen családi tényezők köre
(Forrás: Schneider, 1993. 30. o.)

A szülők interakciós és interperszonális kapcsolatrendszere közvetetten szintén hat a gyerekek szociális kompetenciájának alakulására. *Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski* (2004) vizsgálatukban azt találták, hogy a szülők más felnőttekkel történő szociális interakciói, valamint ezek minősége befolyással bír a gyerekek társas viselkedésére. Az is kiderült, hogy a szülők baráti kapcsolatainak jellege kihat a gyerekek kortárskapcsolataira. Azoknak az apáknak a gyerekeit, akik barátaikkal szemben nem voltak pozitívak és elfogadóak, társaik nem kedveltél és nem is akartak velük barátkozni. A szociálisan elszigetelődött anyák gyermekei szintén visszahúzódóak voltak, társaik elkerülték őket és nem barátkoztak velük.

A családok szociális kapcsolatrendszere szintén mintaként szolgál a gyerekeknek. A szegényes társas kapcsolattal rendelkezők esetében a gyerekek nehezebben tudnak barátokra lelteni, szociálisan izolálttá válnak és ezáltal kevés lehetőségük van a társas interakciókra (*Brody és Flor, 1997*).



6. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen és közvetett tényezők köre (Forrás: B. H. Schneider, 1993. 31. o.)

Ezek a példák egyértelműen igazolják, hogy a szülők nemcsak verbális megnyilatkozásaikkal, hanem viselkedésükkel is mintát adnak a szociális viselkedés mikéntjére, annak hatékony vagy kevésbé hatékony megvalósítására.

A család az első szocializációs közeg, ahol a gyerekek elsajátítják az alapvető társas viselkedési formákat. Ebben legnagyobb szerepük a szülőknek van, akik viselkedése mintaként szolgál gyermekeik számára. A mintakövetés az utánzás és az azonosulás során valósul meg. Bandura (1986) és a szociális tanulás elméletének többi képviselője szerint minden viselkedést a környezet alakít. E nézet szerint a gyerekek megfigyelik, hogy a férfi és női viselkedés eltérő, megtanulják, hogy a felnőttek a fiúkat és a lányokat a különböző viselkedésekért eltérően jutalmazták vagy büntették. Ez alapján olyan, a nemüknek megfelelő viselkedéseket választanak, amelyek jutalomhoz vezetnek. A megfigyelés

alapján történő tanulás több tényezőtől függ *Bandura* felfogásában. Ezek a hozzáférhetőség, a figyelem, az emlékezet, a mozgásreprodukció és a motiváció. Az elsajátítandó viselkedésnek közvetlenül vagy közvetetten (pl. televíziós műsor) hozzáférhetőnek kell lennie a gyerek számára. A figyelem szintén fontos feltétel, hisz e nélkül a gyerekek nem tudnának összetett viselkedéseket megjegyezni. Gyakran többször is meg kell nézniük egy-egy bonyolultabb helyzetet, hogy a benne alkalmazott viselkedési elemeket meg tudják határozni. A megfigyelés emlékezet nélkül semmit nem ér. *Bandura* szerint a gyerekek megfigyelései akkor lesznek hatékonyak, ha a megfigyelt viselkedésnek van neve. A mozgásreprodukció pedig arra utal, hogy a megfigyelés mutatja a gyereknek, hogy milyen viselkedést utánozzon. Ha a viselkedés túl bonyolult, akkor általában a gyerekek azt nem fogják utánozni. Végül a motiváció arra szolgál, hogy az utánzás és az azzal járó tanulás bekövetkezzék.

Számos adat mutat rá arra, hogy a szülők nemcsak modellként szolgálnak gyermekeik számára, de jutalmaznak, illetve büntetnek a nemekkel ellentétesnek tartott viselkedéseket. *Fagot* (1978) korai megfigyeléses vizsgálatában azt találta, hogy sok szülő a lányukat mosollyal, dicsérettel jutalmazza a babázásért vagy a táncolásért, viszont ha fiaik babákkal játszanak, segítséget kérnek vagy segítségre ajánlkoznak, akkor azt helytelenítik. Ezek az eredmények alátámasztják a szociális tanuláselmélet alapvető feltevését, miszerint a nemnek megfelelő viselkedési formákat a jutalom és büntetés megoszlása befolyásolja (*Cole és Cole*, 2001).

Az iskola

A család után az iskola hat legjobban a szociális kompetencia fejlődésére gyermekkorban, mivel annak kötelező jellege miatt a gyerekek napjaik tetemes részét töltik itt. A befolyást a következő tényezők együttes hatása eredményezi: az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája. A megfigyelések szerint (pl. *Tunstall*, 1994; *Zsolnai*, 2014) a tanulók szociális kompetenciájára az alábbi elemek hatnak fejlesztően: meleg, nyitott iskolai légkör, világosan megfogalmazott célok és szabályok, tanulóközpontú tanulás és tanítás, kooperatív tanulási formák alkalmazása, sokféle tanulási forrás biztosítása, a gyerekek pozitív elfogadása, tanári kontroll a tanulók felett, személyközi kapcsolatok sokasága.

A XX. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok, főleg *Montessori* munkássága nyomán ismert, hogy az iskola épülete, az osztály berendezettsége, a bútorok, a felszereltség mind meghatározó erővel bír a jó iskolai légkör kialakulására. Az újabb vizsgálatok (pl. *Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Howes, Kagan és Yazejian, 2001*) teljes mértékben megerősítik *Montessori* elképzeléseit, hangsúlyozva a játékok és egyéb berendezések szerepét a gyerekek szociális fejlődésében.

Az iskola szociális struktúrájának egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Szmélyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskoláskorban, amikor a gyerekek egy, esetleg néhány pedagógussal vannak csak tartós interakcióban, meghatározó a szociális viselkedések alakulásában (*Hamre és Pianta, 2001*). A gyerekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók társas viselkedésére (*Rogers, 1983; Schwartz, Chang és Farver, 2001; Chang, 2003*).

Meghatározó erejű a pedagógus empátiája is. *Carl Rogers* (1983), a személyközpontú pszichológiai irányzat megteremtője már az 1940-es években fölhívta a figyelmet ennek fontosságára a gyógyításban és a pedagógiai munkában. A tanulóközpontú tanítás, amelynek legfőbb kategóriája a tanulás facilitálása (elősegítése), egy újfajta tanári magatartási stílusra épül. Ennek kulcsszavai a kongruencia (megegyezés, megfelelés), az empátia és a másik ember feltétel nélküli elfogadása. Vizsgálati adatok támasztják alá, hogy a tanulóközpontú oktatás kedvezően hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődésére, néhány szakember pedig az empátiát egyenesen a pozitív társkapcsolatok fejlődése alapjának tekinti (*Horváth, 1994; Tunstall, 1994*).

A tanárok képviselte vezetési stílusok is különböző hatást gyakorolnak a szociális kompetencia fejlődésére. A *Lewin* (1975) által megalkotott vezetési stílusok – tekintélyelvű, demokratikus, anarchikus – közül a demokratikus vezetés az, amely a legkedvezőbb feltételeket teremti meg a gyerekek szociális viselkedésének pozitív irányba történő alakulásához. A tanulók itt lehetőséget kapnak olyan alapvető szociális készségek gyakorlására, mint az empátia, a segítő magatartás vagy a kooperáció.

Brotphy-Herb, Lee, Nievar és Stollak (2007) direkt kapcsolatot találtak a tanári viselkedés, az osztály szociális klímája és a gyerekek társas kompetenciája között. Legfőként az osztály szociális légköre volt az, amely meghatározta a tanárok viselkedését és a gyerekek szociális kompetenciájának alakulását.

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését nagymértékben befolyásolja az iskola által közvetített szociális értékek köre is (pl. Zsolnai, 2001; 2009; Zsolnai és Lesznyák, 2015). Az értékek hierarchikus rendszert alkotnak, amely csúcsán olyan érték vagy értékek állnak, amely/amelyek végső viszonyítási alapként szolgálnak és minden más értéket kontrollálnak. A szociális értékrendben ez az érték a *proszocialitás*, amely a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető (Nagy, 1996). Az iskolában a pedagógus az a személy, aki személyes kapcsolatain keresztül ezt leginkább közvetítheti tanítványai felé. Ha egy pedagógus mintát tud adni, olyan értékeket tud közvetíteni, amelyek fejlesztően hatnak tanítványai személyiségére.

Kortárscsoport

A gyerekek szociális viselkedését a kortárscsoport jelentősen alakítja. A kortársak szerepe már a kisgyermekkorban is nagy, s ez a hatás a gyermekek növekedésével egyre erősebbé válik. Schaffer és Brody (1981) szerint a társak legalább háromféle módon segítik elő egymás szociális fejlődését. A viselkedés egyes fajtáit megerősíthetik, míg másokat gátolhatnak. Modellként viselkedhetnek, akik jelzik egymás számára bizonyos magatartás adekvát vagy inadekvát voltát. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermekek egyenlő félként vehessenek részt az egyes viselkedést érintő szabályok megalkotásában.

Kisiskolás kortól kezdve a gyermekek egymásra gyakorolt hatása egyre erősebb, míg ezzel párhuzamosan a felnőttek befolyása fokozatosan csökken (Ranschburg, 1998; Vajda, 2001; Semrud-Clikeman, 2007; Brown, Odon és McConnel, 2008). Az életkorral a proszociális akciók száma is nő, különösen a tartós baráti kapcsolatokban. Ennek tipikus megnyilvánulása, hogy megosztják egymással dolgaikat, segítenek egymásnak. Minél többet van ugyanis egy gyerek kortársai, barátai között, annál több alkalma nyílik arra, hogy szociális szerepeit gyakorolja, hogy elsajátítsa a proszociális viselkedést. Igazi barátságról, csoporttagságról azonban főként a prepubertástól kezdve lehet beszélni, amikor a kapcsolatok stabillá válnak és a kölcsönös bizalom lesz rájuk a jellemző (Vajda, 1997; Cole és Cole, 2001).

A kortársak közötti interakciók azon szociális készségek fejlődését segítik elő, amelyek csoportját a szakirodalom egy része *társas kompetenciának* nevez (pl. Cole és Cole,

2001; Howes, 1987). Ennek legfontosabb jellemzői a következők: jó kezdeményező-készség, az elvárások megtanulása, rugalmas alkalmazkodás, a másik fél szempontjainak a figyelembevétele, nyitottság a másik felé, kompromisszumkészség. Ezek elsajátítása olyan más, a társas kapcsolatokhoz szükséges szociális készségek fejlődését segítik elő, amelyek hosszú távon meghatározzák a gyerekek szociális kapcsolatait.

Média

A XX. század második felében lezajlott elektronikai forradalom és a média rohamos elterjedése gyökeres változásokat hozott a világban. A média, főként az internet társas viselkedésre való hatása napjainkban vitathatatlan, befolyása a gyerekek szociális fejlődésében egyre erőteljesebbé válik (pl. Zins és Elias, 2006; László és Danó, 2016). Vizsgálatok sora foglalkozik azzal, hogy a különböző közösségi oldalakon való jelenlét, az internetes kommunikáció és nyelvhasználat, a számítógépes játékok miként hatnak az egyének, főleg a fiatalabb korosztályok szociális viselkedésére, társas kapcsolataik alakulására (pl. Jin, 2011; Prievara, 2016; Ránki, 2016; Zsolnai, 2017).

A mai fiatalok technológiai tudása és az internettel kapcsolatos ismeretei messze túlszárnyalják szüleik és nagyszüleik ilyen irányú felkészültségét, ami egyben azt is jelenti, hogy ez különböző konfliktusokhoz vezethet a generációk között. A fiatalok a média, különösen az internet mindennapos használata által egy új, saját maguk számára jól értelmezhető és értékelhető kultúrát hoznak létre, amiben biztonságosan és otthonosan mozognak.

Más stratégiák kerülnek alkalmazásra az online és az offline kommunikáció során. Az internetes nyelvhasználat jellemzője a rövid, egyszerű megfogalmazás, a netes szleng gyakori előfordulása. Az internetes kommunikáció során a fiatalok bátrabban osztanak meg magukról információkat, érzelmeket, nyíltabban kommentálnak eseményeket, hisz nincs meg a másik fél részéről az azonnali visszacsatolás, ami a valós életben folyó kommunikáció egyik alapvető eleme (Draa és Sydney, 2009; Ránki, 2016; Zsolnai, 2017). „Az internetes kommunikációhoz szokott fiataloknak ezért nehézséget okoz/okozhat a valós kommunikációs helyzetek kezelése, főleg olyan személyekkel, akik a személyközi kommunikációban jóval jártasabbak náluk pl. a korukból vagy a szakmájukból fakadóan” (Zsolnai, 2017. 251.).

Jelenleg nehéz megjósolni, hogy a jövőben az internet használata milyen, eddig még nem feltárt hatásokat fog okozni a gyerekek és a fiatalok társas viselkedésében, az viszont kétségtelen, hogy a média és az internet a szociális kompetencia gyermekkori alakulásának már most az egyik igen fontos ágensévé vált.

4.2. A szociális kompetencia fejlődése csecsemőkorban

A csecsemők érzékszerveiken keresztül tanulják meg először megérteni az őket körülvevő világot. A látás, a hallás, az érintés által tudják kifejezni igényeiket és vágyaikat, s ezek segítségével tudják egyre jobban megkülönböztetni a számukra fontos személyeket, édesanyjukat, édesapjukat vagy más gondozójukat. Ezek a kapcsolatok jelentik számukra az első szociális tapasztalatokat és élményeket.

A szociális viselkedés két alapvető formája az *agresszió* és a *proszociális* viselkedés. A csecsemők megszületésük után mindkét viselkedési forma kezdeményeit mutatják.

Az *agresszió* legkorábbi előzményei a dühödt sírás és hánykolódás, amikor az újszülött szopását megszakítják. *Ranschburg* (1998) szerint agresszív viselkedéshez a csecsemő azon felismerése vezet, miszerint az agresszív cselekedet megoldja problémáit (ha valamilyen kellemetlen hatás éri és rugdalózik, dühödten sír, a szülők a legtöbbször segítségére sietnek). Az instrumentális agresszió esetében az agresszió eszköz, mely a kívánt hatást eredményezheti (*Hartup*, 1974; *Ranschburg*, 1998). Ezzel szemben az indulati agresszió a düh eredményeként jelenik meg (megakadályozzák valamilyen cselekvés elvégzésében). Amíg a gyermek nem őrzi meg eredeti szándékát célja elérésére, amikor akadályba ütközik, addig nem érez dühöt (ha a tárgy után nyúló csecsemő kezének útjába valamilyen akadályt helyezünk, legtöbbször az új tárgy foglalkoztatja, eredeti céljáról megfeledkezik). Erre csak tanulás során, a hatodik-hetedik hónap körül válik képessé, ugyanakkor ez még nem a harag érzése, hiszen nincs benne ártó szándék, az ekkor megjelenő reakcióknak nincs irányuk, céljuk. A tapasztalati tanulás során ezek a dühkitörések egyre célirányosabbá válnak (*Olthof*, 1990), s az ehhez kapcsolódó harag már támadó jellegű és agresszivitásra készlet.

A *proszociális* viselkedés első jelei szintén nagyon korán megmutatkoznak. *Eisenberg* (1991) szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másokkal való együttérzés megjelenése. Érzelmi fertőzésnek nevezi azt a jelenséget, amikor a csecsemők

együtt sírással fejezik ki a másik érzelmi állapotával való együttérzést. A kutatók úgy vélik, hogy ez a „fertőző sírás” az empátia, a mások érzéseiben való osztozás előzménye, ami viszont a segítségnyújtás és más proszociálisnak tartott viselkedések alapja (Cole és Cole, 2001).

A csecsemők megszületésükkor már képesek az érzelmek egy kis szegmensét – örömet, dühöt, undort és meglepetést – átélni. Ezeket az érzelmeket a szakemberek *elsődleges érzelmeknek* nevezik, mert nagyon korán jelennek meg, és mert a hozzájuk kapcsolódó arckifejezések egyetemesen felismerhetőek (Darwin, 1872/1999; Cole és Cole, 2001). A gyerekek a csecsemőkor végén kezdik mutatni a *másodlagos érzelmek* első jeleit, amikor saját egyediségük érzése és a kulturális normák iránti érzékenységük kialakul. Mindegyik másodlagos érzelm valamilyen elsődleges érzelmhez kötődik, például az örömhöz a boldogság, az elégedettség és a büszkeség, a félelemhez a rettegés és az aggodalom. A másodlagos érzelmek megjelenésének az a feltétele, hogy az egyén megértse a másokhoz való viszonyának jelentőségét. Michalson és Lewis (1985) ezeket az érzelmeket *énre vonatkozóaknak* nevezik, hangsúlyozva ezzel a másokhoz való viszonyt az azokat a sajátosságát, amely az ilyen típusú érzelmeket aktiválja.

Szintén proszociális viselkedésre készítet az érzelmi kommunikáció. Az érzelmek öröklött beidegződések által arcunkon, testtartásunkban kifejeződnek, felismerésük hasonló érzelmeket vált ki a másik félből, mindez pedig proszociális viselkedést eredményezhet. Ugyanakkor a környezet által közvetített gyakori érzelmek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, így nemcsak a proszociális, hanem az agresszív viselkedésformákat kiváltó érzelmek is tartóssá válhatnak (Nagy, 2000a).

Két és fél- három hónapos kor között minőségileg új viselkedési formák és társas kapcsolatok alakulnak ki a csecsemők és gondozóik között. A látórendszer érése a látásélesség új szintjét és a látómező elemzésének új képességét teremti meg, amely következtében a mosolygás is átalakul. Ez azonban csak akkor megy végbe, ha a csecsemő gondozója megfelelő visszacsatolást biztosít. E nélkül a mosolygás nem tud fejlődni, s ha a szociális mosoly nem fejlődik ki, a társas interakciók fejlődése is megrekedhet (Cole és Cole, 2001).

A 9–14 hónapos csecsemő már képes különböző módon reagálni dolgokra, ami főként attól függ, hogy az őt gondozó személy azokhoz pozitívan vagy negatívan viszonyul, és izgatottá válik, ha nem teljesülnek kívánságai (Wellman, Phillis, Dunphy- Lelii és

LaLonde, 2004). A csecsemők ekkor kezdik megérteni, hogy ha gondozójuk egy tárgyra mosolyogva néz, akkor az számukra kíváncsi, és önkéntelenül meg is fogják fogni azt. A szociális észlelés fejlődése hozzájárul ahhoz, hogy később, 3-4 éves korban a gyerekek képesek lesznek megérteni más személyek nézőpontját is. Ez a kezdeti tapasztalat alapozza meg annak felismerését és megértését, hogy mások tőlük eltérő módon éreznek és gondolkodnak. Kezdi megtanulni, hogy az érzések és vágyak belsőből fakadnak, és hogy a nyelv arra való, hogy ezeket ki tudják fejezni mások számára (*Carpenter, Atkar és Tomasello*, 1998).

Hét-kilenc hónapos korukban a csecsemőkre az jellemző, hogy nyugtalanná válnak, ha gondozójuktól elválnak. Ekkora alakul ki köztük a *kötődés*, ami a gyermeki fejlődés egyik kulcseleme. Mint az előző fejezetben láttuk, különböző elméletek vannak a kötődés alapjainak magyarázatára, például *Freud* (1933/1964), *Erikson* (1963), *Bowlby* (1969), amelyek más-más aspektusból próbálják elemezni azt, hogy miként alakul ki ez a szoros kötelék. Az eltérés ellenére az egyértelműen kiderül a kötődésekkel kapcsolatos vizsgálatokból, hogy a kötődés a gyerekek biztonság érzetét biztosítja, s mint ilyen, a leghatékonyabb alapja a társas kapcsolatok egészséges fejlődésének.

4.3. A szociális kompetencia fejlődése kisgyermek- és óvodáskorban

Ebben az életkorban a szociális kompetencia fejlődése szempontjából az egyik legfontosabb az *identifikáció* kialakulása. Az identifikáció fejlődésében négy mechanizmus, a differenciáció, az affiliáció, az utánpótlás és a szociális tanulás, valamint a kognitív sémák kialakítása játszik szerepet. Az identifikáció során alapvető a nemi identitás kialakulása, a különböző nemi szerepek elsajátítása, amely főként az azonos nemű szülőkkel való azonosulás révén szilárdul meg. A vizsgálatokból származó adatok arra utalnak, hogy a gyerekeknek 5-6 éves korukra világos fogalmuk van arról, mit jelent kulturális közegükben fiúnak vagy lánynak lenni, ami *Kohlberg* (1984) szerint a társas viselkedésüket is meghatározza. Ez megnyilvánul a játéktípusok különbözőségében és abban is, hogy a fiúk és lányok mással szeretnek játszani. A lányok babáznak és plüssállatokkal játszanak, a fiúk inkább dömperekkel és autókkal foglalkoznak már 14–22 hónapos koruktól kezdve.

A pszichológusok körében nincs egységes álláspont arra vonatkozólag, hogy a nemi identifikáció folyamata miként zajlik le a gyerekekben, hogyan fedezik fel és sajátítják el

a nemüknek megfelelő szociális viselkedéseket. Abban viszont a fejlődépszichológusok egyetértenek, hogy ezek megtanulásakor a gyerekek valamilyen mentális „összemérést” végeznek, amely elősegíti, hogy kiemeljék azokat a kulcsfontosságú elemeket és jellemzőket, amelyekben a velük azonos nemhez tartozókkal osztoznak. Abban is egyetértés van, hogy a nemhez illő viselkedésről alkotott későbbi elképzelések erősen függenek a gyerekek megfigyelési és utánzási képességétől (Cole és Cole, 2001).

Az identifikáció mellett az *önszabályozás képességének* a fejlődése is meghatározza a szociális kompetencia alakulását. Ez szorosan összefügg a gyerekek morális fejlődésével, amely során interiorizálják a társadalom által elfogadott és megkövetelt normákat és értékeket. A morális fejlődést elemző, ma már klasszikusnak számító elméletek közül Piaget (1993), Kohlberg (1984) és Gilligan (1982) modellje emelendő ki. Ez utóbbi azért is érdekes, mert összefüggésben áll a nemi identifikáció folyamatával is. Gilligan ugyanis különbséget tesz a főként a férfiakra jellemző törvény etikája (az igazság betartása mint fő cél) és a nőkre jellemző törődés etikája (a nőket erkölcsi döntéseik meghozatalában inkább a törődés, az emberi kapcsolatokban való gondolkodás vezérli) között, amelyek gyökerei abban rejlenek, hogy a fiúk és lányok más-más utat járnak be erkölcsi fejlődésük során.

Az önszabályozással szorosan összefügg az *önkontroll* kialakulása is. Ez az a fajta képesség, hogy a gyerekek akkor is az elvártaknak megfelelően viselkednek, ha nincsenek felügyelet alatt. Mindenfajta önkontroll kialakulásának az a képesség az alapja, amely által az egyén a különböző szituációkban le tudja gátolni indulatait és vágyait, hogy ezzel egy helyes cselekedet valósulhasson meg. Maccoby (1980) négyféle gátlást sorol fel, amelyet a gyerekeknek el kell sajátítaniuk: mozgások gátlása, következtetések gátlása, választás gátlása és az érzelmek gátlása. Ez utóbbi fontos szerepet kap a szociális kompetencia fejlődésében, ugyanis az érzelmek szabályozása nélkül nem alakulhat ki hatékony társas viselkedés. Óvodáskorban a gyerekek már sok időt töltenek hasonló korúak társaságában, így meg kell tanulniuk kontrollálni dühüket és haragjukat, ha céljaikban valamelyikük akadályozza őket. Néha pedig személyes vágyaikat kell alárendelniük a csoport érdekének.

Az *agresszió kontrolljának* és a *mások segítségének az elsajátítása* a kisgyermek- és óvodáskor társas fejlődésének az egyik legfontosabb feladata. Az első – személy ellen

irányuló – céltudatos agresszív megnyilvánulások másfél-kétéves kor körül azonosíthatók (Ranschburg, 1998). Az értelmi fejlődés, a fokozódó kíváncsiság és a differenciáltabb mozgás következményeként a gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami számos frusztrációt, interperszonális kudarcot eredményez. A rendszerhez való alkalmazkodás szorosan összekapcsolódik a harag elfojtásának (anger-in) stratégiájával, s mivel az agresszió nyílt kifejezését a legtöbb szülő nemkívánatos viselkedésnek tekinti, már kétéves korban megjelennek az agresszió szimbolikus formái (nyafogás, duzzogás, ellenállás). Ezek száma az életkor előrehaladtával fokozatosan nő, s az agresszivitást kiváltó okok egyre nagyobb arányban lesznek szociális jellegűek.

A természetes környezetben történő megfigyelések alapján (pl. Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992; Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Ortega, 1999) már a háromévesek körében megfigyelhetők az agresszivitás mind enyhébb (pl. lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (pl. verekedés tárgyakkal és tárgyak nélkül, a másik rugdosása) formái. Ugyanakkor ebben az életkorban jelenik meg és válik dominánssá a csúfolódás mint az agresszió verbális változata, a konfliktusok leggyakoribb kiváltója pedig a tulajdonosi jog lesz (Dunn, 1984).

Négyéves kortól az iskolába lépésig fokozatosan nő a verbális agresszív megnyilvánulások (fenyegetés, kötekedés, sértegetés), a személyre irányuló, ellenséges akciók száma, illetve gyakrabban jelenik meg a mások bántalmazása abban az esetben, amikor a birtoktárgy nem forog kockán. Az önérzetet sértő támadás ritkán fordul elő iskoláskor előtt, később azonban ez a támadás vagy a védekezés gyakran alkalmazott eszköze (Vajda, 2001). Coie és Kupersmidt (1983) vizsgálatai alapján a hatévesek körében gyakoribb az agresszivitás, mint a kilencéveseknél. Főként a szociális pozíció kivívásának eszközeként jelenik meg, ami az iskoláskorban számos más pozíciószerző stratégiával egészül ki.

Az agresszív viselkedésben már hároméves kor körül kimutathatók nemi különbségek (Fagot és Leinbach, 1989; Geen, 1998; Crick és Werner, 1998; Fiske, 2006), amelyek – bár kultúránként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak – motivációjukat illetően univerzálisnak tekinthetők. A lányok a harmadik életévtől gyakrabban alkalmaznak verbális agressziót, ami öt-hat éves korban főként kapcsolati agresszióként jelenik meg (elsősorban a baráti viszonyt és a másinak a csoporthoz tartozását sérti). Ettől az életkortól kezdve a

fiúknál a támadás inkább fizikai, aminek megjelenését nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchia, illetve a játék feletti kontroll határozza meg. A férfi-női szerepek egyre pontosabb megértése az életkor előrehaladtával fokozatosan az agresszió kognitív kontroll alá kerülését eredményezi.

A proszociális viselkedés alakulásában szintén jelentős szerepe van annak, hogyan vélekednek a gyerekek önmaguk és mások mentális állapotáról, miként értelmezik a cselekedetek célját és a viselkedés érzelmi jellegzetességeit (Vajda, 2001; Fiske, 2006).

A harag és az agresszió közötti kapcsolathoz hasonló összefüggés áll fenn a proszociális viselkedés és az empátia között (Hoffman, 1981; Eisenberg, 1991). Eisenberg (1991) szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másokkal való együttérzés megjelenése.

A másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg, s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (Lamb, 1993; Damasio, 1995), melyek az én másokhoz való viszonyának kifinomultabb formáit tükrözik (pl. vigasztalás, ha szomorú a másik; megérti, hogy fáj a társának, ha megütik; féltékeny, ha a társa mással játszik, s ő közben magányosnak érzi magát).

Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) 10, 15 és 20 hónapos gyerekekkel végzett vizsgálatában a legfiatalabb gyerekeknél tapasztalták a legtöbb együttsírást, az életkor előrehaladtával nőtt a túlárado érzelmi reagálás, s főként a legidősebbeknél jelent meg a vigasztaló viselkedés (aggódtak és tanácsokat adtak társaiknak). A vigasztalás Eisenberg (1982) vizsgálatai alapján az idősebb, négy- és ötéves gyerekeknél is igen ritkán fordul elő. Dunn (1988) és Strayer (1989) szerint az óvodások sokkal empatikusabbak azokkal, akikkel szorosabb baráti viszonyban állnak, s a csoporton belüli baráti kapcsolatok alapvetően meghatározzák a közelítő, a másikat segítő-támogató viselkedés gyakoriságát, amely azonban kevésbé tartós, mint kisiskolás korban.

Hoffman (2000) empátiaelméletében négy szakaszt különít el a segítségnyújtást serkentő együttérzés korai fejlődésében: (1) az Eisenberg-féle érzelmi fertőzés szakasza egyéves kor körül, (2) az érzelmek tudatosabbá válása kétéves korban (pl. annak felismerése, hogy a vigasztalási kísérletek nem minden esetben megfelelőek), (3) óvodáskorban a nyelv és egyéb szimbólumrendszerek használata az érzelmek kommunikálására, ami differenciáltabb segítő-támogató viselkedést eredményez, (4) az iskolai évektől a helyzet kiváltotta és a korábban tapasztalt érzések közötti kapcsolatok tudatosabbá válása.

Mindez szervesen kapcsolódik *Piaget* (1993) kognitív fejlődési elméletéhez, az egyes szintek megfelelnek a kognitív képességek egy olyan új fejlődési szintjének, amely lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek jobban megértsék önmaguk viselkedését mások cselekedeteihez viszonyítva.

Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee és Christopher (1989) szerint a háromévesek az érzelmek differenciálására még kevésbé képesek, egy-egy szituáció értékelésekor főként poláris kategóriákat alkalmaznak, ugyanakkor az öt-hat évesek 80%-a már a felnőttekkel közel azonos módon indokolja a különböző társas helyzetek célját és következményét, a cselekvésekkel szorosan összefüggő érzelmi viszonyulásokat.

A proszociális viselkedés nemek közötti különbségeinek vizsgálati eredményei (pl. *Sandberg és Meyer-Bahlburg*, 1994; *Rapp*, 2007) szerint az óvodai évek alatt a lányok a fiúknál nagyobb és egyre nagyobb empátiát mutatnak, többször és hosszabb ideig törődnek mások érzéseivel, nagyobb érzelmi támogatást, több segítséget nyújtanak kortársaiknak és a felnőtteknek. A korai proszociális viselkedésben a kultúrközi kutatások eredményei (pl. *Low*, 1989; *Nicholson*, 1993) jelentős egyezést mutatnak.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) szerint a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk közvetíteni mások felé érzéseinket, érzelmileg hogyan alkalmazkodunk az adott társas helyzethez, ugyanakkor a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések – amelyeken keresztül az érzelmek kifejezése történik – megértése és értelmezése szintén alapvető jelentőséggel bír a hatékony szociális kommunikációban, amely az egyik legfontosabb részterülete a szociális kompetenciának. Az érzelmek szabályozásának készsége alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása.

Az érzelmi készségek fejlődésvizsgálati eredményei (pl. *Saarni*, 1999; *Webster-Stratton*, 2002; *Smith és Hart*, 2004) azt mutatják, hogy szoros kapcsolat áll fenn az érzelmek kifejezésének, megértésének, szabályozásának készségei és a szociális összetevők (pl. az együttműködési képesség) működése között már óvodás korban is. A negatívérzelem-szabályozás készségének nem megfelelő működése nagymértékben gátolhatja a sikeres együttműködést, a kortársak által kifejezett negatív reakciók tanult negatív mintákként – főként 6-7 éves kortól – pedig meg is erősíthetik a nem hatékony viselkedést (*Oatley és Jenkins*, 2001; *Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis és Balarman*, 2003; *Semrud-Clikeman*, 2007).

Az óvodáskor a *kötődések* terén is változást hoz. Az elsődleges kötődések mellett az óvónő személye is meghatározóvá válik a gyerekek biztonság érzésének fenntartásában, ő az, akikhez a gyerekek megfelelő feltételek esetén szintén kötődik fognak. Viszont ha a pedagógus és az egyes gyerekek kapcsolata problémákkal terhes, akkor ez kihat a gyerekek tanulási tevékenységére és a többi társal kapcsolatos interakcióira is (Semrud-Clikeman, 2007). Coplan és Prakash (2003) megfigyeléses vizsgálatában azt találta, hogy azok a gyerekek, akik az óvónőtől több figyelmet és törődést kaptak, sokkal szociabilisabbak és bátrabbak voltak társas kapcsolataikban, mint azok, akik ebben nem részesültek. Ők vagy agresszivitásukkal próbálták felhívni magukra a pedagógus és a többi társ figyelmét, vagy visszahúzódóan és félszegen viselkedtek.

Ebben az életkorban már a *kortárskapcsolatok* is befolyásolják a szociális kompetencia fejlődését. Több vizsgálat kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik meg tudják érteni társaik helyzetét és problémáit, pedagógusaik megítélése szerint jobb szociális készségekkel rendelkeznek, mint azok, akik erre nem képesek (Cassidy és mtsai, 2003). Az érzelmi készségek és képességek különböző szintű fejlettsége szintén nagyban befolyásolja a gyerekek társas kapcsolatait. Azokat a gyerekeket, akik gyakran közvetítenek pozitív érzelmeket mások felé, társaik sokkal inkább kedvelik és elfogadják, mint azokat, akik főként negatív érzéseket kommunikálnak. Őket sokszor visszautasítják játék közben és kedvezőtlen a csoporton belüli helyzetük is (Denham és mtsai, 2004). Az érzelmek kifejezése, fogadása és szabályozása fontos alap a szociális készségek és képességek fejlődéséhez, és nagyban befolyásolja a gyerekek kortárskapcsolatainak alakulását. A különböző kutatások (pl. Hamre és Pianta, 2001; Semrud-Clikeman, 2007) azt mutatják, hogy az óvodásokban kialakult szociabilitás kihat a gyerekek kisiskoláskori és serdülőkori társas kapcsolataira egyaránt.

4.4. A szociális kompetencia fejlődése kisiskolás korban

Az iskolába kerüléssel a gyerekek szociális kapcsolatrendszere kiszélesedik, s egyre inkább meghatározó szerepűek lesznek a kortárskapcsolatok. A velük töltött idő nagysága egyre nő, míg ezzel párhuzamosan a szülőkkel eltöltött idő fokozatosan csökken. A megváltozott viszonyrendszer új kognitív és szociális készségek elsajátítását teszi szükségessé a gyerekek részéről. A másik meghallgatása és megértése, a különböző

verbális és nonverbális kommunikációs jel helyes kódolása és dekódolása, az együttműködési és a problémamegoldó készségek mind ahhoz kellenek, hogy a gyerekek sikeresek legyenek az iskolában szociális kapcsolataikban, hogy társaik és tanáraik elfogadják őket, amely az iskolai osztályban elfoglalt helyzetük alapjául szolgál.

Amikor a gyerekek elkezdenek járni az iskolába, számos új szabályt kell megérteniük és betartaniuk. Ezek a társas viselkedésre vonatkozó *szabályrendszerek* egyrészt az erkölcsi szabályok és a társadalmi konvenciók, másrészt a csoportnormák körét jelentik. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy ezeket miként alkalmazzák a különböző helyzetekben és körülmények között. A szabályok elsajátításának az egyik leghatékonyabb módja a játék. Mind a fiúk, mind a lányok több fajta játékban vesznek részt. Abban viszont különbség van köztük, hogy a szabályok megismerésére és betartására irányuló komplex játékokban mennyire vesznek részt. *Lever (1978) Piaget* korai megfigyeléseit erősítette meg vizsgálatai során, miszerint az iskoláskorú fiúk inkább vesznek részt meghatározott szabályokon nyugvó, versengő játékokban, mint a lányok. Ők inkább hajlanak arra, hogy együttműködő módon játszanak. *Lever* szerint ezáltal a fiúk és a lányok különböző szocializációs tapasztalatokat szereznek, s eltérő szociális készségeket tanulnak meg. A fiúk játékaik főként azt teszik lehetővé, hogy személytelen szabályrendszerekkel birkózzanak meg, ezzel szemben a lányoké főként az emberi kapcsolatok megértésére és az intimitásra koncentrál. Ezek a megfigyelések teljesen összhangban vannak *Carol Gilligan (1982)* elméletével, amely szerint a férfiakra és a nőkre inkább jellemző törvényetikája illetve törődés etikája abból fakad, hogy eltérő szocializációban vesznek részt gyerekkorukban.

A különböző szabályok elsajátítása azért is fontos a gyerekeknek, mert az osztályban mint csoportban meg kell találniuk az önmaguk számára elfogadott sajátos helyet. Ez pedig a csoportnormák betartása nélkül nem fog sikerülni. Meg kell tanulniuk, hogy miként versenyezzenek a csoportbeli rangért, s hogy miként kezeljék az e közben felmerülő konfliktusokat. Minden csoportban kialakul egy hierarchia, amelyben vannak népszerű és kevésbé népszerű gyerekek, valamint olyan tagok, akik köztes pozíciót foglalnak el a hierarchián belül. A csoporttagok egymáshoz viszonyított rangját vizsgáló kutatások egyik leggyakoribb következtetése, hogy a népszerűség mértéke kapcsolatban áll az előnyös külsővel (pl. *Dodge, 1983*) s ez a lányoknál erőteljesebben korrelált egymással, mint a fiúknál (*Vaughn és Langlois, 1983*). Emellett fontos tényező az is, hogy a csoporttagok

milyen fejlett szociális készségekkel rendelkeznek. A vizsgálatok (pl. *Putallaz*, 1983) szerint ezek közül nagyon jelentős a már létező csoportba történő beilleszkedés. A csoportokban a gyermekek megítélése egy idő után önfenntartóvá válik, s ha például egy gyerek viselkedése objektív mércével nézve már nem is tekinthető agresszívnek vagy barátságtalannak, akkor is a már kialakult csoportvéleményt fogják társai alkalmazni rá.

A *gyerekek kortárs csoporton belüli helyzetét* a szülői hatás is befolyásolja. Az ott hon elsajátított interakciós módok és technikák ugyanis a kortárssakkal kapcsolatos viselkedés modelljeiként szolgálnak, s így a gyerekek csoportbeli helyzetét kedvező vagy kedvezőtlen irányban befolyásolja (*MacDonald és Parke*, 1984). *Putallaz* (1987) anyagyermek közti interakciók megfigyelésére irányuló vizsgálata azt mutatja, hogy magas csoportstátuszú gyerekek esetében az anyák inkább pozitív és elfogadó módon kezdeményeztek interakciókat gyermekeikkel, miközben ügyeltek saját és gyermekük érzéseire. Ezzel szemben az alacsony csoportrangú gyerekek anyái több negatív és korlátozó viselkedést mutattak gyermekükkel kapcsolatosan. Más vizsgálatok szerint (pl. *Putallaz és Heffin*, 1990) azok az erőszakos családi interakciós minták, amelyek agresszív viselkedésre bátoríthatják a gyerekeket, alacsony társas helyzetet idézhetnek elő.

A csoporton belül kialakuló *barátságok* azok, amelyek az iskoláskorú gyerekek szociális viselkedését erőteljesen befolyásolják. *John Gottman* (1983) a gyermeki barátság kialakulásának részletes leírását adja. Eszerint a barátságok létrejöttéhez és megmaradásához a következő feltételek teljesülése szükséges: közös alapon végzett tevékenység, világos kommunikáció, információcsere, konfliktusok feloldása és a kölcsönösség. Az egymással összebarátkozó gyerekek gyorsan találnak közösön végrehajtható tevékenységeket, odafigyelnek egymásra, a helyzetnek és a tevékenységnek megfelelő hangnemet használnak, a megszerzett információkat megosztják egymással, a konfliktusaikat képesek hatékonyan és gyorsan megoldani, s egymás pozitív viselkedésére a legtöbb esetben pozitív viselkedéssel reagálnak. *Head Start*, *Vaughn* és munkatársaik vizsgálatukban (2001) azt találták, hogy főként az azonos neműek között kialakult kölcsönös barátságok lesznek azok, amelyek hosszú távon is megmaradnak, és az ilyen barátságokkal rendelkező gyerekek szociális kompetenciája egyben fejlettebb is. Hasonló eredményeket kapott *Berndt* is (1995), miszerint a barátságok elősegítik, hogy a gyerekek sikeresek legyenek későbbi szociális kapcsolataikban. *Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall és Brawn*

(2006) pedig azt mutatták ki vizsgálatukban, hogy a barátságok és a társak közti elfogadottság vagy elutasítottság szorosan összefüggenek. Azokat a gyerekeket, akiknek vannak barátaik, jobban elfogadják, mint azokat, akiknek nincsen vagy csak nagyon kevés.

A kortársakról szerzett tapasztalatok gyakran igen eltérőek a fiúk és a lányok esetében, ami kihat a barátságokra is. A lányoknak általában kevesebb barátjuk van, mint a fiúknak, és kevésbé gyakran kötnek barátságokat. Az ő barátságuk intimebb és érzésekkel telibbek, mint a fiúké. Ezzel szemben a fiúk több és változatosabb korú baráttal rendelkeznek. Ezek az összefüggések egyértelműen a nemi szerepek eltérő szocializációjára utalnak (Cole és Cole, 2006).

Kisiskolás korban megváltozik a gyerekek *szülőikkel való kapcsolata* is. Mivel a gyerekek ekkorra egyre inkább önállóvá válnak, a szülői felügyelet lazul fölöttük, viszont a viselkedéseikkel kapcsolatos elvárások és a normák betartására való szülői igény egyre nagyobb mértékű. Egy összehasonlító vizsgálatban (Godnow, 1984) arra keresték a választ, hogy amerikai, japán, ausztrál, valamint Ausztráliában élő libanoni anyák milyen életkorban milyen viselkedéseket várnak el gyermekeiktől. Az eredményekből az derül ki, hogy a japán anyák a többi csoporttal összehasonlítva hamarabb várják el gyermekeiktől az érzelmi érettséget, az engedelmisséget és az udvarias viselkedési formákat. Az amerikai és az ausztrál anyák főként a társas készségek és a szóbeli önérvényesítést fogalmazták meg elvárásként, a libanoni anyák pedig úgy fogalmaztak, hogy gyermekükre hagyják, mikor érik el a különböző viselkedésekhez szükséges készségek megfelelő szintjét. A megfigyelhető kulturális különbségek ellenére azonban minden anya elvárta gyermekétől, hogy a szociális viselkedéshez szükséges alapvető készségeket – érzelmi érettség, érzelmek szabályozása, engedelmisség, udvariasság, önállóság, társas készségek, szóbeli önérvényesítés – valamikor az iskoláskor során elsajátítsa.

Az *énkép* és a vele szorosan összefüggő *önértékelés*, amely befolyásolja a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését, ebben az életkorban jelentős változáson megy keresztül. Amikor a gyerekek bekerülnek az iskolába, elkezdik összehasonlítani magukat más kortársaikkal, ami visszahat énképükre is. A társas összehasonlítás eredményeként új, átfogó képet kezdenek kialakítani önmagukról. A rendszeres összehasonlítás 8 éves kor körül válik jelentőssé, ekkor már a kortársak közti interakciók is közrejátszanak abban, hogy a gyerekek új, az addiginál összetettebb énképet alakítsanak ki.

Az *önértékelés*, amely a lelki egészség egyik legfontosabb mutatója, és a későbbi életszakaszokban mért elégedettség és boldogság között szoros kapcsolat mutatható ki. Ezzel szemben az alacsony önértékelést a depresszióval, a szorongással, valamint az iskolában és a társas kapcsolatokban megmutatkozó viselkedészavarokkal kötik össze (Damon, 1983). Harter (1983) azt is kimutatta, hogy a gyerekek önértékelése az életkor függvényében aszerint változik, hogy az mennyire egyezik meg mások értékelésével. 8 éves kor körül következik be az, amikor a gyerekek önmagukról alkotott véleménye közelít társaik és tanáraik megítéléséhez.

Az önértékelés nagyban függ a családok nevelési szokásaitól is. A vizsgálati eredmények arra utalnak, hogy a magas önértékelés kulcsa főként a család által közvetített minta, miszerint az ember képes bizonyos mértékig befolyásolni saját jövőjét (Harter, 1983). A pozitív önértékeléssel és énképpel rendelkező gyerekek ismerik korlátaikat, ami utat mutat nekik az előttük álló lehetőségek kibontakoztatásában. A családon belüli pozitív énkép kialakítása olyan biztos alapot jelent számukra, amely a megpróbáltatások és nehéz helyzetek esetében is segít azok leküzdésében.

4.5. A szociális kompetencia fejlődése serdülőkorban

A serdülőkor szintén jelentős változásokat hoz a gyerekek szociális kapcsolatainak alakulásában. Ez egyrészt a családi kapcsolatok átrendeződését, másrészt a kortárskapcsolatok megerősödését jelenti. A barátságok elmélyülnek és más jellegűvé válnak az előző életkorokéhoz képest. Míg kisiskolás korban a barátságok fő oka a közös tevékenységek végzése, addig ez a serdülők esetében más szempontokkal – közös érdeklődés, hasonló attitűdök és értékek, lojalitás, intimitás – egészül ki. Ez utóbbi kettő az, amely a serdülőkori barátságok fő meghatározójává válik. Az intim és lojális kortárskapcsolatokban ugyanis a serdülők énképe és identitása is megerősödik. Ehhez arra van szükség, hogy a serdülő képes legyen a másik fél érzelmeit és érzelmi állapotait megérteni, felismerni azt a tényt, hogy a másik szempontjai és motivációja egyazon helyzetben eltérő lehet az övétől. Ezek megléte vagy hiánya nagyban közrejátszik abban, hogy a serdülő társas kapcsolatai miként alakulnak (Cole és Cole, 2006).

A *serdülőkori barátságok* sok szempontból hasonló szerepet játszanak a fiúk és a lányok fejlődésében, mint csecsemőkorban a kötődés. Akkor az anya jelentette a „szociális referencia személyt”, ő volt az, akinek az értékelése a legfontosabbnak számított és egyben ő volt az, aki a biztonságot jelentette a csecsemő számára. Serdülőkorban ezt a státuszt sokszor a barátok töltik be, ők azok, akik meghatározóvá válhatnak a különböző helyzetek és szituációk értékelésében és megoldásában. Mind a csecsemőre, mind a serdülőre jellemző, hogy a szociális kapcsolatok során a sikeres interakció befolyásolja a kötődéseket, s ahogy a csecsemő bizonyos fokig leválik az anyjáról, a serdülő gyerekek is egyre kevésbé függenek a legjobb barátjuktól a pubertárs előrehaladtával (Zsolnai, 2001).

A nemi különbség a barátságok jellegében is megmutatkozik, mert míg a fiúknak ebben az életkorban inkább arra van szükségük, hogy csoportokat alakítsanak, hangsúlyozva ezzel is a szülőktől és más felnőttektől való függetlenedésüket, addig a lányokra jobban jellemző a mélyebb, intim kapcsolatokra való igény (Cole és Cole, 2006).

A *kortárscsoportban elfoglalt helyzet* egyre erősebben meghatározza a serdülők társas kapcsolatait, mivel aki népszerűbb, azzal sokkal több társuk szeretne baráti viszonyba kerülni. Coleman (1962) klasszikus vizsgálatában azt találta, hogy a diákok meghatároznak egy csoporton belüli vezető réteget, s ahhoz képes értékelik saját helyzetüket. Mind a két nem szerint a vezető rétegbe való bekerülés legfontosabb kritériuma a jó személyiség. Emellett a fiúk főként a jó hírnevet, a jó sportteljesítményt, a jó külsőt és a divatos ruházzkodást említették meg. A lányok hasonlóan vélekedtek, ők is a megnyerő külsőt, a jó hírnevet és a jó ruhákat emelték ki. Más kutatások (pl. Williams és White, 1983) is megerősítették a fentieket, miszerint minden csoportban van egy vezető réteg, amely meghatározó a csoport többi tagjára, de a népszerűséghez kellő tulajdonságok sorrendje függ az életkortól, a társadalmi-gazdasági helyzettől és az etnikai hovatartozástól is. Hollingstead (1975) szintén klasszikusnak számító vizsgálatában azt találta, hogy a serdülőkor minden szakaszában az jellemző, hogy a barátságok döntő módon a hasonló társadalmi és gazdasági háttérű gyerekek között alakulnak ki.

A kutatások azt is kimutatták, hogy a csoportban elfoglalt népszerűség erős kapcsolatot mutat a proszociális viselkedés meglétével. Azok a serdülők, akik segítőkészek és

együttműködőek társaikkal, jóval népszerűbbek, mint azok, akik a segítségkérést elutasítják, nem kooperatívak, és a különböző helyzetek és problémák megoldásában negatív viselkedési formákat, például agresszió alkalmaznak (Semrud-Clikeman, 2007).

A nemi szerepekhez tartozó társas viselkedések elsajátítása serdülőkorban is elsősorban a megfigyelés és a gyakorlás útján valósul meg. A szexuális érés eredményeként a serdülők érdeklődése megnő a másik nem iránt, a serdülőkori első szerelmek hatása pedig tagadhatatlan a későbbi párkapcsolatok alakulására nézve.

A szexuális kapcsolatok kialakulásának több lépcsőfoka van. Kezdetben a serdülők azonos nemű csoportokhoz tartoznak, amelynek tagjai együtt vesznek részt olyan programokban, ahol a másik nemhez tartozók is jelen vannak. Az ilyen események nyomán alakulnak ki a párok, akik először még csak felkészülnek, majd később meg is teszik az első próbálkozásokat a szexualitás terén.

A pubertáskor velejárója, hogy a gyerekeknek megváltozik az érzelmi és a fizikai kapcsolata szüleivel. Egyre inkább eltávolódnak tőlük, s a velük történt fontos élményeket és eseményeket inkább kortársaikkal beszélnek meg. De ez nem jelenti azt, hogy a szülői befolyás teljesen megszűnik szociális viselkedésükre vonatkozóan. A serdülőket anyjukhoz ezekben az években bizalmasabb viszony fűzi, mint apjukhoz. Ez főként annak a következménye, hogy az apák a tekintélyt és a felelősségre vonást képviselik, míg az édesanyák a segítsége és a megerősítést biztosítják számukra. Összességében az látszik valószínűnek, hogy a serdülőkori individualizációs folyamatban a gyerekek és szüleik között az egymástól való függés új formája alakul ki, amely a serdülőknek egyenlőbb és egyben felelősségteljesebb szerepet biztosít. Ebben az individualizációs folyamatban sem a kortársak, sem a szülők nem játszanak vezető szerepet, inkább egymást kiegészítve segítik a serdülők társas életének újjászervezését (Semrud-Clikeman, 2007).

Összegzés

A szociális kompetencia alakulását az intraperszonális és az interperszonális tényezők csoportja határozza meg. Mindegyik csoport számos elemet foglal magában, amelyek egymásra hatása alakítja a szociális viselkedés fejlődését.

A kisgyermekkor szociális fejlődés fő színtere a család. Az anya-gyerek közti kötődés milyensége határozza meg leginkább a szociális kompetencia fejlődését, de emellett a szülők szociális kompetenciájának fejlettsége is komoly befolyásoló tényező ebben a folyamatban. A szociális viselkedés két alapvető formája az agresszió és a proszociális viselkedés. Az agresszió kontrolljának és a mások segítségének az elsajátítása a kisgyermek- és óvodáskor társas fejlődésének az egyik legfontosabb feladata.

Az iskola elkezdésével számos új, a társas viselkedésre vonatkozó szabályrendszer – erkölcsi szabályok, társadalmi konvenciók, csoportnormák – kell elsajátítaniuk a gyerekeknek. Az iskolába kerüléssel szociális kapcsolatrendszerük kiszélesedik, s a kortárs-kapcsolatok egyre inkább meghatározó szerepűek lesznek szociális viselkedésük alakulásában. A serdülőkor ezt még jobban felerősíti, kibővítve a nemi szerepekhez tartozó társas viselkedési formák elsajátításával és gyakorlásával.

5. A szociális kompetencia alkotóelemei: szociális készségek és képességek

A szociális kompetencia meghatározási közül mindegyik kiemeli a szociális készségek és képességek meghatározó szerepét a szociális viselkedés működtetésében, azonban azok pontos meghatározásáról és egymáshoz való viszonyáról nagyon pontatlan megfogalmazásokat adnak. A kutatók egy része szinonim fogalomként használja őket, de sok esetben még magát a szociális kompetenciát is szociális képességként határozzák meg. Ennek bizonyítására elég, ha megnézünk néhány klasszikusnak számító definíciót.

Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. *Tower* (1982) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. *Topping, Bremner és Holmes* megközelítésében a szociális kompetenciát „azon képességek birtoklásával és használatával definiálhatjuk, amelyek segítségével a személy integrálja gondolatait, érzéseit és viselkedését, hogy adott kontextusban és kultúrában értékelt társas viselkedéseket hajtson végre” (*Topping, Bremner és Holmes*, 2000. 32. o.).

E megközelítéseknel jóval pontosabban fogalmaz *Nagy József*, aki szerint a szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és tudásrendszer. A motívumrendszer öröklött (szociális rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (pl. meggyőződések, attitűdök), a tudásrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik (*Nagy*, 2007; *Nagy és Zsolnai*, 2001). A koncepció világosan körülhatárolja a szociális kompetencia komponenskészletét, egymástól jól elkülönítve a szociális képességeket és készségeket, a szociális motívumokat, rutinokat és ismereteket.

A motívumrendszer öröklött és tanult motívumokból épül fel: öröklött szükségletekből, öröklött magatartási hajlamokból, tanult magatartási szokásokból, valamint attitűdökből és meggyőződésekből. A motívumok a döntés viszonyítási alapjai, a döntés eredményének jelzői és a kivitelezésre készítés kiinduló feltételei (*Nagy*, 2007).

A tudásrendszer rutinokból, ismeretekből, szokásokból, készségekből és képességekből konstruálódik. A rutinok (ilyen pl. az öröklött arcfelismerő rutin) a többi komponens feltételét is képezik. Az ismeretek fő funkciója a leképezés és a leképezett felismerése, működésük fontos szerepet tölt be a bonyolult interakciós helyzetek és kapcsolatok megoldásában (Nagy, 2007).

A készségek rutinokból, egyszerű készségekből és ismeretekből szerveződnek. A rutinokkal, a képességekkel és a szokásokkal együtt operátorok, döntő funkcióikat tekintve működő rendszerek, ugyanakkor a szabályszerűségeket, összefüggéseket leképezve jönnek létre. A készségek tanult viselkedéstechnikai eszközök, szituációhoz nem teljesen kötöttek és szeriálisan működnek, szemben a szokásokkal (például köszönés), amelyek meghatározott helyzethez kötöttek, s kivitelezésük az észlelést követően történik (Nagy, 2007; 2010).

A képességek rutinokból, készségekből, egyszerű és komplex képességekből és ismeretekből szerveződnek, az aktivitás kivitelezői, megvalósítói. A képességek öröklött és tanult, valamint implicit (szándéktalanul érvényesülő) és explicit (szándékosan követhető) alapszabályokat követve aktivizálják a komponenseket, módosítják azokat, újakat hoznak létre, ezáltal megvalósítva a szociális aktivitást. A szabályok viszonyítási alapok és kivitelezési programok egyaránt (Nagy, 2007; 2010).

Mivel a nemzetközi és a hazai szakirodalomban mindmáig egymástól eltérő meghatározások olvashatók a szociális képességek, készségek fogalmára, sokszor szinonim fogalomként használva őket, nagyon fontos ezek pontos körülhatárolása, tartalmi, valamint egymáshoz való viszonyuk tisztázása. A Nagy József-féle modell jó kiindulást nyújt ehhez, így a továbbiakban e gondolatmenetet követve ismertetem a szociális készségek és képességek körét.

5.1. Szociális képességek

A szociális képességek alapszabályokat követve a szociális komponensek aktivitásával valósítják meg szociális működésünket és viselkedésünket. A szociális aktivitás és kölcsönhatás szervezői, s minden más szociális komponens, így a szociális készségek is ezen képességek eredményes működésének feltételei, eszközei. A nemzetközi kutatások

még nem tudták felderíteni a szociális képességek teljes körét, az azonban biztosan elmondható, hogy számuk a szociális készségekéhez képest jóval kevesebb összetettségük-ből kifolyólag.

Bár a legtöbb elméleti és empirikus kutatás nem különbözteti meg pontosan a szociális képességek és készségek fogalmát, valószínűsíthető, hogy mely szociális képességek/képességegyüttesek felelősek leginkább a hatékony szociális viselkedésért. Ezek közé tartozik a szociálisprobléma-megoldó képesség, a szociálisérdek-érvényesítés képességeinek csoportja, a megküzdési stratégiákat irányító képességek, valamint a szociális kommunikációban közreműködő képességek (Zsolnai és Kasik, 2008; Zsolnai, 2010).

5.1.1. Szociálisprobléma-megoldó képesség

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség vizsgálatának kezdetei az 1970-es évekre nyúlnak vissza, amikor a kognitív pszichológiai kutatások eredményei ezt már lehetővé tették (Kasik, 2010). Az ekkor folyó kutatások kimutatták, hogy a kognitív folyamatok alapvető szerepet játszanak szociális viselkedésünk tervezésében, kivitelezésében és értékelésében (Mott és Krane, 2006; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Coy, Speltz, DeKlyen és Jones, 2001). E vizsgálatok irányították a figyelmet annak fel-tárására, hogy mit tud, mit gondol az egyén önmaga és mások viselkedéséről, az adott társas helyzetről, s ezen információkat miként hasznosítja viselkedésének tervezésekor és kivitelezésekor (Spivack és Shure, 1976; D’Zurilla és Goldfried, 1971). Ezekben az években születtek meg azok a modellek (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981), amelyek a viselkedés tervezésében, kivitelezésében és értékelésében szerepet játszó kognitív fo-lyamatok jelentőségét hangsúlyozták.

D’Zurilla és munkatársai kutatásai nyomán (D’Zurilla és Goldfried, 1971; D’Zurilla és Nezu, 1990; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002) létrejött a szociálisprobléma-megoldás elméleti modellje, amelynek három eleme (1) a szociális prob-léma, (2) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és (3) a gondolkodási folyamat ered-ményének megvalósítása.

D’Zurilla és Goldfried (1971) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás az egyén által szabályozott kognitív folyamat, amely a különböző egyéni, páros vagy cso-portos tevékenység során kibontakozó probléma megoldása, kivitelezése előtt működik. E modell szerint a folyamat két részfolyamatra osztható. Az első a *probléma azonosítása*

(felismerése, definiálása, lehetséges megoldási módok kidolgozása), a második a leghatékonyabbnak látszó megoldás kiválasztása és a *problémamegoldás kivitelezése*. E két részfolyamat minden esetben tudatos és racionális aktivitás, amely azonban nem várt események hatására spontán módon lezajló folyamatokkal egészülhet ki (*D’Zurilla és Nezu, 1990*).

A *D’Zurilla és Goldfried (1971)* által kidolgozott modell két elemének (azonosítás és kivitelezés) különválasztása az utóbbi évtizedben jelentős mértékben segítette a szociálisprobléma-megoldó képességnek a korábbinál pontosabb meghatározását (*Kasik, 2010; 2015*). A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a szociálisprobléma-megoldó képesség a gondolkodási folyamat során szabályozó funkciót tölt be, és hogy a probléma megoldása a szabályozott pszichikus elemek által valósul meg. A kivitelezést tehát a képességnek alárendelt, az általa szabályozott ismeretek és készségek teszik lehetővé (*Belzer, D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 2002; McFall, 1982*).

„A korábbi modellben is szerepelt az a képesség, amely egyszerre határozza meg az azonosítást és a kivitelezést, azonban egy újabb modell (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*) szerint nem egy egységes, mindkét részfolyamatot átfogóan meghatározó képességről van szó, hanem olyan általános, komplex képességről (szociálisprobléma-megoldó képesség), amely két, egymáshoz kapcsolódó egyszerű képességből épül fel, így szabályozva a gondolkodást, s amelyekhez egyenként tanult – a megoldás kivitelezéséért felelős – összetevők (ismeretek, készségek) sorolhatók” (*Kasik, 2010. 58. o.*).

A szociálisprobléma-megoldó képesség két egyszerű képessége a *probléma-tájékozódási* és a *problémamegoldási képesség*. A probléma-tájékozódási képesség a gondolkodási folyamatnak az orientációs szakaszában van jelen, azt szabályozza, s mint ilyen, szoros kapcsolatban áll az egyén érzelmi állapotával és motiváltságával. A problémamegoldási képesség a gondolkodási folyamat négy részfolyamatát: a probléma definiálását, az alternatív megoldási módok keresését, annak eldöntését, hogy melyik lesz ezek közül a legalkalmasabb, valamint a kiválasztott mód végső értékelését szabályozza (*Kasik, 2010*).

Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) szerint a probléma-tájékozódási képesség pozitív és negatív dimenzió mentén szabályozza a gondolkodást. A pozitív dimenzióhoz a probléma tartalmára vonatkozó becslés, a problémamegoldás sikerében való hit, az énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív jellege, a megoldásra szánt idő és

energia pozitív megítélése valamint a hit abban, hogy a probléma megoldása szükséges és elkerülhetetlen.

A negatív dimenzió három szabályozója a pesszimista megközelítésű probléma-megoldás, az én hatékonysága és a megoldás közötti kapcsolat negatív minősége, a problémamegoldás frusztrációjának helytelen kezelése.

A problémamegoldási képesség szabályozófunkciójának három részfunkciója a racionalitás, az impulzivitás és a befejezés/elkerülés, melyek *D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares* (2002) szerint meghatározzák a problémamegoldó stílust, ami mindig a képességek által szabályozott tanult összetevők aktivitása által valósul meg. A racionális problémamegoldó a tényekre koncentrál és azokat tartja mindig szem előtt, az impulzív problémamegoldó a megoldást befolyásoló körülmények közül csak néhányra, főként azokra fókuszál, amelyek szorosan összefüggnek az érzelmi összetevőkkel, az elkerülő problémamegoldó pedig a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be vagy azt másokra hárítja (*Kasik*, 2010; 2015).

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) modellje szerint akkor konstruktív a szociális-probléma-megoldás, ha a tájékozódási szakaszban a pozitív dimenzió kategóriái a meghatározóak, és a problémamegoldási képesség által szabályozott folyamat közül a racionális részfolyamat következik. Ezzel szemben diszfunkcionális kimenetelű a probléma-megoldás akkor, ha a tájékozódási szakaszban a negatív dimenzió kerül előtérbe, s a megoldási szakasz impulzív vagy elkerülő folyamattal egészül ki.

5.1.2. A szociálisérdek-érvényesítés képességei

Az önérdék érvényesítése, az asszertivitás kutatása az 1950-es években kezdődött meg a pszichológiában, a jelenség empirikus vizsgálata viszont az 1970-es években teljesedett ki (pl. *Ginsberg, Wauson és Easley*, 1977; *Trower, Bryant és Argyle*, 1978). Ezek a kutatások főként az egyéni célok elérésben használt verbális és nem verbális kommunikációs formákat elemezték a megfigyelés módszerével. A pszichológiai kutatások mellett azonban rövid időn belül számos más tudományterület (szociológia, szociálantropológia, humánetológia, szociobiológia) eredményei is segítették az érdekérvényesítés természetének pontos leírását és elemzését (*Kasik*, 2008).

A legtöbb szociáliskompetencia-modellben megtalálhatóak az érdekérvényesítő viselkedést működtető komponensek. A régebbi modellek ezeket a komponenseket készség-együttesként kezelték, például *Rinn és Markle* (1979) megkülönböztette az önérvényesítő készség-együttest, amelyben a különböző vélemények kezelésének, valamint az egyén számára nem megfelelő kérések visszautasításának készsége szerepel. *Stephens* (1992) az érdekérvényesítésért felelős tanult pszichikus összetevőknek a csoporton belüli aktivitás, a másokon való segítség és a konfliktuskezelés készségét tekinti.

Az újabb modellek (pl. *Mott és Krane*, 2006, *Nagy*, 2007) szerint az érdekérvényesítést irányító pszichikus összetevők a szociális viselkedés öröklött meghatározóira épülő szabályzófunkciót ellátó képességek, amelyek alapján számos érdekérvényesítő viselkedési forma – segítség, együttműködés, versengés, konfliktuskezelés, agresszió – valósulhat meg. Az öröklött alapokon nyugvó viselkedésformák kifejlődését és módosulását a környezeti feltételek és az egyénre jellemző kognitív, affektív jellemzők kölcsönhatása alakítja.

A szociáliskompetencia-modellek közül *Nagy József* (2000a, 2007) az, amely a szociálisérdek-érvényesítő viselkedés pszichikus komponenseit koherens rendszerbe kapcsolja. *Nagy József* az együttműködési, a segítő, a versengési és a vezetői képességet tekinti a szociális-érdekérvényesítő viselkedést meghatározó képességeknek, amelyek explicit és implicit, valamint öröklött és tanult szabályok mentén szervezik a viselkedést.

Az együttműködés alapvető célja az osztozkodás, a segítése a megosztás, a versengése a megszerzés és a megvédés, a vezetése az elosztás. A belső késztetés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengése az érdekütköztetés, a vezetése pedig az eltérő érdek. Az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezető viselkedés antiszociális, lojális vagy proszociális lehet attól függően, hogy az egyén milyen értékrendet képvisel, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (*Nagy és Zsolnai*, 2001).

Fiske (2006) szerint a segítségnyújtás hasonló motivációs bázissal rendelkezik, mint az együttműködés, azonban a segítség esetében nagyobb súllyal bír a másik fél érdekének a szem előtt tartása. A segítségnyújtás azonban történhet a másik akarata ellenére is, s ugyanez elmondható az együttműködésről és a versengésről is.

A pszichológiai kutatók körében mára egyre elfogadottabb az a nézet, miszerint az együttműködés és a versengés egymással a legkülönbözőbb formában összefonódó, a valóságban párhuzamosan jelenlevő, nem szabályos viszonyt mutató jelenségek (pl. *Fülöp*, 2003).

Fülöp (2003. 232. o.) szerint a versengés „olyan belső készletéből és/vagy külső környezeti követelményből származó interakciós folyamat, amelynek során két vagy több személy, illetve két vagy több csoport valamilyen, számára jelentőséggel bíró cél elnyeréséért adott területen elsőbbségre kíván szert tenni”. A versengés nem azonosítható a konfliktussal, mivel nem minden versengés vezet konfliktushoz és nem minden konfliktus ered versengésből. A konfliktusok többnyire a zárt versengéskor, valamint a szabályok be nem tartása miatt alakulnak ki.

5.1.3. Szociális kommunikáció

A szociáliskompetencia-modellek közül néhány (pl. *Spence*, 1983) már az 1980-as években kiemelte, hogy az érzelmi képességek viselkedésszabályozó szerepét leginkább a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolatosan kell értelmezni. Ezek az elméletek arra a neurobiológiai nézőpontra (*Damasio*, 1995) hivatkoznak, mely szerint az érzelmeknek hír- és jelzőközlő funkciójuk van. Az érzelmek jól közvetítik a külső és belső változásokat, előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik a viselkedés következményeit. Jó példa erre *Sue Spence* 1983-as modellje, ahol az érzelmek kifejezéséért felelős készségek – arckifejezés, gesztusok, hangszín, testtartás – a verbális és nem verbális kommunikációs készségek csoportjában szerepelnek. Nem véletlen ez a besorolás, hisz számos vizsgálat bizonyította, hogy ezen készségek működtetése során az érzelmek legfontosabb nem-verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyek jelentős része univerzális és öröklött alapokkal rendelkezik. *Nowicki* és *Duke* (1992), *Mayer* és *Salovey* (1997) valamint *Nagy József* (2000a) szintén a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét hangsúlyozzák a szociális kompetencia és az érzelmek kapcsolatában.

Nagy József (2000a) a szociális kompetencián belül megkülönbözteti a *szociális kommunikáció képességét*. Ez az öröklött és tanult komponensekből felépülő képesség az egyik legfontosabb azok közül, amelyek a társas interakciókat működtetik. A szociális kommunikáció öröklött alapjai a nem-verbális kommunikáció öröklött komponensei,

amelyek készletét *Nagy József* érzelmi kommunikációnak nevezi. Az érzelmi kommunikáció szabályozása az affektív apparátus által valósul meg, amelyre az életkor előrehaladtával ugyan ráépül a tapasztalat és a tudatosság, de az affektív apparátus egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. E jelkészlet tanulás útján további nem-verbális jelekkel gazdagítható, s a verbális kommunikáció komponenseivel is kapcsolatban áll. Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódnak, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jelközlő mechanizmusok által. Az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban is, vagyis a motiváció és az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben (*Nagy, 2000a*).

Mivel az érzelmek jelentős szerepet játszanak a szociális kommunikáció során, meg kell vizsgálni a legfontosabb érzelmi képességek körét is. Ide tartozik az érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának a képessége (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001*). A szociális interakciókban az *érzelmek* megfelelő kifejezése alapvető, és a társas kapcsolatok alakulásában is meghatározó, hogy negatív és pozitív érzelmeinket miként tudjuk közvetíteni a másik fél számára. Az *érzelmek megértése legalább ilyen fontos*, hisz azok a felnőttek és gyerekek, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, akik képesek például az arckifejezésekből megfejtetni a másik érzelm-kifejezéseit, valószínűleg jóval sikeresebbek társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek (*Denham és mtsai, 2003, 2004*). A harmadik meghatározó képesség az *érzelmek szabályozása*, amely a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelésére szolgál. Az érzelmek szabályozása „azon külső és belső folyamatokból áll, amelyek az érzelmi reakciók megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelősek egy cél végrehajtása véget” (*Thompson, 1994. 27–28. o.*).

Lewis (1997) szerint az érzelmek felismerésére, kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőséggel születünk, amelyek készletét a szocializáció során nyert tapasztalatok, valamint a tanulás bővíti és egészíti ki. Egy három éves kor körüli gyerek már képes értelmezni mások érzelmi állapotát, a hatévesek pedig már az esetek többségében a felnőttekhez hasonló módon tudják azonosítani mások érzelmeit (*Eisenberg és Fabes, 1994; Smith és Hart, 2004; Webster-Stratton, 2002*). Viszont a *Saarni (1999)* által komplexnek nevezett érzelmek kifejezésére a gyerekek csak a kisiskoláskor végére lesznek képesek. *Saarni* szerint az érzelmek szabályozásának képessége pedig főként az események tudatossá válásától, valamint az adott kultúrára jellemző szókészlet gazdagságától függ.

Az érzelmi képességek erősen kapcsolódnak a szociális és kognitív képességekhez (Cole és Cole, 2006). Az együttműködési képesség és az érzelmek kifejezése, szabályozása már kisiskolás korban szorosan összefügg, a negatív érzelmek nem megfelelő szabályozása pedig erőteljesen gátolhatja a sikeres együttműködést (Kasik, 2010). Az érzelmek felismerésének képessége szintén szorosan összefügg a szociális kommunikációval (Oatley és Jenkins, 2001), s jelentős mértékű kapcsolódás mutatható ki serdülőkorban a szociálisprobléma-megoldó képesség, az együttműködési képesség és az érzelmszabályozás között is (Chang, 2003).

5.1.4. Megküzdési stratégiák

E komplex jelenségnek a vizsgálata régi keletű a pszichológiában, hisz az agresszióval és a proszociális viselkedéssel kapcsolatos kutatások mind ide sorolhatók. Napjainkban a pedagógiai kutatások többsége a humánetológiai vizsgálatok (pl. Csányi, 1994, 1999) eredményeit elfogadva abból indul ki, hogy mind az agresszivitás, mind a proszocialitás alapvető biológiai funkciót tölt be az emberek életében, mindkettő társas viselkedésünk belső szabályozótényezője (Csányi, 1994). Az agresszivitás és a proszocialitás formái, gyakorisága, megjelenési módja mögött minden esetben következtethetünk biológiai tényezőkre (öröklött mechanizmusokra), amelyek kibontakozásában, változásában az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutnak a közvetlen és a közvetett környezet hatásai, ily módon az öröklött tényezők tanult elemekkel gazdagodnak. Azonban az öröklött elemek befolyásoló szerepe az egyén élete végéig meghatározó marad.

Szintén számos vizsgálat bizonyította, hogy mind az agresszív, mind a proszociális viselkedésformák jelentős szerepet játszanak a különböző frusztrált szituációkkal való megküzdésben. A megküzdés során számos stratégia alkalmazható, melyek során az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a helyzet megoldására (Pikó, 1997; Margitics és Pauwlik, 2006). A különböző megküzdési formák gyakoriságát, eredményességét főként serdülőkorúaknál és felnőtteknél azonosították, azonban az újabb kutatások szerint a megküzdési modellek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek már korábban, óvodás és kisiskolás korú gyerekeknél is kimutathatók (pl. Tremblay, Masse, Perron, LeBlanc, Schwartzman és Ledingham, 1992; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai és Kasik, 2012; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2015).

Lazarus és Launier (1978), valamint Lazarus és Folkman (1984) szerint az egyének két alapvető megküzdési formát alkalmaznak, a problémaközpontú és az érzelemközpontú stratégiát. A problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani, elkerülni, illetve megváltoztatni annak érdekében, hogy hasonló helyzetben el tudja kerülni. E megküzdés során számos problémamegoldó stratégia alkalmazható, amelyek irányulhatnak a problémahelyzetre és magára a személyre vagy személyekre, alkalmazásuk pedig szoros összefüggésben áll számos kognitív képesség (pl. a problémamegoldó képesség) fejlődésével.

Az érzelemközpontú stratégia esetében a helyzet kiváltotta érzelmi reakciók oldása, enyhítése, illetve a negatív érzelmek leküzdése a legfőbb cél, s általában akkor is ezt a stratégiát alkalmazza az egyén, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni (Lazarus, 1990). Ugyancsak függ e stratégia alkalmazása a kognitív területek fejlettségétől, azonban a nemzetközi vizsgálatok eredményei arra utalnak (pl. Denham és Groot, 1992), hogy az összefüggés kisebb mértékű, mint a másik stratégia esetében. Az érzelemközpontú stratégia ugyanis inkább az idegrendszeri működéssel áll szorosabb kapcsolatban (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008).

Lazarus és Folkman (1986) kutatásaik alapján a problémaközpontú és az érzelemközpontú megküzdési formákon belül nyolcféle stratégiát különítettek el: (1) konfrontáció, (2) elkerülés-menekülés, (3) eltávolodás, (4) érzelmek és viselkedés szabályozása, (5) társas támogatás keresése, (6) a felelősség vállalása, (7) problémamegoldás tervezése, (8) pozitív jelentés keresése.

A konfrontáció a problémával való szembehelyezkedést, célirányos megküzdést jelent, míg az elkerülés-menekülés esetében az egyén nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból. Az eltávolodás a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartásban nyilvánul meg, aminek oka a cselekvés tudatosságának növekedésével egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés. Az érzelmek és viselkedés szabályozása esetén az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési módjának és a helyzethez mérten leginkább hatékony viselkedésformák intenzív keresése és alkalmazása történik, a társas támogatás keresése során pedig mindennek a környezet lesz a kiindulópontja, az egyén a környezetéhez fordul erőforrásért, támogatásért. A felelősség vállalásakor az észlelt és a tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe. A problémamegoldás tervezése olyan, erőteljesen kognitív stratégia, amely során azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése

zajlik, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik. A pozitív jelentés keresésekor a negatív jelentésű eseményt kihívásként, részben pozitív eseményként éli át az egyén, s ennek megfelelően cselekszik (Zsolnai és Kasik, 2009).

5.2. Szociális készségek

A hazai (pl. Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai és Kasik, 2014) és a külföldi (pl. Caldarella és Merrel, 1997; DiPrete és Jennings, 2011) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására pedig főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk.

5.2.1. A szociális készségek jellemzői

Trower (1978) korai meghatározása szerint a szociális készségek „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék” (Trower és Argyle, 1978, idézi: Fülöp, 1991. 50. o.).

Gresham és Elliott (1993) szintén a szociális kompetencia működési alapjainak tekinti a szociális készségeket, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább ezen pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést.

Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletében a szociális készségek a szociális képességek – a különböző alapszabályokat követő, a viselkedés szervezéséért, megvalósításáért felelős komponensek – tanult elemei, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú (például együttműködést, versengést kiváltó) viselkedés kivitelezésében működnek közre. „A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése készítet a megvalósításra.” (Nagy, 2000. 203. o.).

Gresham és Elliott (1993) a szociális készségek alapvető jellemzőit a következőképpen határozzák meg:

1. A szociális készségeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.
2. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak.
3. A szociális készségek lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést illetve reakciót mások viselkedésére.
4. A szociális készségek szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények.

Ha összehasonlítjuk a fenti meghatározásokat, több közös pontot találunk bennük. Egyrészt mindegyik kiemeli a szociális készségek alapvető szerepét a sikeres szociális viselkedésben, másrészt mindegyik tanultnak tekinti azokat. Amiben viszont eltér a Nagy József által adott definíció, az a szituációtól való függetlenség, hiszen ő épp így különbözteti meg a szociális készségeket a szokásoktól. Nehéz eldönteni, hogy a szociális készségek mikor és mennyire kapcsolódnak az adott szituációkhoz, de valószínűleg a különböző helyzetek befolyásolják hatékony működtetésüket, tehát valamennyire szituációfüggőek.

A kutatók abban egyetértenek, hogy a szociális viselkedést mikroszociális és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Abban viszont már nagy különbség mutatkozik, hogy ki milyen csoportosításban, hangsúllyal kezeli az egyes szociális készségeket a viselkedésben. Ennek illusztrálására álljon itt két példa, amely jól érzékelteti a különböző csoportosításokban meglévő hangsúlyeltolódásokat.

5.2.2. A szociális készségek különböző szempontú csoportosítása

Sue Spence (1983) megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az elsőbe a verbális és nonverbális kommunikációt és a szociális percepciót, a másodikba az empátiát, a segítő magatartást, a kooperációt, az altruizmust mint a segítő magatartás legmagasabb szintjét és a konfliktusmegoldó készséget sorolja. A mikroszociális készségeket Spence (1983. 226–227. o.) a következőképpen bontja tovább.

érzelem kifejezés

- arckifejezés
- testtartás

alapvető nonverbális készségek

- arckifejezés
- testtartás

- gesztusok
- hangszín

nonverbális visszajelzések

- szociális távolság
- fölösleges mozdulatok
- mosoly és nevetés
- bólogatás

beszédmínőség

- folyamatosság
- tétoázás és szünetek
- a válasz halogatása
- a beszéd mennyisége

a hallgatás készségei

- elismerések
- visszajelzések
- kérdéstípusú visszajelzések
- személyes énközlések

- gesztusok
- szemkontaktus

hangminőség

- tónus és hangmagasság
- hangerő
- gyorsaság
- tisztaság

beszédtartalom

- a társalgás fontossága
- érdekes tartalom
- közbevágások
- ismétlések

alap társalgási készségek

- a kezdeményezések száma
- a kérdések száma
- információs tartalom
- a kérdésekre adott válaszok hossza.

A szociális készségek más csoportosítását adja Rinn és Markle (1979. 110–111. o.).

az önkifejezés készségei

- érzések, érzelmek kifejezése
- vélemény kifejezése
- a dicsérek elfogadása
- pozitív énkép

önérvényesítő készségek

- véleménykülönbség

mások elfogadásának a készsége

- pozitív vélemény a barátokról
- mások véleményének a figyelembé vétele
- mások megdicsérése

kommunikációs készségek

- beszélgetés, társalgás

- az ésszerűtlen kérések visszautasítása
- interperszonális problémák megoldása

E két régebbi csoportosítás mellett álljon itt egy újabb keletű is. *Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg és Zins* (2000) a Social and Emotional Learning (SEL) program alapjául szolgáló szociális és érzelmi kompetenciák körét a következőkben határozzák meg: éntudatosság és mások perspektívájának átvétele; pozitív attitűdök és értékek; felelősségteljes döntéshozás; kommunikációs készségek; szociális készségek. A két utolsó készségcsoport további bontása szerint a kommunikációs készségek két alcsoportja:

befogadói kommunikáció

- mások verbális és nem verbális üzeneteinek helyes értelmezése

kifejező kommunikáció

- a saját verbális és nem verbális üzenetek világos kifejezése
- a másik fél üzeneteire értő válasz küldése

A szociális készségek alcsoportjai:

együttműködés

- megfelelő kommunikációs szerep mások felvétele páros és csoportos kommunikációban

kompromisszumkészség

- konfliktusok békés megoldása érzéseinek és szempontjainak a figyelembevételével

visszautasítás

- nemet mondani tudás azért, hogy ne kerüljön az egyén nyomás alá

segítségkérés

- a támogatás szükségességének felismerése
- az ehhez elérhető források megtalálása a különböző szituációkban

A fenti példák jól mutatják, hogy a különböző nézőpontok milyen sokféleképpen rendezik el a szociális készségeket, valamint azt is, hogy mennyire nem strukturált és egységes a kutatói felfogás e készségek természetét illetően még napjainkban sem.

A szociális készségek csoportosítási problematikájának megoldásához nagy segítség azon kutatások megléte, amelyek e készségeket vizsgáló munkák meta-elemzését végzik el. Ezek száma azonban jelenleg még kevés.

Ezért nagy jelentőségű *Caldarella* és *Merrel* 1997-ben megjelenő tanulmánya, amely arra vállalkozott, hogy a gyermekkori és serdülőkori hatékony szociális viselkedés taxonomikus rendszerét alkossa meg a szociális készségek általános dimenzióinak leírása által. E kvalitatív metaelemzés a gyermek- és serdülőkori szociális készségeket faktoranalízissel vizsgáló azon kutatások szintetizálását végezte el, amelyek 1974 és 1994 között születtek meg. Az általuk megvizsgált 21 tanulmányt a minta jellemzői (életkor, nem, osztály fokozata), a módszertan (minta elemszáma, használt mérőeszközök, adatok feldolgozási módja, validitás), valamint az eredmények (kapott faktorok száma, faktorok nevei, az egy faktorba tartozó itemek száma, variancia) alapján elemezték.

A metaelemzés alapján a szerzők a társas viselkedés öt területét különböztették meg. Ezek a *kortárskapcsolatok*, az *önmenedzselés*, a *tanulás*, az *együttműködés* és az *önérvényesítés* dimenziói.

A kortárs kapcsolatok körébe a szociális interakció, a proszociális, az interperszonális és a társak által preferált viselkedés, az empátia, a csoportban való részvétel, az egyéni szociabilitás, a vezetés, a társak megerősítése és a társak szociabilitása tartozik. Az önmenedzseléshez az önkontroll, a szociális függetlenség, a szociális kompetencia, a szociális felelősség, a szabályok és a frusztráció elviselése kapcsolódik. A tanulással az iskolai alkalmazkodás, az iskolai szabályok elfogadása, a feladatorientáció, a tanulás iránti felelősség, az osztállyal történő együttműködés és a jó diák kategóriák függnek össze. Az együttműködés a szociális kooperációt foglalja magában, az önérvényesítéshez pedig az asszertív szociális készségek, a szociális kezdeményezés, a szociális aktivitás és az energikusság tartozik.

Az öt fő dimenzióhoz a következő szociális készségek kapcsolódnak.

A kortárskapcsolatok szociális készségei:

- társak tisztelete, társak segítése, ha szükséges, játékra való invitálás, beszélgetés a társakkal, bajba jutott társak megvédése, társas aktivitásra buzdítás, társakkal való együttműködés, párbeszéd kezdeményezése, társakkal szembeni empátia és szimpátia, jó vezetői készségek csoportmunka során, barátkozni tudás, együtt nevetgélés a társakkal, humor.

Az önmenedzselés szociális készségei:

- nyugalom problémák esetén, önkontroll, szabályok betartása, kompromisszum-készség, a kritikák elfogadása és konstruktív kezelése, kötekedésre megfelelő reakció, együttműködés másokkal.

A tanuláshoz kapcsolódó szociális készségek:

- önálló feladatvégzés, feladatok befejezése, a tanári utasítások meghallgatása és betartása, magas színvonalú munkavégzés, a szabadidő hasznos eltöltése, jól szervezethez (pl. iskolába érkezés időben), szükség esetén segítségkérés a felnőttektől, a tanulással kapcsolatos figyelemelterelési törekvések kezelése.

Az együttműködés készségei:

- szabályok betartása, az instrukciók követése, a szabadidő helyes felhasználása, tárgyak és játékok megosztása másokkal, feladatok befejezése.

Az önérvényesítés készségei:

- párbeszéd kezdeményezése másokkal, a munka és teljesítmény elismerése, társak meghívása, magabiztos megnyilatkozás, barátkozás, a tisztességtelen szabályok megkérdőjelezése, magabiztos bemutatkozás, megnyerő magatartás az ellenkező nemű társakkal, a helytelen dolgokkal kapcsolatos érzések megfogalmazása, az ügyek hatékony elintézése.

Az öt fő viselkedési dimenzióhoz tartozó szociális készségek egymástól nem separálódhatnak el, többször összekapcsolódva jelennek meg. Például a tanulás és az együttműködés dimenzió esetében egyaránt megtalálható az utasítások meghallgatása és követése, illetve a szabadidő megfelelő felhasználásának készsége, az önmenedzselés és az együttműködés területén pedig szintén közös készségek (szabályok betartása, a kritika elviselése) mutathatóak ki. Ez nem a taxonómia hibájából fakad, hanem annak következménye, hogy bizonyos készségek megfelelő működtetése számos viselkedés kapcsán elvárt.

Érdekes ezeket az eredményeket összevetni más, ugyancsak a gyermekkorra, főként az iskolai lét sikerességéhez szükséges szociális készségek listájával. Ezek közül az egyik legismertebb a *Stephens* (1992) által összeállított lista, amely négy, az iskolához szorosan

kapcsolódó szociális készségcsoportot sorol fel, a négy készségcsoporton belül pedig további részkészségeket, viselkedési megnyilvánulásokat határoz meg. A négy fő csoport a *környezeti* (pl. a környezet megóvása, étkezés, közlekedés) a *személyközi* (pl. a konfliktuskezelés, segítség másokon, figyelemfelkeltés), az *önmagunkra vonatkozó* (pl. érzelmek kifejezése és szabályozása, felelősség) és a *feladatvégzéssel* (pl. csoporton belüli aktivitás, megbeszélés és vita) kapcsolatos készségeket és részkészségeket tartalmazza (ezek részletes leírását lásd Zsolnai, 1999).

Az összehasonlításból kiderül, hogy a metaelemzés kapcsán kapott és az itt felsorolt csoportokhoz tartozó készségek és részkészségek közül számos megegyezik, ami azt bizonyítja, hogy a vizsgált korosztályra jellemző viselkedési formák mögött mennyire sokféle, ám a kutatók által jól definiált szociális készség található.

Ugyancsak a gyerekek által az iskolai környezetben alkalmazott szociáliskészségcsoportokat elemzi Missal és Hojnosi (2008). A szerzők különválasztják a tanulással és a kortársi interakciókkal kapcsolatos szociális készségek körét. Ha összevetjük ezt a megkülönböztetést a metaelemzés által nyert csoportokkal, akkor látható, hogy ezek a készségegyüttesek ott szintén külön csoportot alkotnak.

Missal és Hojnosi számos előző kutatásra hivatkozva (pl. Foulks és Morrow, 1989; Gresham és Elliott, 1997) a *tanuláshoz kötődő készségek* közé sorolja a csoporton belüli megfelelő viselkedést, a feladatvégzést, a magabiztosságot, a kezdeményezést, az agressziótól mentes viselkedési formákat, a megegyezést, az osztálytermi viselkedés különböző formáit (feladatorientált párbeszéd, a tanári kérések teljesítése, önszabályozás, önállóság). A felsorolt készségek fejlettsége vagy alulfejlettsége nagymértékben befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményét, és már az óvodai évek alatt indikátorként szerepelnek e vonatkozásban (Foulks és Morrow, 1989; Rimm-Kaufmann, Pianta és Cox, 2000).

A kortárskapcsolatok és interakciók sikerességéért felelős készségek körébe a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, a megosztás, a másik fél elfogadása, az együttműködés és segítség tartozik. Ezek a *társkapcsolati készségek* az alapjai a kutatók által társas kompetenciának (pl. Cole és Cole, 2006) nevezett struktúrának, amely a barátságok, a gyerekek csoportban elfoglalt helyzete és a társas interakciók során alkalmazott különböző viselkedések működését irányítja. Ezek a készségek – hasonlóan a tanulással kapcsolatos

szociális készségekhez – az óvodáskorban szintén indikátorként jelzik a későbbi kortárs-kapcsolatok alakulását. Több vizsgálat (pl. *Ladd, Birch és Buhs, 1999*) kimutatta, hogy azok az óvodás gyerekek, akik rendelkeznek ezen készségekkel, a társaik körében jóval elfogadottabbak és kedveltebbek, mint azok, akik antiszociális és agresszív viselkedésűek. Ezeket a gyerekeket nem szívesen választják barátoknak, alacsony a csoporton belüli szociometriai státuszuk és a pedagógussal sem problémamentes a kapcsolatuk.

Bár a tanuláshoz kapcsolódó szociális készségek és a társkapcsolati készségek csoportja jól elkülöníthető egymástól, hatásuk együtt jelentkezik az iskolai teljesítmény sikeressége, illetve sikertelensége terén, hiszen a tanulás és a kortársi kapcsolatok alakulása egymástól elválaszthatatlan az iskolai lét szempontjából.

A bemutatott készséglistákból egyértelműen kiderül, hogy a szociális készségek száma több százra tehető, s hogy az általuk alkotott csoportok létrejötte főként attól függ, hogy a kutatók mely szempontból kívánják a viselkedésben játszott szerepüket vizsgálni.

Összegzés

A szociális kompetencia meghatározások mindegyike tartalmazza a szociális készségek és/vagy képességek fogalmát, s sokszor szinonim jelentéssel ruházzák fel azokat. Még jelenleg is igen kevés olyan törekvés figyelhető meg, amely a két fogalom tartalmi különbségeinek elemzésére hangsúlyt fektet, holott a szociális képességek és a készségek más szerepet töltenek be a társas viselkedés működtetésében.

A szociális képességek öröklött és tanult alapszabályokat követve a szociális komponensek aktiválásával valósítják meg társas viselkedésünket. A szociális készségek a szociális képességek tanult elemei, olyan viselkedéstechnikai eszközök, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú viselkedés kivitelezésében működnek közre.

A szociális készségek száma több százra becsülhető, teljes rendszerük egyelőre még nem feltárt. Azonban számos csoportosításuk létezik, amelyek főként attól függően sorolják be az egyes készségeket a különböző kategóriákba, hogy az elemzést végző kutatók mely korosztályban és milyen szempontok alapján vizsgálják a szociális viselkedésben játszott szerepüket.

KÖVETKEZTETÉSEK

A szociális kompetencia modellezése során számos paradigmát alkalmaznak. A korábbi modellek abban egyeznek meg, hogy mindegyikük a szociális kompetencia valamely aspektusát állítja elmélete középpontjába, a többivel pedig nem, vagy csak érintőlegesen foglalkozik. Vannak olyan modellek, amelyek a kognitív folyamatok, s vannak, amelyek az affektív tényezők elemzésére összpontosítanak. Az utóbbi évtizedekben azonban már megjelentek azok az elméletek is, amelyek e két megközelítést integrálva próbálják leírni a szociális kompetencia működését.

A pedagógiai fejlesztések szempontjából az integratív megközelítés az irányadó, mivel ez komplex leírást ad a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek), valamint figyelembe veszi a szociális kompetencia fejlődését befolyásoló külső és belső tényezők szerepét.

Az érzelmi kompetencia a szociális kompetenciával szorosan összefügg, együttes hatásuk alakítja a szociális viselkedést. Az érzelmi kompetencia három legfontosabb eleme az érzelmek kifejezése, az érzelmek ismerete és megértése, valamint az érzelmek szabályozása. Ezek hatékony működése nagyban hozzájárul a szociális viselkedés eredményességéhez.

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 változtathatja a korai kötődések jellegén.

II. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Az értekezés második fő részében először a szociális kompetencia mérési lehetőségeit ismertetem, majd saját, a témában végzett kutatásaim főbb eredményeit foglalom össze.

Az óvoda és az iskola egyik legfontosabb feladata a társadalmi beilleszkedéshez, a szakmai és a magánéleti sikerességhez szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Ebből következően 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 életkori sajátosságainak, működési mechanizmusainak, egymással, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerük 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.

Ezek közül jelen disszertáció fókuszában a proszociális és agresszív viselkedésben közreműködő szociális és érzelmi készségek felderítésére szolgáló, 2005-2015 között zajló 10 éves kutatómunka eredményeinek bemutatása áll.

6. A szociális kompetencia mérési lehetőségei²

A nemzetközi pszichológiai és pedagógia kutatások már több, mint fél évszázada foglalkoznak a szociális kompetencia különböző összetevőinek életkori, nemek szerinti és kulturális sajátosságaival, a viselkedést meghatározó személyiségjellemzők és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatással, valamint a viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési (pozitív irányú változtatásának) lehetőségeivel (pl. *Van Der Zee, Thijs és Schakel*, 2002; *Shin An és Cooney*, 2006; *Kasik*, 2015; *Denham és mtsai*, 2016). E kutatások alapján számos adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a viselkedés eredményessége, a környezettel való interakció jelentős mértékben befolyásolja az egyének nemcsak magánéleti, hanem tanulmányi-szakmai boldogulását, s fordítva, a társas interakciók eredményességét nagymértékben meghatározzák az egyén kognitív jellemzői. E kutatások azt is bizonyítják, hogy a tudatos, tervszerű fejlesztésre (preventívra és nem preventívra egyaránt) már az óvodai évek alatt, ezt követően pedig a tankötelezettség során folyamatosan szükség van.

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon is egyre több a szociális összetevők (elsősorban a képességek és a készségek) működésére, a környezet-személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatás (pl. *Zsolnai*, 1995; 1998; *Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné*, 2002; *Józsa és Zsolnai*, 2005; *Zsolnai és Kasik*, 2007; *Zsolnai, Kasik és Braunitzer*, 2015), megindult a szociális fejlődést segítő programok kidolgozása és néhány esetben azok hatásvizsgálata (pl. *Konta és Zsolnai*, 2002; *Oláh, G. Tóth és Nagy*, 2008; *Szabó és Fügedi*, 2016), ám ezek száma a mai napig csekély a külföldi vizsgálatok és programok számához képest. E helyzetnek egyrészt az a magyarázata, hogy a hazai iskolarendszer nem a szociális-affektív, hanem a kognitív összetevők fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Másrészt – az előbbivel szoros összefüggésben – a társadalom és az iskola is úgy vélte/véli, hogy a szülői hatásoknak kell főként megteremteni a hatékony, a társadalmi elvárásoknak megfelelő, alkalmazható viselkedésformák kialakulásának és formálódásának feltételeit (*Fülöp*, 1991; *Zsolnai és Józsa*, 2002, *Zsolnai*, 2013). Ugyanakkor több vizsgálati eredmény (pl. *Földes*, 2005; *Józsa és Zentai*, 2007; *Kiss és*

² Jelen fejezet a témában megjelent publikációim (*Zsolnai*, 2011; 2013; 2015) alapján készült.

Józsa, 2014; *Kasik*, 2015) ennek éppen az ellenkezőjét mutatja, így a szociális nevelés kiemelt iskolai feladattá kell, hogy váljon.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében több évtizede folyó kutatások eredményei szerint már az iskolába lépés előtt igen nagy egyéni különbségek azonosíthatók a szociális viselkedés mért pszichikus összetevőinek működésében (pl. *Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné*, 2002; *Zsolnai, Lesznyák és Kasik*, 2008; *Kasik és Gál*, 2015). Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálatok alapján sem a 8–10 (*Zsolnai és Józsa*, 2002), sem a 10–13 éveseknél (*Józsa és Zsolnai*, 2005; *Zsolnai és Kasik*, 2014) a szociális képességek és készségek működése spontán módon – tudatos, tervszerű beavatkozás, direkt vagy indirekt fejlesztés nélkül – nem változik pozitív irányba. A serdülőkorú tanulókkal végzett kutatások (pl. *Zsolnai*, 1999; *Zsolnai és Kasik*, 2006; *Kasik*, 2007; *Zsolnai és Kasik*, 2014; *Kasik, Gáspár, Guti és Zsolnai*, 2016) adatai szintén azt mutatják, hogy a pszichikus összetevők nem módosulnak jelentős mértékben. Ugyancsak fontos kutatási eredmény, hogy működésük az életkor előrehaladtával egyre kevésbé függ össze a szülők iskolázottságával, ám egyre inkább szoros a kapcsolat a tanulmányi sikerességgel (*Kasik*, 2007; *Zsolnai és mtsai*, 2015; *Kasik*, 2015).

6.1. A szociális kompetencia vizsgálatának irányai

A szociális kompetenciát vizsgáló nemzetközi kutatások napjainkban három nagy csoportba sorolhatók. Míg az 1990-es évekig a legtöbb vizsgálat a pszichikus rendszer összetevőinek (különböző képességek, készségek, motívumok stb.) meghatározásával, modellezésével (pl. *Meichenbaum és mtsai*, 1981) és azok empirikus vizsgálatával foglalkozott (*alapkutatások*), mára ehhez a kutatási irányhoz tartozik a legkevesebb vizsgálat. A társas viselkedés különböző tudományterületeken – például humánétológia, kognitív idegtudomány, evolúciós pszichológia – elért kutatási eredményeit felhasználó elméleti modellek alapján az 1990-es évektől főként a szociális összetevők más – pszichikus (affektív, kognitív), idegrendszeri és közvetlen vagy közvetett környezeti – tényezőkkel való összefüggéseit tárják fel (*összefüggés-vizsgálatok*), egyre gyakrabban longitudinális vizsgálat keretén belül (pl. *Gresham és Elliot*, 1993; *Chen*, 2006). A két kutatási irány közös jellemzője, hogy az egyes pszichikus összetevők működési mechanizmusainak és a környezeti tényezők hatásának értékelése egyszerre több személy (gyermek, pedagógus,

kortárs, szülő, testvér) véleménye alapján történik (pl. *Caldarella és W. Merrell, 1997; Brown, Odom és McConnell, 2008.*)

A második kutatási iránnyal szoros kapcsolatban áll a harmadik, amelynek célja a feltárt összefüggések alapján olyan fejlesztő programok kidolgozása és hatásvizsgálata (*hatásvizsgálatok*), amelyek jól alkalmazhatók iskolai, tanórai keretek között (pl. *Schneider és Byrne, 1985; Anderson, 2000; Zsolnai és Józsa, 2003b*). E programok elsősorban a szociális viselkedést hosszú távon negatívan befolyásoló, a sikeres alkalmazkodást, a társas eredményességet gátló problémák megelőzésére irányulnak, ebből adódóan a szociális kompetencia legfőbb komponenseire koncentrálnak, például a kommunikációs képességre, a konfliktus- és problémamegoldó képességre, az érdekérvényesítést meghatározó képességekre, valamint az érzelmi képességekre. A programok egyik általános sajátossága, hogy a fejlesztést megelőző vizsgálatok résztvevői közül leginkább a felnőttek értékelését veszik figyelembe. A fejlesztő kísérletek időtartama változó, jelentősen kisebb azoknak az aránya, amelyek fél évnél rövidebbek, valamint egyre gyakrabban végeznek a fejlesztés hosszú távú hatását feltérképező utóhatásvizsgálatot.

Mindhárom csoport a vizsgált személyek és azok kapcsolata alapján további alcsoportokra osztható. Mind az alapkutatások, mind az összefüggés-vizsgálatok túlnyomó része nemcsak a gyerekek (*egyfókuszú vizsgálatok*), hanem a pedagógusok, a szülők és a testvérek szociális képességeinek, készségeinek, motívumainak működését is vizsgálja (*többfókuszú vizsgálatok*). A pedagógusok viselkedésének értékelése főként az iskolai léthez elengedhetetlen, tanult szociális összetevők (pl. készségek) elemzésekor nyújt fontos információkat (*pedagógus-gyermek vizsgálatok*). Abban az esetben, ha olyan összetevők működését mérik, amelyek feltehetően genetikai alapokkal rendelkeznek, azt vizsgálják, az adott összetevők miként határozzák meg a szülők társas viselkedését, s ezek miként függenek össze az önjellemzés eredményeivel (*szülő-gyermek vizsgálatok*). Ugyancsak elemzik a testvérek közötti viselkedésbeli különbségeket és hasonlóságokat, egymás viselkedésére gyakorolt hatásukat, valamint a testvérek és a szülők viselkedése közötti összefüggéseket (*testvér-szülő vizsgálatok*).

A magyarországi pedagógiai vizsgálatok leginkább alapkutatások, kevés összefüggés-vizsgálatot (pl. *Braunitzer, Kasik és Benedek, 2009; Kasik és Tóth, 2009*), s még kevesebb fejlesztő program kidolgozását megalapozó vizsgálatot végeznek, illetve csekély

számú fejlesztő program hatásáról vannak megbízható empirikus adataink (pl. *Zsolnai és Józsa*, 2003; *Józsa és Zentai*, 2007; *Tápai és Szabó*, 2013). A gyermeki önjellemzés mellett leginkább a pedagógus vagy a szülő ítéletét használják fel, s a mérőeszközök többsége a gyermekek jellemzésére szolgál. Ugyanakkor a fejlesztő programok – akárcsak a legtöbb nemzetközi program esetében – a felnőttek (főként a pedagógusok) által adott értékelésre épülnek (pl. *Konta és Zsolnai*, 2002; *Józsa és Zsolnai*, 2005). A nemzetközi adatokkal (*Brown, Odom és McConnell*, 2008; *Abdi*, 2010) megegyezően a hazai vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy a gyermekek, a pedagógusok és a szülők igen eltérően vélekednek a gyermek viselkedését meghatározó pszichikus összetevők működéséről, s az ítéletek az életkor előrehaladtával az összetevők jelentősebb hányadánál egyre eltérőbbek (*Józsa és Zsolnai*, 2005; *Kasik*, 2008).

6.2. A szociális készségek és képességek mérése

A szociális kompetencia kutatásával foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy a szociális készségeknek és képességeknek meghatározó szerepük van a szociális viselkedés működésében. Az elmúlt évtizedek vizsgálatai kimutatták, hogy azon gyerekeknek, akiknek hatéves koruk körül nagyon fejletlen a szociális készség- és képességegyüttesük, felnőttkorukban több rizikófaktoruk van kitéve (pl. *Parker és Asher*, 1987; *Ladd és mtsai*, 1999). A kutatások bebizonyították azt is, hogy a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával. Akik nem tudnak figyelni másokra, akik nem tudnak alkalmazkodni, akik képtelenek kontrollálni negatív érzelmeiket, azok rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál (*Cole és Cole* 2001; *Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski*, 2004; *Bassett és mtsai*, 2017). A tanulmányi sikeresség egyik meghatározója ugyanis az, hogy a gyerekek milyen kapcsolatot tudnak kiépíteni tanáraikkal és kortársaikkal. Ez segítheti, de egyben gátolhatja is őket a jó eredmények elérésében (*Parker és mtsai*, 2004; *Józsa és Zentai*, 2007; *Zsolnai*, 2014).

Mivel a szociális készségek és képességek fontos szerepet játszanak az iskolai jó közérzet és teljesítés kialakulásában, felmerül a kérdés, hogyan tudjuk segíteni a gyereket abban, hogy ezeket a készségeket és képességeket minél hatékonyabb tudják mű-

ködtetni. Jó fejlesztő programokra van szükség, amelyek hatékonyságát viszont a készségek és képességek mérése nélkül lehetetlen kimutatni. Ezek vizsgálata természetüknél fogva azonban igen nehéz, mivel működésüket számos tényező befolyásolja (pl. *Semrud-Clikeman*, 2007; *Denham és mtsai*, 2016). Közülük a szituációfüggőség a legfontosabb. Szociális viselkedésünket alapvetően meghatározza, hogy éppen milyen helyzetben vagyunk. Más szociális készségeket működtetünk egy bolti bevásárlás, egy szerelmi találka vagy egy iskolai felelés közben. A szociális készségek többsége kultúrától függő, tehát ami az egyik kulturális közegben elfogadott, az egy másikban akár megdöbbenést kiváltó is lehet. Az érzelmek szintén jelentősen hatnak szociális viselkedésünkre. Ha például valaki rosszkedvű, nehezen tud mosolyogva köszönni ismerőseinek, ami pedig a kapcsolatfelvétel legelső eleme (pl. *Zsolnai*, 2013).

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra az empirikus kutatásokra, amelyek különböző életkorban vizsgálják a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét. Ahhoz azonban, hogy ezeket eredményesen tudjuk mérni, a felsorolt tényezők mindegyikét figyelembe kell venni.

6.2.1. A szociális készségek és képességek mérési tradíciói

A szociális készségek és képességek mérésének két alapvetően eltérő útja figyelhető meg a vizsgálatokban. Az egyik a pedagógiai pszichológiában, a másik a szociálpszichológiában gyökerezik, s azok kutatási tradícióit követi.

A „*behavioral assessment*” kutatási irány pszichometriai jellegű és a viselkedés összetevőinek mérésére fókuszál. Az ehhez az irányhoz tartozó kutatók nagy figyelmet fordítanak a vizsgálandó szociális viselkedés pontos meghatározására, azok elmeinek feltárására, az erre alkalmas mérőeszközök kifejlesztésére. A hatékony szociális viselkedést többdimenziós konstruktként kezelik, amelyben a különböző készségeknek és képességeknek meghatározó szerepük van. *Calderra és Merrel* (1997) öt fő viselkedési dimenziót – társas kapcsolatok, önmenedzselés, tanulmányi előmenetel, együttműködés, asszertivitás – határoz meg, amelyek működésében különböző szociális készségcsoportok vesznek részt. Vannak olyan szociális készségek, amelyek csak egy vagy néhány dimenzióban jelennek meg, de vannak olyanok is, amelyek mindegyikben fontos szerepet játszanak a sikeres kivitelezésben.

Az egyes viselkedési dimenziókhoz kapcsolódó szociális készségszoportok és azok elemeinek a feltárása azért nagyon fontos, mert ez lehetőséget ad a diagnosztikus értékelésre, majd a fejlesztés menetének a meghatározására. Az ilyen típusú kutatások fő célja ebből következően az, hogy egy adott életkori csoporton belül megkülönböztesse a fejlett és a fejletlen szociális készségekkel és képességekkel rendelkező egyéneket, hogy feltárja az egyéni különbségeket és kiszűrje a problémás viselkedési elemeket (Cillesen és Bellmore, 2004).

A „*behavioral process*” kutatási irány nem fektet hangsúlyt arra, hogy a vizsgálandó szociális készségek és képességek körét pontosan kijelölje és definiálja, ezek helyett olyan összetett fogalmakat használ, mint szociális kompetencia, szociális hatékonyság, szociális aktivitás. Ezek a kutatások átfogó jellegű indikátorokban (pl. szociális elfogadottság, népszerűség, agresszió, visszahúzódottság) gondolkoznak, s először e dimenziók mentén vizsgálják meg a személyeket. Ezután különböző szociális feladatok és helyzetek megoldása közben, például új csoportba való kerülés, konfliktusmegoldás, versengés, társakkal való együttműködés figyelik meg az egyéneket. Fő cél az aktuális viselkedés direkt megfigyelése, az, hogy a személyek hogyan reagálnak különböző szituációkra, hogyan oldanak meg szociális problémákat és feladatokat. A hangsúly itt a viselkedési folyamat elemzésén van. Bár e megközelítés nyomán következtetni lehet a sikeres vagy sikertelen szociális viselkedést működtető legfontosabb készségek és képességek meglétére, arra azonban nem, hogy ezek milyen módon szerveződnek és vesznek részt az eltérő szituációkban mért szociális viselkedés alakulásában (Cillesen és Bellmore, 2004).

6.2.2. A szociális készségek és képességek vizsgálata során használt mérési technikák

A szociális készségek és képességek mérése során alkalmazott legismertebb technikák a következők:

- interjú,
- megfigyelés,
- önjellemzés, önértékelés,
- szociometria,
- mérőskálák.

Az *interjú* készülhet magával a vizsgálati személlyel és/vagy az őt jól ismerő egyénnel: szülőkkel, barátokkal és tanárokkal. Az interjúk szerkezetében különbség van attól függően, hogy milyen életkorú gyerekekkel történik az adatfelvétel. Fiatal gyerekek esetében az interjú kevésbé strukturált és a kérdezők gyakran használnak segédeszközöket, például színes ceruzákat és papírt, bábokat vagy babákat. Az ekkor megfogalmazott kérdések mindig rövidek és konkrétak, mint „Kik a barátaid?” vagy „Mit szeretsz csinálni a barátaiddal?” A játékos forma is nagyon lényeges, amire igen alkalmas a bábokkal történő kikérdezés. Ilyen például az *Ablow* és *Measelle* által kidolgozott Berkeley Puppet Interview, amely a kicsi gyerekek szociális képességeit, társkapcsolatait, pszichés problémáit és agresszív viselkedését méri (*Semrud-Clikeman*, 2007). Ez a vizsgálati eljárás lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy szóban és/vagy nonverbálisan feleljenek a kérdésekre különböző bábok segítségével. Az ilyen életkorú gyerekeknél a rajzfilmfigurák szintén jól használhatók interjúzások során. Nyolc éves kor fölött már általában kikérdezik a gyerekeket az érzéseikről és a társas kapcsolataikról. Ekkor érdemes hipotetikus szituációkkal dolgozni, ahol a gyerekeknek meg kell oldaniuk egy-egy felvetett problémát.

A serdülőkkel felvett interjúk során jól alkalmazhatók a videofilmek, amelyek segítségével könnyebben tudják jellemezni problémás kapcsolataikat: ki merik mondani, hogy miért nincs barátjuk vagy, hogy miért utasítják el őket osztálytársaik.

A természetes környezetben történő *megfigyelés* szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociáliskészség- vizsgálatoknak. Már az 1970-es évek végén *Gottman* (1977) egy több szempontú megfigyelési rendszert dolgozott ki, amely a gyerekek iskolai viselkedését különböző szituációkban – órai előadás vagy demonstráció, egyéni tevékenység, kiscsoportos foglalkozás, órai közös munka, szabad interakció az osztálytársakkal, a tornateremben, a szünetben és az osztálytermen kívüli játék – jellemezte. Olyan kategóriákat használt a gyerekek viselkedésének jellemzésére, mint pozitív, megerősítő verbális vagy nonverbális jelzés adása és fogadása, negatív, megerősítő verbális vagy nem verbális jelzés adása és fogadása. Az elmúlt 30 év alatt számos új megfigyelési szempontsört is kifejlesztettek (pl. *Stephens*, 1992; *Ostrov* és *Keating*, 2004), amelyekkel a szociális viselkedés minél pontosabb megfigyelésére törekszenek. Ezek közé tartozik a *Brown* és munkatársai által kidolgozott System for Observation of Children's Social Interactions (SOCSI), amely a következő stratégia alapján elemzi a gyerekek társas interakcióit. Először a megfigyelést végzők a gyerekek sikeres és sikertelen szociális viselkedési

formáit rögzítik eltérő szituációkban (pl. társakkal folytatott beszélgetés). Ezt követi az elemzés, amelyet egy olyan munkatárs végez el, aki nem volt jelen a vizsgálatnál. Végül a rögzített viselkedési formák értékelése nyomán összegzik az adott gyerekre jellemző szociális viselkedési stratégiák jellemzőit (*Semrud-Clikeman, 2007*).

Az *önjellemezés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magában. Leginkább a kérdőívet használják e célra (pl. *Goodman, Brogan, Lynch és Fielding, 1993; Zsolnai és Józsa, 2003*), de a naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatot szolgáltatnak. Az utóbbiak jellegüknél fogva olyan mérési módszerek, amelyeket kevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A kérdőívek közül a leggyakrabban használtakat három nagy csoportba lehet osztani (*Semrud-Clikeman, 2007*). Az elsőbe a szociális készségeket közvetlenül, a másodikba a szociális aktivitást általánosan, a harmadikba a szociális viselkedést valamely specifikus szempontból mérők tartoznak. Ezeknek a vizsgálati eszközöknek gyakran megvannak a szülői és a pedagógusi verziók is, amelyek által jól összevethetők a vizsgált készségek megítélésének hasonlóságai és eltérései az önjellemezéshez képest.

A szociális készségeket direkt vizsgáló eszközök közé tartozik többek között a Social Skills Rating Scale (*Gresham és Elliot, 1993*), amely hat és tizennyolc éves kor között használható (az önjellemezésen kívül szülői és pedagógusi változata is van), és a nyolctól tizenhat éves korig mérő Friendship Quality Questionnaire (*Parker és Asher, 1993*). A szociális aktivitást tágabban vizsgáló eszközök között olyan kérdőívek találhatók, mint az Interpersonal Competence Scale (*Cairns, Leung, Gest és Cairns, 1995*) vagy a Joseph Pre-school and Primary Self-Concept Screening Test (*Joseph, 1979*). A szociális viselkedést valamely sajátos szempontból elemző kérdőívek közül igen ismert a *Harter* által kifejlesztett Self-Perception Profile for Children and Adolescents és a *Pier-Harris* Self-Concept Scale (*Semrud-Clikeman, 2007*).

A *szociometriai eljárás* (pl. *Mize és Ladd, 1990; Mérei, 1988; Smith és Hart, 2004*) az egyik legelterjedtebb módszere a gyerekkori szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben. Az első esetben a gyerekeknek csak azt kell megjelölniük, hogy ki a legjobb barátjuk az osztályban vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek társaik közül. A második típusú eljárás

során már minden tanulót értékelniük kell a gyerekeknek, például „Mennyire szeretnél játszani Pistával?” stb.

A szociometriai eljárás egyik igen fontos célja a barátok és a barátságok felderítése, ami leginkább a kölcsönös választásokból követhető nyomon, és következtetni lehet belőle a gyerekek sikeres szociális aktivitására, vagy ennek elégtelen működésére (pl. *Vaughn és Colvin, Azria-Evans, Caya és Krzysik, 2001*).

Mérőskálák sokasága is jól használható a szociális viselkedés jellemzésére (pl. *Gresham és Elliott, 1993; Missall, 2002*). Közülük leginkább az ötfokú skála terjedt el, amelynek kitöltését a vizsgált személy és/vagy a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó emberek (pl. barát, szülő, tanár) végzik el. Gyerekek esetében legtöbbször a szülőket és a pedagógusokat kéri fel értékelőknek, hiszen ők jól meg tudják figyelni gyermekeik, illetve tanítványaik szociális viselkedését az otthoni és az iskolai környezetben.

Igen gyakori az úgynevezett tanár szerinti népszerűségi lista elkészíttetése, amikor a gyerekek osztályfőnökét megkéri, hogy egy ötfokozatú skálán bejelölve olyan típusú kérdésekre válaszoljon, mint például „Milyen gyakran választják játszótársnak a többiek Istvánt az osztály más tanulóihoz képest?” Több kutató azt figyelte meg, hogy a tanárok értékelése a gyerekek népszerűségéről megbízható és reális jelzésekkel szolgál a szociális készségekről. A szociometriai technikákhoz képest ez olcsó és hatékony módszer a népszerűségi adatok megszerzésére (*Dodge, Pettit, McCloskey és Brown, 1986; Egeland és Kreutcer, 1991*).

Bár a szociális készségek és képességek mérésére megfelelő számú, fajtájú és minőségű eszköz áll a kutatók rendelkezésére, összehasonlítva őket az iskolai tudásszint és a kognitív képességek vizsgálatára használt mérőapparátussal, megállapítható, hogy az előbbiek jószágmutatói sokkal rosszabbak. Ugyanaz a tendencia mutatható ki náluk, mint a személyiség és az érzelmi kompetencia mérését végző eszközök esetében. Ezek többségére az jellemző, hogy reliabilitásuk és validitásuk 0,50 és 0,80 között mozog, szemben az általánosan elfogadott 0,80 fölöttihez képest (*Semrud-Clikeman, 2007*). Ez főként abból ered, hogy a szociális készségek és képességek mérését számos tényező nehezíti. A szociális viselkedés mindig szituációhoz kötött, ami a mérés objektivitását befolyásolja. Az értékelők szubjektivitása szintén nehezítő körülmény. Elképzelhető, hogy egy gyerek

szociális viselkedését másként ítéli meg az édesanyja vagy az édesapja a különböző otthoni helyzetekben, vagy az iskolában egyazon tanuló szociális aktivitását eltérő módon értékeli az őt tanító tanárok. A viselkedésre vonatkozó információk korlátozottsága ugyancsak gátló tényezőként hat. A családon belüli társas viselkedési formákra a pedagógusoknak igen kevés, vagy semmilyen rálátásuk nincsen, de ugyanez érvényes a szülőkre is, akiknek gyermekük osztályban elfoglalt helyzetéről, társaikkal és tanáraikkal folytatott interakcióiról nincsen megfelelő számú információja. Ebből következően a szociális készségek és képességek vizsgálata során többféle vizsgálati módszerrel és több értékelő bevonásával kell dolgozni a kutatóknak.

6.2.3. A szociális készségek és képességek mérési gyakorlata

A bemutatott mérési technikák alkalmazási lehetősége főként attól függ, hogy milyen céllal, milyen életkori mintán akarják használni őket. A szociális készségek és képességek mérése során azok összetettsége miatt a kutatók gyakran többféle mérési eljárást, (pl. megfigyelés és/vagy szociometria, interjú) alkalmaznak. Ha viszont csak egy vizsgálati eszközzel, például kérdőívvel dolgoznak a kutatók, akkor az önjellemzésen kívül a készségek és képességek fejlettségének megítélése több értékelő (pedagógusok, szülők, társak) bevonásával történik.

Jól példázza mindezt a *Drasgow, Lowrey, Turan, Halle és Meadaan (2008)* által bemutatott mérési eljárás (Ecological Inventories), amelyet eredetileg *Brown* és munkatársai dolgoztak ki, s amit főként a szociális viselkedési zavarok kiszűrésére használnak. Ez öt lépésben történik: (1) a különböző szociális viselkedési formákhoz alapvetően szükséges szociális készségek és képességek körének meghatározása; (2) az ezek működését feltételező helyszínek (pl. iskola) kiválasztása; (3) a különböző helyszínek kisebb egységekre való felosztása (pl. iskolai osztályterem, ebédlő, iskolai játszótér); (4) az ezeken a helyszíneken történő szociális aktivitások (pl. kommunikáció, szabad játék, szervezett csoportban való részvétel) számbavétele; (5) a helyzetekben működtetendő viselkedési elemek (pl. kérés, visszautasítás) összegyűjtése.

Az adatgyűjtési munkában pedagógusok, szülők és pszichológusok működnek közre annak érdekében, hogy a nem jól működő szociális készségek és képességek feltárását követően a gyerekek megfelelő fejlesztésben részesüljenek.

A mérési eljárás két alapvető módszere az interjú és a megfigyelés. Az interjúk kérdései tartalmukban megegyeznek, s azokat a gyerekek szüleinek, tanárainak teszik fel. A természetes környezetben történő megfigyelés során a vizsgált gyerekek szociális aktivitását olyan helyszíneken és helyzetekben mérik, ahol a mindennapjaik folynak pl. osztálytermi interakciók, szabad játék, iskolai ebédelés csoportban stb. Az így nyert információk alapján nem csak az derül ki, hogy az eltérő szociális helyzetekben és interakciókban hogyan működnek a különböző szociális készségek és képességek, de az is, hogy az adott szociális viselkedés mennyire felel meg a szűkebb és tágabb szociális környezetben elfogadott normáknak és elvárásoknak. A kapott adatok ismeretében fel lehet vázolni azokat a tipikus viselkedési formákat és szociális aktivitási elemeket, amelyek az egyes gyereket jellemzik a különböző szituációk és interakciók során. A nem megfelelően működő szociális készségek és képességek kiszűrése után kerül sor az egyéni fejlesztés tartalmának és módszereinek kidolgozására.

6.2.4. A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei

A diagnosztikus értékelést a szummatív és a formatív értékeléstől eltérően főként azokban az esetekben használják, amikor a tanulási folyamatban felmerülő valamely probléma a szokásos értékelésnél részletesebb és eltérő jellegű vizsgálatokat kíván meg (Vidákovich, 2001; Nagy, 2013). A diagnosztikus mérések egyaránt alkalmazhatók a tudásszint- és a képességvizsgálatok során, azonban a készségek és képességek esetében az elemzésre váró képesség struktúráját kell feltárni, amely a legtöbbször igen bonyolult feladat. Főként igaz ez a szociális készségek és képességek rendszerére, amelyek működését számos egyéb tényezők (pl. kognitív készségek, a környezet jellemzői) befolyásolják.

A diagnosztikus értékelés egyik leghasznosabb módszere a strukturális elemzés. Ezzel az elemzési módszerrel kimutatható, „hogyan melyek egy adott képesség fejlődésének problémái, illetve milyen sajátos képességstruktúrák alakulnak ki a fejlődés során, esetleg annak zsákutcáiként.” (Vidákovich, 2001. 321. o.). Ez módot ad a hibák vagy a hibás működések részletes kiszűrésére, ami után lehetővé válik azok gyors és eredményes korrigálása.

A képességmérések a fejlődéselemzésre is sok lehetőséget kínálnak, mivel ezek során kimutathatók a készségek és képességek teljesítményeinek változására jellemző ten-

denciák. A fejlődés elemzésére, a fejlettség szintjének vagy annak problémáinak jellemzésére a normaorientált és a kritériumorientált értékelést használják. A kettő közül a kritériumorientált az, amely a szociális készségek és képességek elemzésénél azok sajátosságaiból fakadóan igen jól alkalmazható. Az eljárás során a minősítés nem a csoport eredményeihez viszonyítva történik, itt a legfontosabb az egyéni teljesítmények és a megállapított kritérium eltérésének a vizsgálata (Csapó és Zsolnai, 2011; 2015).

A kritériumorientált értékeléshez szorosan kapcsolódik a kritériumorientált fejlesztés (Nagy, 2000b; 2007; 2010), ahol kritériumként egyértelműen megadott az elérendő fejlettségi szint. A fejlesztés minden gyerek esetében életkortól függetlenül mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás meg nem történik. Az elsődleges hangsúly tehát azon van, hogy a fejlesztett készségek, képességek, motívumok optimális elsajátítása, begyakorlása végbemenjen. A fejlesztés az elérendő végcélhoz viszonyítva azon az aktuális fejlettségi szinten zajlik, ahol éppen az adott gyermek van, függetlenül attól, hogy a társai a fejlődésben hol tartanak.

A kritériumorientált fejlesztés alkalmazása olyan készségek, képességek, motívumok kialakítása esetén szükséges, amelyek feltételezhetően alapvetően meghatározzák a személyiség egészének fejlettségét, optimális begyakorlásuk nélkül az egyén társadalmi beilleszkedése válhat kétségessé (Nagy, 2007; 2010).

A szociális készségek jelentős hányada az egyének szociális fejlődését, a szociális közegben történő boldogulását alapvetően meghatározza. Ennek következtében a szociális készségek optimális fejlettségének elérése mindenki számára célként tűzhető ki. E készségek fejlesztése tehát a kritériumorientált pedagógia eszköztárával folytatandó (Zsolnai és Józsa, 2002; 2003b).

Összegzés

A szociális készségek és képességek mérési gyakorlatában két alapvetően eltérő irány (behavioral assesment, behavioral process) figyelhető meg, amelyek közül az egyik a pedagógiai pszichológiában, a másik a szociálpszichológiában gyökeredzik, s azok kutatási tradícióit követi.

A szociális készségek és képességek vizsgálata során alkalmazott legismertebb technikák az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés, a szociometria és a mérőskálák, azonban ezek egyedüli használat igen ritka. A szociális készségek és képességek mérése leggyakrabban többféle mérési eljárás és több értékelő (pedagógusok, szülők, társak) bevonásával történik.

A diagnosztikus értékelés igen jól alkalmazható a szociális készségek és képességek mérésére. Ennek feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek és készségnek (milyen szerkezeti sajátosságokkal rendelkezik; mint a szociális kompetencia egyik összetevője hogyan kapcsolódik más pszichikus komponensekhez), mi jellemzi életkori működését (az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás révén milyen viselkedésformát eredményez), s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődése (az egyén és a környezet számára egyaránt pozitív irányú változása).

7. A szociális kompetencia alkotóelemeinek vizsgálata

Pedagógiai kutatóként elsődleges célom annak feltárása volt, hogy melyek azok az életkori szakaszok, amikor az intézményes nevelés keretei között hatékonyan fejleszthetők a szociális kompetencia működésében lényeges szerepet játszó alkotóelemek. Ehhez legelőször körül kellett határolni azon komponensek körét, amelyek a gyerekek számára feltétlenül fontosak a sikeres szociális léthez az óvodában és az iskolában.

7.1. A szociális kompetencia komponenseinek fejlődése

A szociális kompetencia főbb alkotóelemeinek feltérképezésére és fejlődésére irányuló első vizsgálatomat az 1990-es évek második felében indítottam el, amikor még alig voltak olyan hazai pszichológiai és pedagógiai kutatások, amelyek a szociális kompetencia fő elemeinek a fejlődését vizsgálták volna mélyrehatóan. E hiányosságot pótlandó kezdtem meg saját kutatásomat, amelynek célkitűzése kettős volt. Egyrészt, hogy megtaláljam azokat a szociális komponensfajtákat, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását, másrészt, hogy megjellem ezek közül azon komponenselemeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére. Ahhoz, hogy e célkitűzéseket megvalósítsam, több megoldandó problémával kellett szembenéznem. A legfőbb ezek közül az volt, hogy a szociális viselkedést irányító kompetencia elemeinek különválasztása és definiálása nem egyszerű, hisz a nemzetközi szakirodalomban egymástól eltérő meghatározások találhatók erre vonatkozóan. A helyes fogalomhasználat kialakításában nagy segítséget jelentett *Nagy József* akkoriban megjelent könyve (1996), amelyben világosan körülhatárolja a szociális kompetencia komponenskészletét, egymástól jól elkülönítve a szociális képességeket és készségeket, a szociális motívumokat, rutinokat és ismereteket.

Kettős célkitűzésemnek megfelelően a következő komponensfajtákat választottam ki vizsgálatomban: extravertió-introvertiáció; érzelmi stabilitás-labilitás; együttműködés/empátia-önzés; nyitottság; külső-belső kontroll attitűd.

A személyiség vonásméleti megközelítése szerint az extraverzió, az érzelmi stabilitás, az együttműködés és a nyitottság alapvető személyiségfaktorok, amelyek konzisztensen jellemzik az egyén szociális viselkedését (pl. *Atkinson és mtai*, 1999).

A viselkedés szabályozása egy személyiség – kontroll és egy környezet – kontroll kölcsönhatásában valósul meg. A személyiségben visszatükröződik a személyiség és a környezet viszonya és meghatározza a külső vagy belső tényezők hatékonyabb kontrolljának az elvárását. Tehát a külső-belső kontroll attitűd olyan személyiségjeggyel, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket.

A felsorolt tényezők mellett a kötődések alakulásáról is gyűjtöttem adatokat, mivel a kötődés, mint azt az etológiai és humán kutatások bebizonyították, szintén alapvető szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Lényege a proszocialitás, amely a kötődő támaszát, védettségét, biztonságát és segítségét szolgálja. Az emberek kötődési hajlama öröklötten különböző erejű, de a környezet hatásai gyöngíthetik vagy erősíthetik ezt a velünk született késztetést.

Mérésemben két különböző életkorú (12 és 16 éves) mintát használtam. A pszichológiai és a pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják, hogy az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája tekintetében. A hazai iskolarendszer akkori átalakulása szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

A vizsgálatban három kérdőívet (Big Five Questionnaire, Intellectual Achievement Responsibility, Kötődés Kérdőív) használtam. A legnagyobb problémát a kiválasztott szociális komponensek mérése okozta, ugyanis ebben az időszakban nem voltak magyar nyelvű, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező kérdőívek erre a pszichikus területre vonatkozóan. A problémát végül sikerült megoldani, mivel épp ezekben az években folyt a mára komoly nemzetközi karriert befutott BFQ (*Caprara, Barbaranelli, Borgogni és Perugini*, 1993) személyiségteszt hazai adaptációja az ELTE Személyiségpszichológiai Tanszék munkatársa, *Rózsa Sándor* (*Rózsa*, 2004) vezetésével. A kérdőív kipróbálásával így hozzájárultam a BFQ magyar nyelvű változatának megszületéséhez és későbbi elterjedéséhez. A további mérőeszközök közül a kötődés vizsgálathoz kellett kifejlesztenem saját mérőeszközt, mivel erre az életkori mintára nem állt rendelkezésünkre magyar nyelvű vizsgálati eszköz.

A mérés során végzett adatgyűjtés eredményeit számos publikációban már bemutattam (Zsolnai, 1998a; 1998b; 1999; 2002), ezért közülük most csak a doktori értekezés további területeit érintő leglényegesebbeket emelem ki.

A megmért szociális komponensek közül az extraverzió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen.

Más faktorok esetében viszont a nemi hovatartozás már eltéréseket eredményez. A lányok mind a 12 éves, mind a 16 éves minta esetében együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik. A megbízhatóság, a rendszeresség és az alaposág tekintetében ugyanez a tendencia figyelhető meg, ugyanis a lányok itt is mindkét életkorban eredményesebbek a fiúknál.

A külső-belső kontroll attitűd terén a tanulók nemtől és életkortól függetlenül közel megegyező eredményeket értek el, ami azt mutatja, hogy e két tényező nem játszik meghatározó szerepet a serdülők külső vagy belső kontroll attitűdjének alakulásában.

A kötődéseket reprezentáló adatokból kitűnt, hogy a gyerekek öt-hat személyhez kötődnek szorosan, akik között a szülők és a barátok előfordulása a leggyakoribb. Az életkor emelkedésével azonban közel háromszorosára nő azoknak a száma, akiknek semmilyen családi kötődése sincsen. Az is fontos eredmény, hogy a tanulók 98,9%-a egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosan kötődne.

A regresszióanalízis során kapott adatok azt mutatják, hogy a szociális faktorok közül az extraverzió, a barátságosság és a nyitottság hat egymásra a legerősebben. Ez az eredmény teljesen megegyezik a szakirodalom és a mindennapi élet megfigyeléseivel, hisz az extraverzió meghatározásánál az egyik alapvető jellemző a nyitottság és a barátságosság.

Kutatási eredményeim közül legfontosabb annak kimutatása volt, hogy a szociális komponensek 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 lényeges eredmény. A nemzetközi szakirodalomból ugyanis ismert, hogy a szociális kompetencia fejlődésében a leginkább meghatározó családon és iskolán kívül fontos szerepe van magának az egyénnek is. A kutatások kimutatták, hogy a fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik előfeltétele az, hogy az egyén pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív

attitűddel rendelkezzen. Mások pozitív elfogadása, az aktív közreműködés és a hatékony kommunikáció ugyancsak fontos előfeltétel. Mindhárom elősegíti, hogy az egyén interakciói során sikeres legyen, s az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen változtasson viselkedésén, ha ez szükséges. A nyitottság, a barátságosság és az együttműködés szintén pozitív hatású a szociális kompetencia alakulásában.

A fentiekből az következik, hogy a szociális kompetenciának vannak olyan stabil, az életkortól nem függő komponensei, amelyek kevésbé fejleszthetők. Ezek öröklött alapon 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 egyének esetében.

A pedagógiai kutatásoknak tehát azon összetevők vizsgálatára kell összpontosítani, amelyek alkalmasak a fejlesztésre jellegüknél fogva. Ezek a szociális készségek, így kutatásaim e területen kezdődtek meg és folynak jelenleg is.

7.2. A szociális készségek alakulása iskolás korban

2000 és 2005 között keresztmetszeti és longitudinális mérések keretében próbáltuk feltárni azon szociális készségek alakulását, amelyek a gyerekek számára feltétlenül szükségesek a sikeres iskolai léthez. A vizsgálati eredményeket tanulmányokban, nemzetközi és hazai konferenciákon (Zsolnai és Józsa, 2003a; Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai, 2006b) ismertettük, ezért itt csak azokat sorolom fel, amelyek a disszertáció további gondolatmenete szempontjából feltétlenül szükségesek.

Vizsgálataink során a szociális készségek fejlettségének mérésére egy 54 tételből álló, Likert-típusú kérdőívet (Szociális készségek kérdőív) szerkesztettünk (Zsolnai, 2001b). A kérdőívünk alapját képező *Stephens* és munkatársai (1984) által összeállított lista négy, az iskolához szorosan kapcsolódó szociális készségcsoportot sorol fel, amely a négy készségcsoporton belül további részkészségeket, viselkedési megnyilvánulásokat határoz meg (lásd 5. táblázat).

A listában megadott minden készségnek 2-4 tételt feleltettünk meg kérdőívünkön. Az ily módon összeállt 54 tételt tartalmazó, ötfokú (0-4) Likert-skálás kérdőívnek gyermeki, pedagógusi és szülői változata is készült.

5. táblázat. Szociáliskészség-csoportok

<i>Szociáliskészség-csoport</i>	<i>Szociális készségek</i>
Személyközi viselkedés	konfliktuskezelés; figyelemfelkeltés; üdvözlés; segítség másokon; viselkedés társalgás közben; viselkedés szervezett játék közben; pozitív attitűd mások iránt
Önmagával szembeni viselkedés	következmények vállalása; etikus viselkedés; érzelmek kifejezése; pozitív én-attitűd; felelősség
Feladattal kapcsolatos viselkedés	verbális kommunikáció feladatvégzés során; figyelés feladatvégzés közben; vitának, megbeszélésnek megfelelő viselkedés; csoporton belüli aktivitás; mások előtti szereplés vállalása
Környezeti viselkedés	a környezet megóvása; étkezési viselkedés; közlekedés

2004-es keresztmetszeti vizsgálatunk fő célja annak feltárása volt, hogy első osztálytól ötödik osztályig milyen változások következnek be a gyerekek szociális készségeiben, ezekben az életkorokban van-e különbség a lányok és a fiúk szociális készségeinek fejlettségében, illetve, hogy milyen összefüggés mutatható ki a szociális készségek fejlettsége és az iskolai eredményesség, valamint a szülők iskolai végzettsége között.

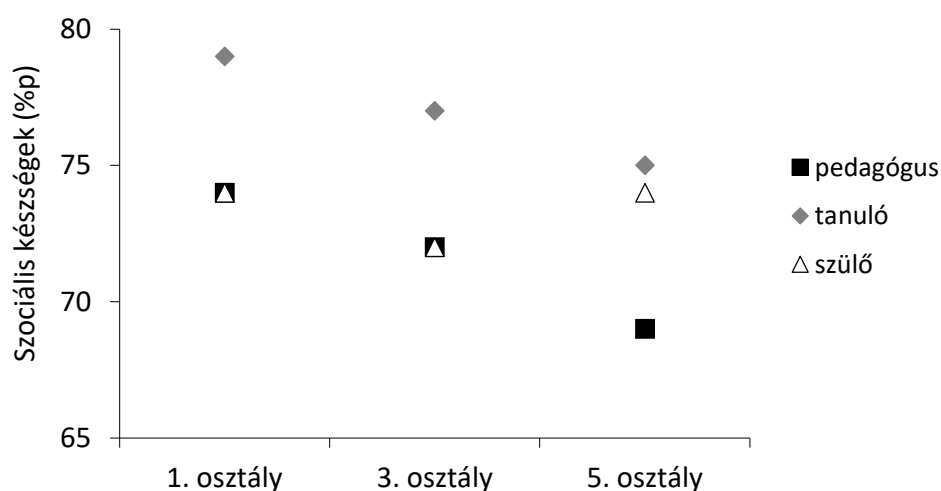
A mérésben összesen 1398, főként hátrányos helyzetű Békés és Csongrád megyei iskola tanulói vettek részt. Minden gyermekről három személytől kértünk értékelést: pedagógusok és szülők jellemezték a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét, emellett a gyermekek is adtak önmagukról jellemzést.

Az eredményekből az derül ki, hogy a pedagógusok, a szülők és a tanulók egymástól eltérően ítélik meg a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét (az értékelők közötti korrelációk 0,4 körüliek).

A három értékelő közül kettő, a tanárok és a gyerekek semmiféle fejlődést nem látnak, sőt némi visszaesést jeleznek a vizsgált szociális készségek terén a 7–11 éves kor között. A szülők szintén csökkenésről számolnak be az első és harmadik osztály között, ők viszont kis fejlődést látnak a harmadik és ötödik osztály viszonylatában (lásd 7. ábra).

Mindhárom értékelő csoport a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál a vizsgált életkorokban. Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbnek látják az értékelők mindegyik életkorban. Ehhez hasonló összefüggést kaptunk az iskolai eredményesség (iskolai érdemjegyek) esetében is. A három értékelő

közül azonban a tanárok azok, akik a legszorosabb kapcsolatot látják az érdemjegyek és a szociális készségek fejlettsége között (Zsolnai, 2006b).



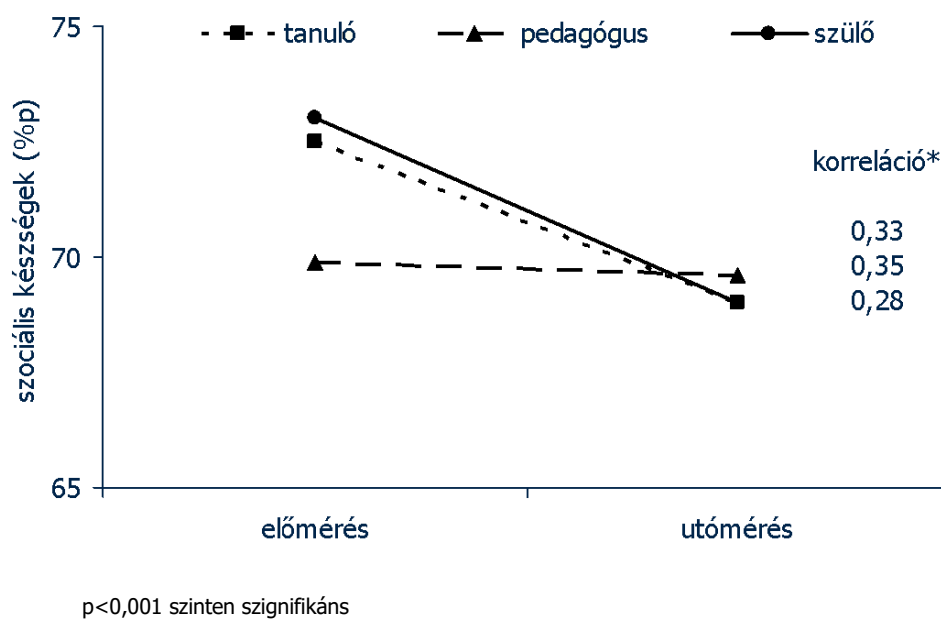
7. ábra. Szociális készségek fejlettsége gyermekkorban
(Forrás: Zsolnai, 2006b)

A bemutatott vizsgálat eredményeivel teljesen megegyezik longitudinális vizsgálatunk, amelynek célja a szociális készségek fejlődésének feltárása 10–13 éves kor között, valamint a fejlődést befolyásoló néhány háttértényező szerepének feltárása volt. A minta 720 tanulóból állt, a gyermekek családi háttere reprezentálja az országos eloszlást. Az adatok felvételére 2003-ban és 2005-ben került sor. A mérésben a már bemutatott saját fejlesztésű Szociális készségek kérdőívet használtuk.

A kapott eredmények szerint a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon (tudatos és tervszerű fejlesztés nélkül) nem fejlődnek (lásd 8. ábra). Az utómérésnél a minta vonatkozásában mindhárom értékelő a szociális készségek fejlettségét az előmérésével azonosnak, vagy annál alacsonyabbnak ítéli. Egy-egy tanuló értékelésében ugyanakkor számottevő eltéréseket figyelhetünk meg a két időpont között. Az elő- és az utómérés között közepes erősségű korrelációs együtthatókat kaptunk.

Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbeknek ítéli mindhárom értékelő. A vizsgált időszak alatt a különbségek e tekintetben nem nőttek tovább, de nem is csökkentek. Hasonló képet tapasztalunk az iskolai tanulmányi eredményesség terén is. Az elő- és az utómérés esetében közepes erősségű (0,3–0,4) korreláció-

ban áll a szociális készségek fejlettsége az iskolai osztályzatok átlagával. Mindhárom értékelő – tanuló, szülő, pedagógus – a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál. A vizsgált időszakban a nemek közötti különbség nagysága nem változik jelentős mértékben. Az elemzésekből megállapítható, hogy a három értékelő által adott megítélés a fejlődés és a háttérváltozókkal való összefüggés szempontjából is hasonló tendenciákat mutat (Zsolnai és Józsa, 2003a; Józsa és Zsolnai, 2005).



8. ábra. A szociális készségek alakulása 10–13 éves életkorban
(Forrás: Józsa és Zsolnai, 2005)

A bemutatott vizsgálatok rávilágítanak, hogy a gyerekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korban. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban lehet hatékonyan fejleszteni a vizsgált szociális készségeket, ezeket milyen eszközökkel és módszerekkel lehet tudatosan alakítani.

Az eredmények rámutatnak arra is, hogy a pedagógiai kutatásoknak nagy figyelmet kell fordítani az iskolába kerülést megelőző évek szociális készségfejlődési folyamatainak megismerésére, hisz a pszichológiai kutatások már régóta jelzik, hogy a szocialitás fejlődésének ez igen intenzív időszaka (pl. Cole és Cole, 2006; Smith és Hart, 2004; Denham, Bassett és Wyatt 2007).

Felismerve a problémát, 2005–2015 között egy olyan empirikus kutatást végeztünk, amely a szociális viselkedés két alapformáját, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulását mérte óvodás korban, kisiskolás korban és serdülőkorban keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok keretében.

7.3. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodás korban³

Jelentőségéhez képest kevés hazai pedagógiai vizsgálat foglalkozott/foglalkozik a különböző interperszonális és érzelmi összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, így kutatásunk célja a szociális és érzelmi kompetencia néhány készségszorjának fejlettség- és fejlődésvizsgálata, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Kutatásunkban azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségét vizsgáltuk, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében, valamint amelyek esetében az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai társas 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 preventív programok kidolgozását.

A több éven keresztül folyó kutatás három fő részből állt. Először egy keresztmetszeti, majd egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében elemeztük a kiválasztott készségek alakulását, ezt követően pedig egy három éven keresztül folyó longitudinális vizsgálatot végeztünk a készségek fejlődésének feltérképezésére.

³ „Az érzelmi és szociális kompetencia fejlődése óvodás korban” című, 2005-2008 között folyó, általam irányított OTKA kutatásban *Kasik László* mint PhD-hallgatóm vett részt, s számos eredeti kérdésével és problémafelvetésével segítette a kutatás menetét. Emellett vele együtt végeztük a számítógépes adatfeldolgozásokat is. *Lesznyák Márta* az angol nyelvű mérőeszközök adaptálásban és kipróbálásában, a mérések megszervezésében, valamint az eredmények angol nyelvű közlésében segített sokat. A kutatás eredményeit több tanulmányban (*Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2012;*) publikáltuk, jelen fejezet ezen munkák alapján készült.

7.3.1. A kutatás elméleti háttere

Az óvodás kori társas viselkedés fejlődését vizsgáló nemzetközi (pl. *Saarni*, 1999; *Pistorio*, 2006; *Baumgartner és Strayer*, 2008; *Denham és mtsai*, 2016) és hazai (pl. *Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné*, 2004; *Zsolnai*, 2006; *Józsa és Zentai*, 2007) kutatások szerint a különböző szociális és érzelmi összetevők fejlettsége már ebben az életkorban jelentős egyéni eltéréseket mutat. A különbségeket egyrészt az öröklött tényezők, másrészt a családi és a környezeti, főként az óvodai szocializációs közeg jellemzői határozzák meg.

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az öröklött mechanizmusok kibontakozásában és változásában, valamint a tanult viselkedésformák kialakulásában a családi környezet a legmeghatározóbb tényező, azok a szülői hatások, szocializációs technikák, amelyek az adott környezethez való optimális alkalmazkodást segítik (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin*, 2001).

Számos felmérésből (pl. *Hooven, Gottman és Katz*, 1995; *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin*, 2001; *Nagy és mtsai*, 2004) az is kiderül, hogy egyre nő azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek a szocialitása már az óvodai évek alatt nem fejlődik megfelelő ütemben. Bár csaknem lehetetlen az öröklött és a tanult tényezők viselkedésben megmutatkozó hatásainak az elkülönítése, a kutatások szerint az elégtelen fejlődés legfőbb oka – az óvodai nevelés hatékonyságától csaknem függetlenül – a családi nevelésben érhető tetten. E gyermekek esetében a szülők nem vagy alig tudják megteremteni azokat az érzelmi, szociális, erkölcsi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek segítenék a viselkedést befolyásoló összetevők pozitív irányú alakulását.

Mindezek alapján napjainkban a társas viselkedés tervszerű, az óvodai nevelési programba szervesen beépülő, tudatos – elsősorban preventív jellegű – fejlesztésére van szükség. Ennek azonban alapvető feltétele, hogy minél több információval rendelkezünk – mind az egyén, mind a csoport szintjén – a fejleszteni kívánt pszichikus összetevők életkori sajátosságairól, időbeli változásukról, valamint a változást befolyásoló környezeti tényezőkről.

Agresszivitás

Az agresszív viselkedés során az egyén közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártson, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyakban, élőlényekben (pl. *Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1999; Anderson és Bushman, 2002*). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agressziónak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másinak, ám bizonyíthatóan ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszív tevékenység. A proszociális agresszió során az egyén valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik agresszíven, bár ez az agressziótípus – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (*Fiske, 2006*).

Az általánosan elfogadott nézet szerint agresszív minden olyan viselkedés, amelynek közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártson, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyakban, élőlényekben (*Atkinson és mtsai, 1999; Anderson és Bushman, 2002*). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agressziónak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másinak, ám ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszió. Proszociális agresszió során valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik az egyén agresszíven, bár az agresszivitásnak ez a formája – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (*Fiske, 2006*).

Freud (1986) pszichoanalitikus elméletében az agressziót az ösztönök, elsősorban a szexuális ösztönök kifejeződésének gátlásakor keletkező drive-nak tekintette. A frusztráció-agresszió hipotézist *Dollard, Doob, Miller, Mowrer és Sears* (1939) kutatási eredményei szélesítették ki. A hipotézis szerint ha egy személyt megakadályoz valami vagy valaki célja elérésében, agresszív drive keletkezik, amely arra motiválja az egyént, hogy megsértse vagy megsebesítse a frusztrált állapotot okozó akadályt (személyt vagy tárgyat). Az agresszió oka tehát rendszerint a frusztráció, valamint az agresszió az alapmotívumok tulajdonságaival rendelkezik, vagyis energetizálja a viselkedést és a veleszületett reakciókhoz hasonlóan mindaddig fennmarad, amíg az egyén el nem éri kívánt célját.

Dollard és munkatársainak eredményeit a későbbi kutatások számos ponton megkérdőjelezték. Például a frusztráció az agresszív viselkedésnek csak az egyik kiváltójaként értelmezhető, hiszen a szociálistanulás-elmélet tanult válasznak tekinti (*Bandura,*

1986), valamint az agresszió kapcsolatba hozható egyes androgén hormonok (pl. a tesztoszteron) magas szintjével is (*Dabbs és Morris, 1990*). Az agresszió mint alapvető drive elképzeléssel szemben valószínűbb, hogy – az emberi agresszió kérgi ellenőrzése által – a tapasztalatok és a társas hatás nagyobb mértékben hat az agresszivitás megjelenésére (*Baron és Richardson, 1994*).

A behaviorista szemlélet szerint az emberek kizárólag tanulással sajátítanak el agresszív viselkedésformákat, vagyis az agresszió nem mint ösztön vagy frusztráció eredményezte viselkedés, hanem tanult válasz a környezet ingereire (*Baron és Richardson, 1994*). Ez a pszichológiai nézet hatott a szociálistanulás-elméletre (*Bandura, 1986*), ami azonban különbözik is a behaviorizmustól, hiszen a helyzetekről alkotott szimbolikus reprezentációkkal a viselkedéslélektan számára megmagyarázhatatlan kognitív folyamatok, valamint a megfigyeléses tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Bár a szociálistanulás-elméletben megjelenik a mentális folyamatok szerepe, a kognitív struktúrák természetének és szerepének leírása csak később segítette az agresszió mélyebb megértését. A kognitív strukturális megközelítés (pl. *Huesmann, 1988*) szerint az emberek összetett viselkedéssorokat tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján, mely viselkedéssorok egy része agresszív. A kognitív foratókönyvek mint viselkedésprogramok alapján történik a társadalmilag negatívnak ítélt viselkedés kódolása, amit erősíthet a mentális ismételtetés, a viselkedésprogramokat pedig elő lehet hívni, ha hozzáférhetőek (*Huesmann és Guerra, 1997*).

A kognitív neoasszociációs elmélet (*Berkowitz, 1993*) összekapcsolja az érzelmeket az agresszió kognitív struktúráival. E modell szerint a negatív érzelmek aktiválják a harcolj vagy menekülj reakciókhoz kapcsolódó kogníciókat és viselkedést, vagyis a megfelelő agressziós impulzusokat vagy a menekülést. Az érzelmek olyan összetett kogníciók eredményeképpen jönnek létre, mint az értelmezés, a tulajdonítás vagy a magyarázat. Az emberek ideiglenes helyzetei tehát olyan érzéseket és értelmezéseket aktiválhatnak, amelyek impulzív agresszióhoz vezethetnek.

A tudományos közösség által széles körben elfogadott etológiai és humánetológiai vizsgálatok alapján az agresszió alapvető biológiai funkciót tölt be az állatok és az emberek életében egyaránt, az emberi társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők egyikének tekinthető (*Csányi, 1994*). Egyes formája (pl. a frusztrációs, a rangsorral kapcsolatos, a területiális), gyakorisága, megjelenési módja függ a tanult viselkedési

mintáktól, ugyanakkor biológiai tényezők (öröklött szabályozó mechanizmusaik) minden esetben adottak (Csányi, 1999). Az evolúciós pszichológia szintén az öröklött és a tanult pszichikus elemek, valamint a biológiai jellemzők folyamatos kölcsönhatásával magyarázza az agresszív viselkedést (Bereczkei, 2003).

Proszocialitás

A nemzetközi szakirodalom szerint proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, amelynek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja (Eisenberg, Fabes, és Spinrad, 2006; Knafo és Plomin, 2006; Warneken, 2015). Eisenberg és Fabes (1991) megfogalmazásában a proszociális viselkedés egy olyan összetett viselkedéskategória, önkéntes viselkedés, melynek szándéka a másik személy segítése. A proszociális viselkedés különböző aktivitásokat – segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggodás – foglal magában (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995; Fiske, 2006; Knafo és Plomin, 2006; Svetlova, Nichols és Brownell, 2010; Hepach, Vaish és Tomasello, 2013).

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés irányulhat a másakra, ugyanakkor magára a segítőre, támogatóra is. A másakra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

A szociálistanulás-elmélet szerint az utóbbiban nyilvánul meg a proszocialitásban is tetten érhető egoista motívum. Az emberek megtanulják, ha segítenek másoknak, akkor ők is segítséget kapnak, vagyis a proszociális viselkedés a kölcsönösség, a csere és a méltányosság elve alapján működik. Az elmélet szerint az agresszív cselekvéssorok elsajátításához hasonlóan a segítő-támogató viselkedés esetében is nagyon fontos az utánzás, a modellkövetés (Van Lieshout és Ferguson, 1991).

A személyiség- és a szociálpszichológiai kutatások eredményei alapján a proszociális tevékenységekben – akárcsak az agresszív viselkedés esetében – a személyiségjellemzők és az adott társas helyzet szoros kölcsönhatást mutat. Például vészhelyzetben a segítők impulzívabbak, felelősségteljesebbek (*Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder és Clark, 1991*), ám segítségnyújtás nem csak veszély esetén történhet, némelyik proszociális viselkedésforma tartóssá válhat (például családi vagy kortársi probléma megoldásában való részvételkor). A hosszabb távú segítség azonban nem az impulzivitással, hanem a társas felelősséggel függ össze (*Fiske, 2006*).

A humánetológiai vizsgálatok szerint a proszociális viselkedés alapját számos öröklött pszichikus tényező (a különböző szociális hajlamok, például a párképző, a gondozási, a területvédő hajlam) képezi, amelyek a szociális helyzetekben elsajátított szokásokkal és készségekkel kiegészülnek, ezáltal az életkor előrehaladtával egyre komplexebb segítő-támogató viselkedésforma kivitelezése válik lehetővé (*Nagy, 2000a; Csányi, 1999*).

Szintén proszociális viselkedésre készítet az érzelmi kommunikáció. Az érzelmek öröklött beidegződések által arcunkon, testtartásunkban kifejeződnek, felismerésük hasonló érzelmeket vált ki a másik félből, mindez pedig proszociális viselkedést eredményezhet. Ugyanakkor a környezet által közvetített gyakori érzelmek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, így nemcsak a proszociális, hanem az agresszív viselkedésformákat kiváltó érzelmek is tartóssá válhatnak (*Nagy, 2000*).

7.3.2. A keresztmetszeti vizsgálat módszerei

A keresztmetszeti vizsgálat célja a szociális és az érzelmi kompetencia néhány, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó készségének, azok óvodáskori fejlettségének és egymáshoz való viszonyuknak a feltárása volt.

A vizsgálat mérőeszközei

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. Az adatok kiértékelése egy olasz, római gyerekekkel végzett vizsgálat módszertani eljárásait követte.

A szociális készségek működését a *Mize és Ladd* (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A megküzdési stratégiákat meghatározó szociális és érzelmi készségek működésének feltárására a *Tremblay-féle* (1992) kérdőívet (Megküzdési stratégiák kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) alkalmaztuk. A bábokkal szimulált helyzeteket *Mize és Ladd* (1988), valamint *Murphy és Eisenberg* (1997) dolgozta ki. A vizsgálat eszközei az 6. táblázatban felsorolt társas helyzetekben mérik a szociális és az érzelmi komponensek működését.

6. táblázat. Társas helyzetek a szociális és az érzelmi komponensek vizsgálatához

<i>Szociális készségek kérdőív</i>	<i>Megküzdési stratégiák (szociális és érzelmi készségek) kérdőív</i>	<i>Bábokkal szimulált helyzetek</i>
<i>I. Agresszivitás</i> a, a másik megverése b, játék elvétele c, csúfolás d, bosszantás	<i>I. Önmaga számára frusztráló helyzet</i> a, bosszantják b, kizárják a játékból c, fizikailag bántalmazzák d, elvesznek tőle valamit e, kinevetik f, elfoglalják a helyét g, az óvónő felelősségre vonja	<i>Mit mond? és Mit csinál?</i> a, kizárják a játékból b, fizikailag bántalmazzák c, haragszik rá egy társa d, kigúnyolják e, az óvónő leszidja
<i>II. Proszocialitás</i> a, a másik vigasztalása b, játék megosztása valakivel c, segítségnyújtás egy társnak	<i>II. A társa számára frusztráló helyzet</i> a, a másik elesett és megütötte magát b, a társát fizikailag bántalmazzák	

A Szociális készségek kérdőív az agresszivitással (verés, elvétel, csúfolás, bosszantás) és a proszocialitással (vigasztalás, megosztás, segítségnyújtás) kapcsolatban méri a pszichikus összetevők működését. A gyerekeknek háromfokozatú skálán (1=egyáltalán nem, 2=néha, 3=gyakran) kellett jelölniük az egyetértés mértékét (pl: *Ha látod, hogy egy kispajtásod sír, megvigasztalod őt?*).

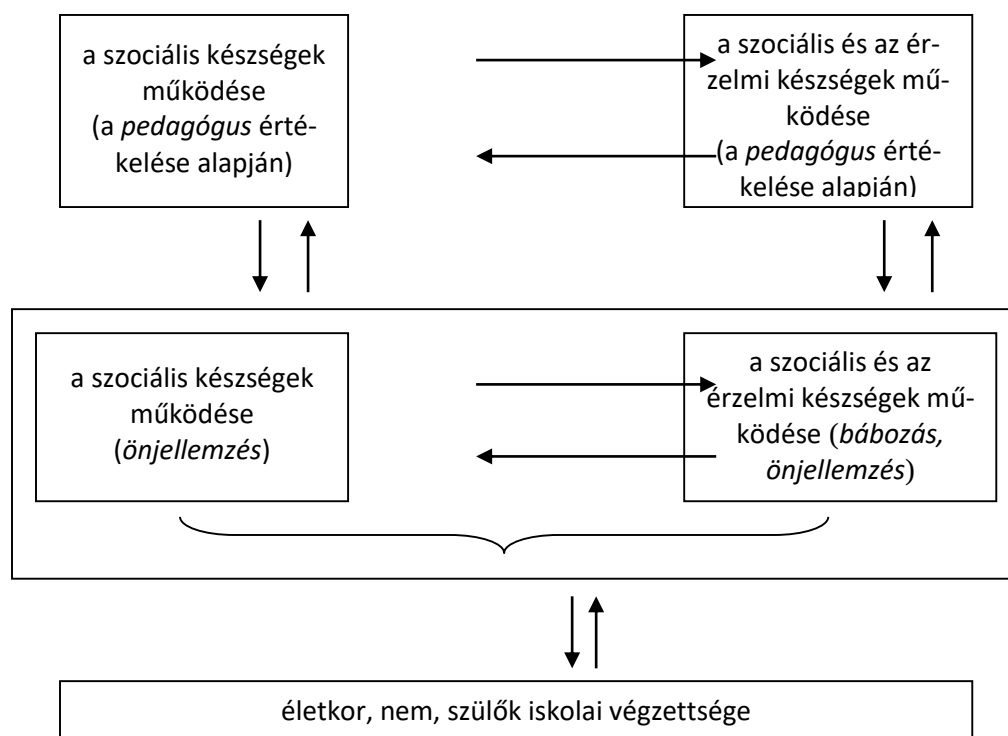
A Megküzdési stratégiák kérdőív a negatív, frusztrált helyzetekkel való megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárja fel. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról döntöttek a gyerekek (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (pl.: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérgeleszek és megverem.*) közül kellett kiválasztani azt, amelyiket abban a helyzetben a gyermek tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított készségkategóriáknak (egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés, ellenállás, bántalmazás, érzelmek kifejezése).

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk. A pedagógus – aki a kezére egy gyermeket ábrázoló bábót húzott – a gyerek nemével megegyező bábót kínált fel az óvodásnak, s amennyiben a gyermek elfogadta azt, eljátszották a helyzeteket. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már említett szociális és érzelmi készségekkel azonosítottuk.

Az óvodapedagógusok minden gyermekről kitöltöttek egy adatlapot is (életkor, nem, szülők iskolai végzettsége). A mérőeszközök – a három önjellemzés és a két pedagógusváltozat egyaránt – megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,78 és 0,85 közöttiek. A vizsgálat részterületeit és az elemzett összefüggések rendszerét az 9. ábra szemlélteti.

A felmérés mintája

A 2006 májusában végzett keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt Szeged öt óvodájából. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján homogén és heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának. A minta összetételét csoporttípus és nemek szerint a 7. táblázat tartalmazza.



9. ábra. A vizsgálat részterületeinek és az elemzett összefüggések rendszere

7. táblázat. A minta összetétele csoporttípus és nem szerint (fő)

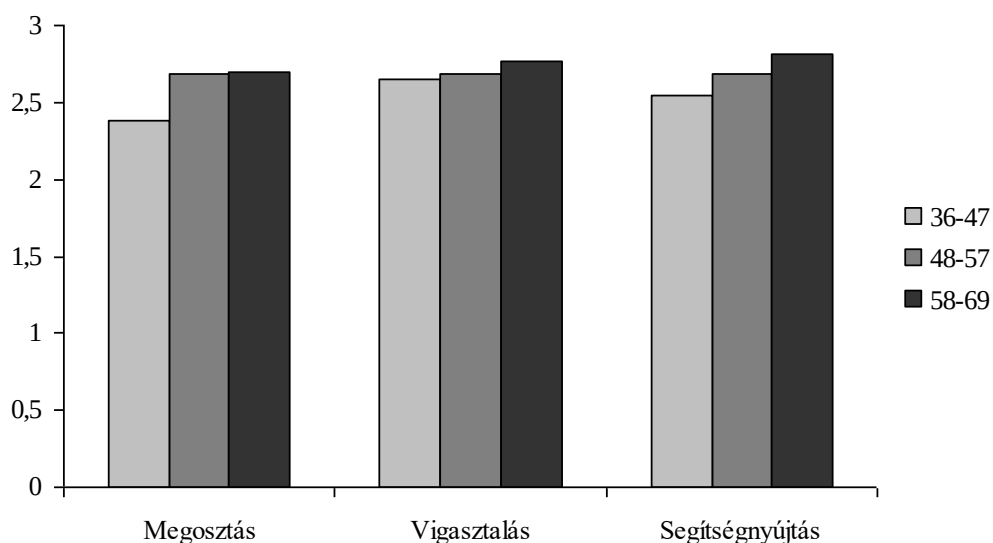
Óvoda és csoporttípus		36–47 hónapos		48–57 hónapos		58–69 hónapos		Együtt
		Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Óvoda 1.	heterogén	4	7	5	4	4	4	28
Óvoda 2.	homogén	5	4	5	5	4	4	28
Óvoda 3.	homogén	7	6	6	4	3	4	29
Óvoda 4.	heterogén	2	1	3	3	5	2	16
Óvoda 5.	heterogén	1	1	2	2	6	6	18
Összesen		19	19	21	18	22	20	119

7.3.3. A szociális és az érzelmi készségek működése az önjellemzéssel történő vizsgálat alapján

7.3.3.1. A szociális készségek működése – életkori különbségek

A Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel mért, a proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) közül csak a *megosztás* és a *segítségnyújtás* esetében találtunk szignifikáns eltéréseket (10. ábra).

Az önjellemzés szerint a *megosztás*nál a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különböznek el a középső és a nagycsoportba járó gyerekektől ($p < 0,05$), amely eredmény meggyezik azokkal a kutatási adatokkal (pl. Hartup, 1992; Fiske, 1992), amelyek szerint a játékok, különböző tárgyak megosztásában a hároméveseket még a családban domináló közösségi megosztás jellemez (mindenki a szükségletei szerint kap). Négyéves kor körül jelenik meg – főként nevelői hatásra – először a tekintélyi rangsorolás által meghatározott (valaki dönt a megosztás mértékében), majd az egyenlőségi összehasonlításon alapuló (az „egyet nekem, egyet neked” logikát követő) megosztás.

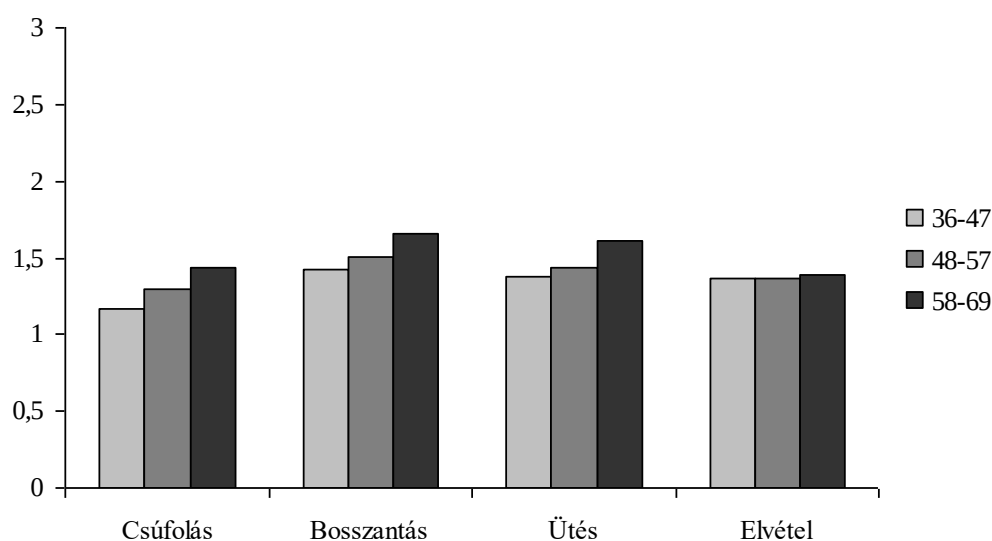


10. ábra. A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése

A *segítségnyújtás* készségénél szintén a korábbi kutatásokhoz (Hartup, 1992) hasonló eredményt kaptunk. A segítő akciók az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben jellemzik a társas viselkedést, a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egy-

mástól ($p < 0,05$). *Cialdini, Baumann és Kenrick* (1981) és *Grusec* (1991) szerint e változás a segítségnyújtásban igen jelentős szerepet játszó kölcsönösség egyre tudatosabbá válásával magyarázható.

Az életkor előrehaladtával a verbális agresszív cselekedetek számának növekedését számos vizsgálat azonosította (pl. *Dunn*, 1984). Kutatásunkban a *csúfolás* és a *boszszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb átlaggal különböznek el a fiatalabb gyerekek átlagaitól (11. ábra).



11. ábra. Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése

7.3.3.2. Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nemek szerinti különbségeket vizsgálva eredményeink hasonlóak néhány korábbi felmérés (pl. *Sandberg és Meyer-Bahlburg*, 1994; *Rapp*, 2007) eredményeivel. A 8. táblázatban csak azokat a készségeket tüntettük fel, amelyeknél valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés ($p < 0,05$).

A proszociális viselkedést meghatározó készségek közül a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* esetében a középső és a nagycsoportos lányok szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$), a legfiatalabb korosztálynál pedig nincs jelentős eltérés egyik készség működésében sem. Az agresszivitásnál sem a kis-, sem a középső csoportos lányok és fiúk eredményei között nincs érdemi különbség. A legidősebb fiúk viszont a fizikai bántalmazás közül az *ütés* esetében szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$).

8. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei

Szociális készségek		36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Proszocialitás	Vigasztalás	n. s.				2,59	0,55	2,79*	0,64	2,60	0,35	2,88*	0,54
	Segítségnyújtás	n. s.				2,80	0,41	2,84*	0,36	2,65	0,41	2,79*	0,62
Agresszivitás	Ütés	n. s.				n. s.				1,78*	0,72	1,44	0,58

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

A nemzetközi kutatások eredményei alapján feltételeztük, hogy az általunk mért szociális készségek esetében is azonosíthatók különbségek az életkor szerinti heterogén és homogén összetételű csoportok között. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak két készségnél, a *megosztás*nál és a *segítségnyújtás*nál 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 (pl. *Van Lieshout* és *Ferguson*, 1991).

Bár több kutatás (pl. *Hartup*, 1974; *Olthof*, 1990) nemcsak a proszocialitás, hanem az agresszivitás esetében is azonosította az idősebb gyerekek fiatalabb társaikra gyakorolt erős befolyásoló szerepét, kutatásunkban az agresszív viselkedést meghatározó készségeknél a csoportösszetételt tekintve nem találtunk számottevő különbségeket. A 9. táblázatban csak a szignifikáns eltéréseket tüntettük fel.

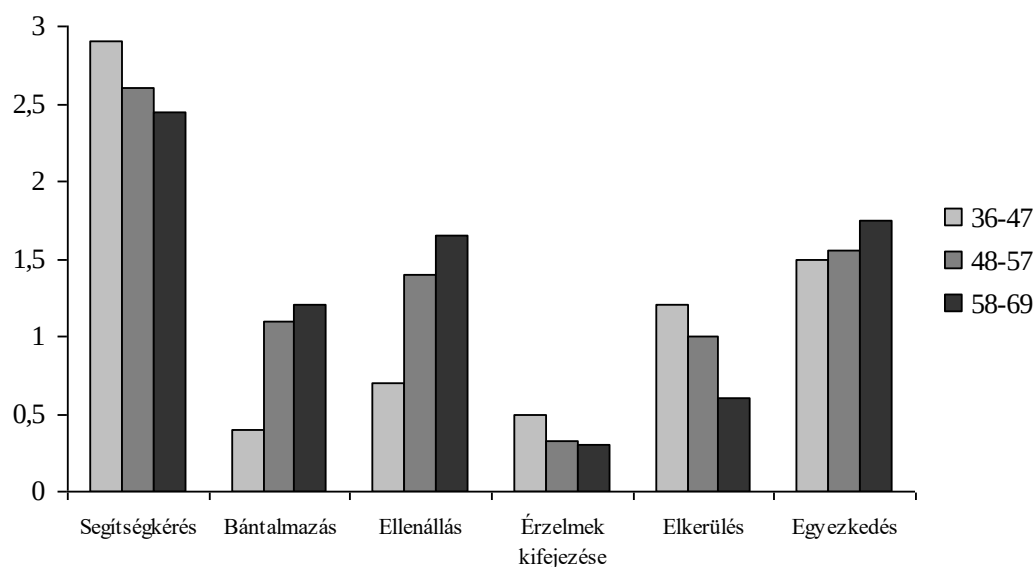
9. táblázat. A megosztás és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,92	2,02	2,65*	2,11	2,71*
Segítségnyújtás	2,03	2,10	2,68*	2,13	2,78*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

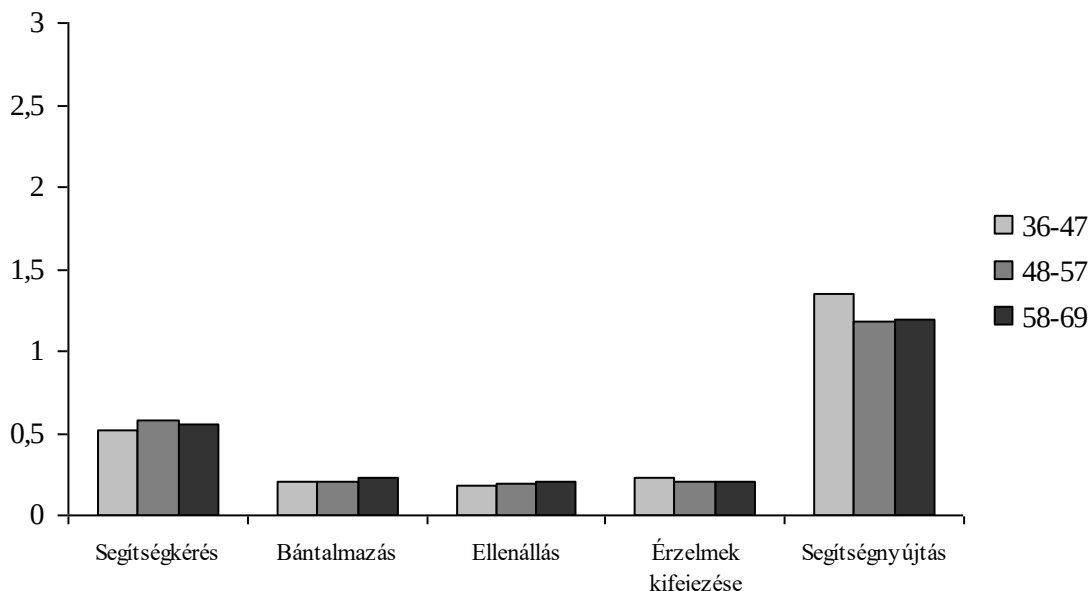
7.3.3.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek – életkori különbségek

A Tremblay-féle (1992) kérdőív a megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségeket egyrészt az önmaga számára problematikus helyzetek, másrészt a gyermek társa számára kellemetlen szituációk értékelésével méri. Az első esetben (12. ábra) a készségek közül kettőnél, a *bántalmazás*nál és az *ellenállás*nál mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$). Mindkét készségnél a középső és a nagycsoportos gyerekek nagyobb átlaggal különböznek el a kiscsoportosoktól.



12. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet)

Ugyanakkor a második esetben – amikor a szituációkban a gyermek társa kerül frusztrált helyzetbe (13. ábra) – egyik készség működésében sem találtunk szignifikáns életkori különbségeket.



13. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet)

7.3.3.4. Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A fiúk és a lányok átlagai közötti eltérések egyik életkorban sem általánosíthatóak, bár az érzelmek szabályozásának, működtetésének, kifejezésének nemek közötti különbségeit több vizsgálat is kimutatta (pl. Buss, 1988). Feltételezzük, hogy a nemek közötti különbségek vizsgálatokor kapott adatok a kérdőívvel való mérés problematikáját tükrözik. A legtöbb nemzetközi kutatás megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat tartalmaz, illetve főként szituációs játékokat alkalmaznak az érzelmikészség-működések feltárására. Ennek fontosságát és szükségességét támasztja alá az is, hogy a készségek működésének bábozással történő vizsgálatakor a külföldi kutatások eredményeivel hasonló eredményeket kaptunk.

A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak a társa számára frusztrált helyzetben mért készségek esetében találtunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). A *segítségkérés* és a *segítségnyújtás* mint szociális készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai szignifikánsan magasabbak, mint a homogén csoportok gyerekeinek az átlagai (10. táblázat).

Az eredmények – hasonlóképpen az első kérdőívvel kapott adatokhoz – az idősebb gyerekek befolyásoló szerepének fontosságára, a csoportszervezésnél ennek figyelembe vételére hívják fel a figyelmet. Ugyanakkor további hazai vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a készségek működése és a vegyes csoportösszetétel adta pozitív és negatív hatások közötti kapcsolatok.

10. táblázat. *A segítségkérés és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)*

<i>Szociális készségek</i>	<i>Csoportösszetétel</i>				
	<i>Homogén (36–47)</i>	<i>Homogén (48–57)</i>	<i>Heterogén (36–57)</i>	<i>Homogén (58–69)</i>	<i>Heterogén (48–69)</i>
Segítségkérés	1,21	1,17	1,45*	1,13	1,39*
Segítségnyújtás	1,10	1,02	1,28*	1,09	1,36*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

7.3.4. A bábozással mért szociális és érzelmi készségek működése

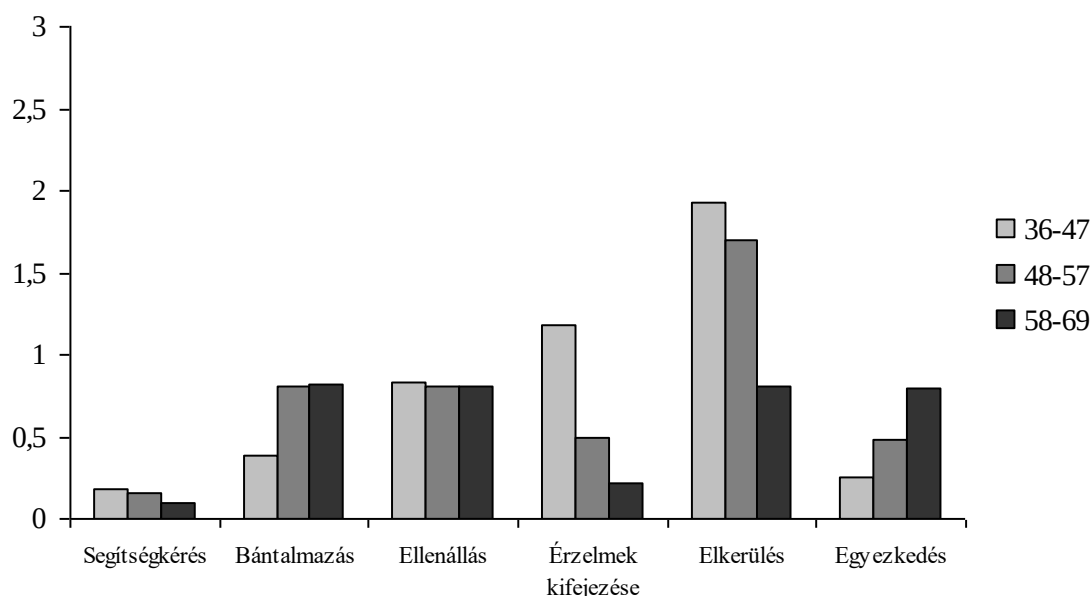
7.3.4.1. Életkori különbségek

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk (lásd 6. táblázat). A pedagógus a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján jegyezte le a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a verbális és a cselekvéses megnyilvánulásokat a kérdőív által is mért szociális és érzelmi készségek (egyezkedés, segítségkérés, elkerülés, érzelmek kifejezése, ellenállás, bántalmazás) megjelenéseként azonosítottuk.

Kutatásunkban csak a *Mit csinál?* területen találtunk a készségek működésében szignifikáns életkori különbségeket ($p < 0,05$), így a további elemzésekhez csak az ezen a területen kapott adatokat használjuk. A szociális és az érzelmi készségek működésének együttes vizsgálata alapján két készségnél (*bántalmazás* és *ellenállás*), míg a bábozással történő felmérés alapján négy készségnél mutatható ki eltérés.

A legidősebb gyerekek az *egyezkedés* esetében nagyobb, az *elkerülés*nél alacsonyabb átlaggal különülnek el a fiatalabbak átlagaitól. Az *érzelmek kifejezése* készségnél a kiscsoportosok átlaga magasabb, mint az idősebb gyereké, és – akárcsak a kérdőíves

vizsgálatnál – a *bántalmazás* készségének átlaga a kiscsoportosoknál alacsonyabb. Az eredményeket a 14. ábra szemlélteti.



14. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (bábozás – Mit csinál?)

A *bántalmazás*nál mindkét esetben a korábbi, a már ismertett külföldi kutatási eredményekkel egybehangzó különbségek tapasztalhatók. Az *ellenállás*nál a szimulált helyzetek alapján nem azonosítható a különböző életkorú gyerekek közötti – a kérdőívvel azonban feltárt – különbség, ugyanakkor számos vizsgálat szerint az *ellenállás* az idősebb óvodás gyerekek egyik legjellemzőbb reakciója az önmaga számára nem vagy kevésbé kellemes, vonzó szituációkban (pl. Hartup, 1992; Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Ortega, 1999).

Úgy véljük, e jelenség a szokatlan vizsgálati helyzettel magyarázható, ám nem magával a bábozással, hanem az azokkal megjelenített szituációk viszonylag gyors váltakozásával, valamint azzal, hogy a helyzeteket társ nélkül, kizárólag egy felnőtt társaságában kellett megoldani.

7.3.4.2. Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nem és a csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) alapján végzett adatelemzések több készség működésében is szignifikáns kü-

lönbségeket ($p < 0,05$) mutatnak. A 11. táblázatban a nemek, a 12. táblázatban a csoportösszetétel szerinti eltéréseket foglaltuk össze. Mindkét táblázat csak azokat a készségeket tartalmazza, amelyek esetében valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés.

11. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek (bábozás) működésének nemek szerinti különbségei

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Elkerülés	1,37	0,96	2,51*	1,01	n. s.				n. s.			
Érzelmek kifejezése	0,28	0,21	0,51*	0,36	0,26	0,16	0,56*	0,25	0,22	0,23	0,45*	0,36
Bántalmazás	n. s.				n. s.				1,03*	0,95	0,65	0,62

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

Az eredmények szerint az *érzelemkifejezés* készségének működése mindhárom életkorban a lányoknál intenzívebb, az *elkerülés* csak a legfiatalabb lányokra, s a *bántalmazás* csak a legidősebb fiúkra jellemző nagyobb mértékben. A kérdőíves vizsgálatok eredményeit elemezve már említettük a módszer lehetséges problémáit, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az általunk mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok eredményeinek összehasonlításakor a kérdőíves vizsgálatnál a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, a bábozással történő mérésnél az *egyezkedés* és az *ellenállás* készségénél kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Akárcsak a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, az *egyezkedés* és az *ellenállás* esetében is a heterogén csoportok átlagai nagyobbak. Bár az utóbbi két készség működésében feltehetően egymással ellentétes folyamatokat válthat ki, erősíthet, illetve gyengíthet egy adott csoport életkor szerinti heterogenitása, adataink alapján mindenképpen további két olyan készségről van szó, amelyek működésében feltehetően szintén jelentős szerepet játszik a vegyes csoportösszetétel.

12. táblázat. Az egyezkedés és az ellenállás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

<i>Szociális készségek</i>	<i>Csoportösszetétel</i>				
	<i>Homogén (36–47)</i>	<i>Homogén (48–57)</i>	<i>Heterogén (36–57)</i>	<i>Homogén (58–69)</i>	<i>Heterogén (48–69)</i>
Egyezkedés	0,66	0,63	0,96*	0,78	1,09*
Ellenállás	0,68	0,75	1,16*	0,83	1,16*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

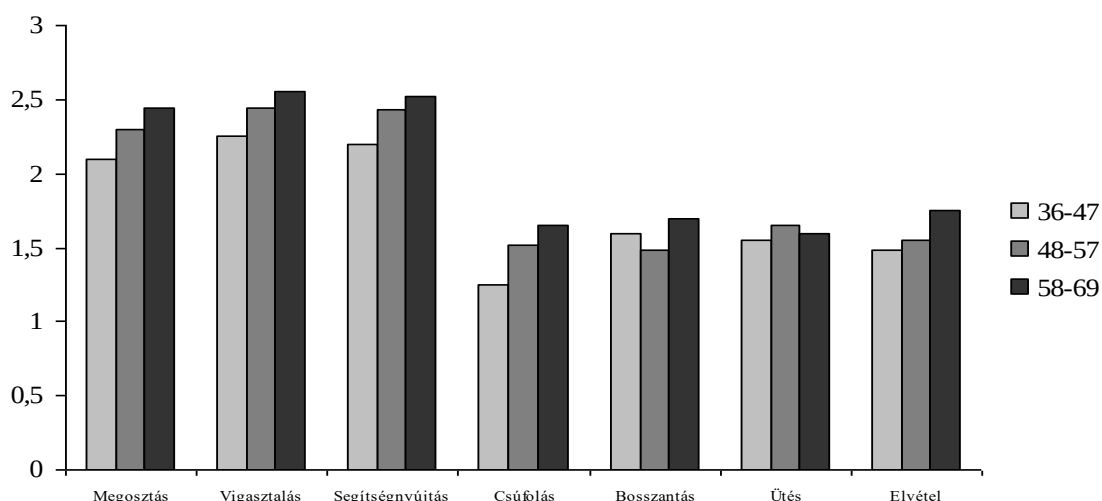
7.3.5. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok a gyermekek szociális viselkedését számos szubjektív tényező mentén értékelik, illetve az adott óvoda szokás- és normarendszere hat a gyermekekről alkotott ítéletekre. Mindezek ellenére fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok jellemezzék a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek működését, feltételezve, hogy az adott csoporton belüli egyéni különbségeket többé-kevésbé tükrözi értékelésük. A bábozással történő vizsgálatban – a mérőeszköz jellegéből adódóan – erre nem volt lehetőség.

7.3.5.1. A szociális készségek működése – életkori különbségek

A pedagógusok értékelése alapján a *Szociális készségek kérdőívvel* mért, a proszociális (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) és az agresszív (csúfolás, bosszantás, ütés, elvétel) viselkedést meghatározó szociális készségek közül négy esetben mutatható ki az életkor alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A két viselkedésformához tartozó készségek működésének jellemzőit a 15. ábra szemlélteti.

Az önjellemezés szerint (lásd 10. ábra) a *megosztás* készségénél a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különülnek el az idősebb gyerekek átlagaitól, a *segítségnyújtás* esetében pedig a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). A pedagógusok értékelése alapján azonban mindhárom készségnél kisebb átlaggal különülnek el a kiscsoportosok, vagyis a *megosztás*, a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* is nagyobb mértékben jellemzi a középső és a nagycsoportosokat, mint a kiscsoportosokat. Mindez jól tükrözi a tanulmány elején bemutatott külföldi kutatási eredményeket.



15. ábra. A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

Mind az önjellemzés, mind a pedagógusok értékelése a verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek működésében mutat szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az önjellemzés alapján a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél magasabb átlagot értek el. A pedagógusok értékelése alapján azonban csak a *csúfolás*nál mutatható ki szignifikáns eltérés, a legfiatalabb gyerekek átlaga kisebb, mint az idősebbeké.

7.3.5.2. Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések

A pedagógusok értékelése alapján mind a csoportösszetétel, mind a nemek alapján kimutathatók szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a készségek működésében. A csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) szerinti összehasonlítás általánosítható eredményeit a 13. táblázat, a fiúk és a lányok közötti szignifikáns különbségeket a 14. táblázat tartalmazza.

A szociális készségek közül csak a proszocialitást meghatározó *megosztás* és *vigasztalás* készségénél mutatható ki számottevő különbség. Az önjellemzés eredményeivel hasonló módon a nagyobb mértékű *megosztás* a heterogén összetételű csoportokba járó gyerekekre jellemzőbb, mint a homogén összetételű csoportok gyermekeire. Ugyanakkor a pedagógusok szerint nem a *segítségnyújtás*, hanem a *vigasztalás* gyakoribb a ve-

gyes életkorú csoportokba járó gyerekeknél. Az agresszív viselkedést befolyásoló készségeknél egyetlen készségnél sem találtunk a csoportösszetétel alapján számottevő különbséget.

13. táblázat. A megosztás és a vigasztalás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

<i>Szociális készségek</i>	<i>Csoportösszetétel</i>				
	<i>Homogén (36–47)</i>	<i>Homogén (48–57)</i>	<i>Heterogén (36–57)</i>	<i>Homogén (58–69)</i>	<i>Heterogén (48–69)</i>
Megosztás	1,91	2,12	2,33*	2,18	2,55*
Vigasztalás	2,26	2,28	2,75*	2,45	2,90*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

14. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

<i>Szociális készségek</i>		<i>36–47 hónapos</i>				<i>48–57 hónapos</i>				<i>58–69 hónapos</i>			
		<i>Füü</i>		<i>Lány</i>		<i>Füü</i>		<i>Lány</i>		<i>Füü</i>		<i>Lány</i>	
		<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Proszocialitás	Segítségnyújtás	n. s.				2,30	0,65	2,71*	0,46	n. s.			
	Vigasztalás	n. s.				n. s.				2,42	0,64	2,84*	0,37
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.				n. s.				1,92*	0,60	1,48	0,58
	Bosszantás	1,93*	0,67	1,43	0,51	n. s.				1,93*	0,61	1,52	0,59
	Ütés	n. s.				1,85*	0,65	1,44	0,63	1,85*	0,61	1,36	0,48
	Elvétel	n. s.				n. s.				1,67*	0,60	1,28	0,45

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

A fiúk és a lányok átlagai között a proszocialitást meghatározó készségek közül kettő, az agresszivitást befolyásoló összetevők közül mindegyik esetében kimutatható valamelyik életkorban szignifikáns ($p < 0,05$) különbség.

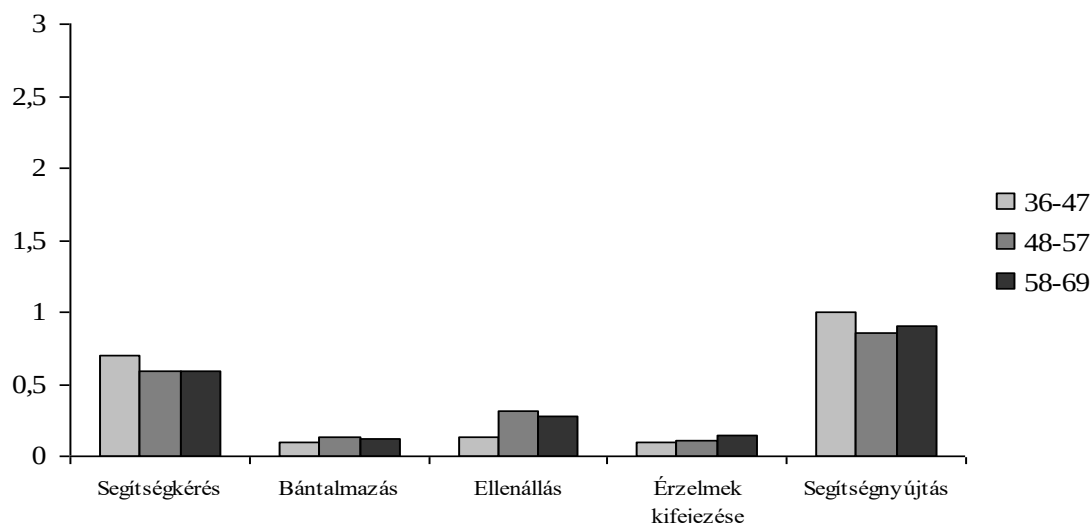
Akárcsak az önjellemzésnél, a proszociális viselkedést befolyásoló készségeknél a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség. A pedagógusok szerint a középső csoportos lányokra a *segítségnyújtás*, a nagycsoportos lányokra pedig a *vigasztalás* nagyobb mértékben jellemző, mint a fiúkra. Az önjellemzés szerint szintén e két készség átlagai különböznek szignifikánsan, ugyanakkor a gyerekek értékelése alapján mind a középső, mind a nagycsoportos lányok segítőkészebbek, illetve gyakrabban vigasztalják bajba jutott társaikat.

Az önjellemzés alapján az agresszivitást befolyásoló készségek működésében egy esetben mutatható ki szignifikáns eltérés, a legidősebb fiúk az *ütést* gyakrabban alkalmazzák, mint a lányok. A pedagógusok értékelése már nagyobb hasonlóságot mutat a mindennapi tapasztalattal és a korábbi vizsgálati eredményekkel egyaránt. A legfiatalabb korosztálynál csak a *bosszantás* készségénél található szignifikáns különbség ($p < 0,05$), és a középső csoportosok körében szintén a fiúkra jellemző nagyobb mértékben az *ütés* mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk mindegyik készséget tekintve szignifikánsan nagyobb átlagot értek el, vagyis az eredmények alapján gyakrabban *bosszantják* és *csúfolják* társaikat, alkalmaznak *fizikai bántalmazást* és *veszik el* társaik játékát.

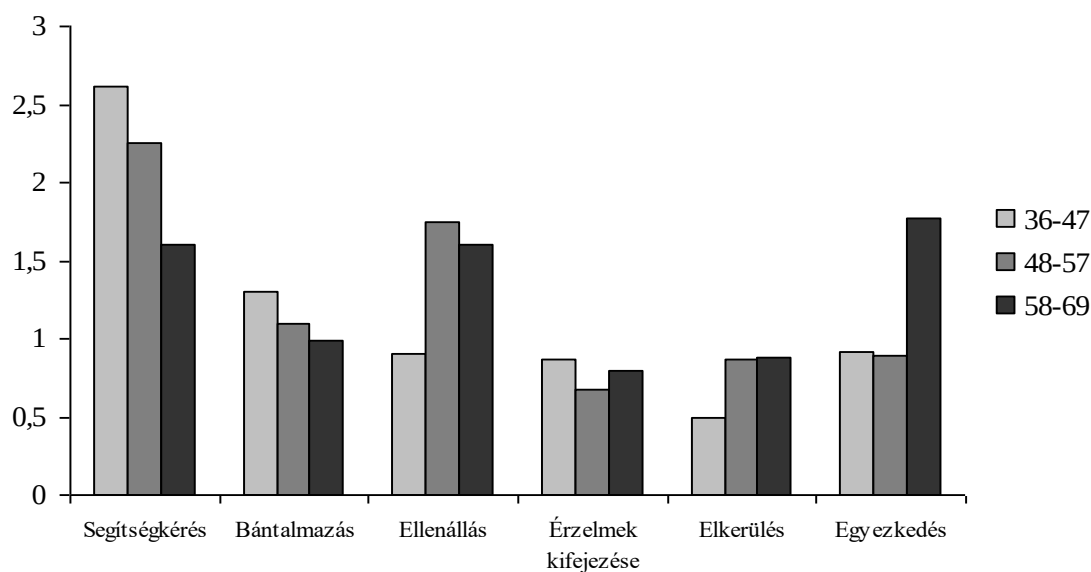
7.3.5.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek – életkori különbségek

A pedagógusok szerint – az első kérdőív eredményeihez hasonlóan – a Tremblay-féle kérdőív által mért készségek működése is differenciáltabb az egyes életkorokban, bár értékelésük alapján szintén csak a gyermeknek önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők működése különbözik szignifikánsan. Az eredményeket a 16. (társa számára frusztrált helyzet) és a 17. ábra (önmaga számára frusztrált helyzet) szemlélteti.

Az önjellemzéssel kapott adatok szerint az önmaga számára frusztrált helyzetre vonatkozó összetevők közül a *bosszantás* és az *ellenállás* készségénél van jelentős életkori eltérés. A pedagógusok értékelésében e kettő közül csak az *ellenállás*, valamint a *segítségkérés* és az *egyezkedés* készségénél mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$).



16. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (társa számára frusztrált helyzet)



17. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (önmaga számára frusztrált helyzet)

A legidősebb gyerekek kisebb értékkel különülnek el társaiktól a *segítségkérés* esetében, vagyis kevesebb segítséget kérnek, és nagyobb átlaggal az *egyezkedést* tekintve, ami arra utal, hogy fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, valamilyen tevékenység elvégzéséért.

Az *ellenállás*nál a kiscsoportosok szignifikánsan kisebb átlagot értek el, mint az idősebb gyerekek, tehát az adatok alapján az *ellenállás* a legfiatalabb korosztály viselkedésére kevésbé jellemző, mint a középső vagy a nagycsoportos gyerekekre.

7.3.5.4. Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések

Az eltérő (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek eredményeit összehasonlítva nincs a szociális és az érzelmi készségek működésében jelentős különbség.

A fiúk és a lányok átlagai – az önjellemzéssel ellentétben – két készségnél is szignifikánsan különböznek ($p < 0,05$). Az egyik készség (*érzelmek kifejezése*) működését az önmaga számára, a másik készség (*ellenállás*) működését a társa számára frusztrált helyzetben méri a kérdőív. A 15. táblázat csak az ezekhez a pszichikus összetevőkhöz tartozó adatokat tartalmazza.

15. táblázat. A készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Érzelmek kifejezése	n. s.				0,41	0,51	0,64*	0,65	0,58	0,44	0,89*	0,56
Ellenállás	n. s.				0,36*	0,41	0,12	0,21	0,35*	0,45	0,11	0,33

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

Az eredmények alapján a legfiatalabb korosztálynál nincs különbség egyik készség működésében sem. A pedagógusok szerint a középső és a nagycsoportba járó lányok *érzelembifejezése* intenzívebb, valamint a középsős és a nagycsoportos fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak *ellenállást* egy-egy, számukra frusztrált helyzetben.

7.3.6. Összefüggés-vizsgálatok

A szociális és az érzelmi készségek működése közötti kapcsolatok feltárása az elmúlt évtized kutatásainak egyik legkitüntetettebb területe. A külföldi vizsgálatok (pl.

Dowling, 2001; Smith és Hart, 2004) eredményei szerint a készségek egymásra gyakorolt hatása már igen korán meghatározza a társas viselkedés eredményességét, a készségműködésekre pedig különböző – Saarni (1999) szerint törvényszerű összefüggéseket nem mutató – mértékben hat a környezeti tényezők közül például a család szerkezete, a szülők anyagi helyzete vagy iskolázottságuk. Az általunk végzett összefüggés-vizsgálatok közül az első kettő a kérdőívek által mért szociális és az érzelmi készségek összefüggéseit tárta fel egyrészt az önjellemzés, másrészt a pedagógusok értékelése alapján. Ezen összefüggéssziszterek mellett megvizsgáltuk a két készségcsoportnál az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat, valamint a készségeknek a szülők iskolai végzettségével való összefüggéseit.

7.3.6.1. A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata az önjellemzés alapján

A 16–18. táblázat a mérőeszközök által mért szociális és érzelmi készségek közötti szignifikáns korrelációkat szemlélteti az önjellemzéssel kapott eredmények alapján. Nem tüntettük fel azokat a készségeket, amelyek nem kapcsolódnak szignifikánsan egyetlen készséghez sem.

16. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmei kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmei kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,41*	0,49*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36*	-0,38*	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	0,29*
	Ütés	n. s.	-0,42*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,43**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,32*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

A korrelációs számítás eredményei szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat. Ugyanakkor már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együtttható, így feltételezhető, hogy a készségműködések már igen korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az adatok z-próbával történő elemzése alapján nincs az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

17. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmei kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkötülés	Érzelmei kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,45*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,47*	n. s.	n. s.	0,36**	0,26*	n. s.	-0,37*	n. s.	0,29*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	0,31*	n. s.	n. s.	-0,29*	0,44*	0,32*
	Ütés	-0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,35	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

A mindennapi tapasztalattal megegyező eredmény a proszocialitás készségeinek a bántalmazással való negatív összefüggése. A bántalmazással kapcsolatos érzelmei intenzitása erős pozitív kapcsolatban áll az agresszivitást meghatározó szociális készségekkel, ami főként az idősebb gyerekek viselkedését határozza meg. Az érzelmei kifejezésének

készsége és az agresszivitást befolyásoló szociális készségek között kizárólag a legidősebb korosztálynál találtunk szignifikáns korrelációkat, azonban már a középső csoportok eredményei is a segítségkérés és a csúfolás, bosszantás, ütés, illetve a társ játékának elvétele közötti negatív kapcsolatot mutatják.

18. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmek kif.	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,48*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,52*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21*	n. s.	0,46*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,45*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	0,47**	0,36*	0,33*	n. s.	-0,45*	n. s.	0,25*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,49*	n. s.	n. s.	0,41*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,42*	0,43*	0,32*
	Ütés	-0,45*	-0,35*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	-0,46*	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,48*	n. s.	0,38*	-0,53**	-0,45*	n. s.	n. s.

7.3.6.2. A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata a pedagógusok szerint

A pedagógusok ítéletei és a két készségcsoport közötti összefüggéseket a 19–21. táblázat mutatja. A bábozással történő vizsgálatnál csak önjellemzéssel kapott adatokkal rendelkezünk, így azokat kihagytuk az elemzésből.

Az elemzés alapján a szignifikáns korrelációs együtthatók száma közel azonos az önjellemzésnél kapott életkoronkénti együtthatók számával. Szintén már a kiscsoportosoknál több készségpár között közepes erősségű kapcsolat azonosítható, e kapcsolatok –

akárcsak az önjellemzésnél – a legidősebb korosztálynál is megtalálhatóak, a korrelációk erőssége között pedig ugyancsak nincs számottevő különbség.

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy az önjellemzéssel megegyezően a bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása és az agresszív viselkedést meghatározó készségek közötti kapcsolatot a pedagógusok a középső és a nagycsoportos gyerekek körében erősnek ítélik. Azonban az érzelmek kifejezésének készsége mind a társa, mind az ön-maga számára frusztrált helyzetben már a legfiatalabb korosztálynál is több összefüggést mutat a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó készségekkel egyaránt, mint az önjellemzés alapján. A segítségnyújtást és az agresszivitást meghatározó készségek közötti kapcsolatok csak a pedagógusok értékelése alapján azonosíthatók, mint ahogyan a segítségnyújtásnak a proszocialitást befolyásoló készségekkel való összefüggései is kizárólag az önjellemzésnél.

19. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, pedagógus)

<i>Szociális készségek</i>		<i>Szociális és érzelmi készségek (ön-maga számára frusztrált helyzet)</i>				<i>Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)</i>		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,29*	0,23*	n. s.	-0,55**	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,33*	0,36*	n. s.	-0,23*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,26*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,25*	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	0,41*	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

20. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,39*	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,42*	0,38*	n. s.	-0,31*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,33*	0,37*	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	-0,26*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,36*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	-0,38*	0,41**	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

21. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,31*	n. s.	0,23*
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,46*	0,41**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,36*	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*
	Ütés	-0,39*	n. s.	0,34*	n. s.	-0,31*	0,39*	n. s.	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,34*	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

7.3.6.3. Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között

A készségcsoportok külön-külön létrehozott összevont mutatói alapján elemeztük életkoronként az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat. A bábozással történő vizsgálat eredményeit ebben az esetben sem vontuk be az elemzésbe. Az eredményeket a 22. táblázat tartalmazza.

22. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk készségcsoport és életkor szerint (összevont mutató alapján)

<i>A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőívek</i>	<i>Kiscsoport</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>Nagycsoport</i>
Szociális készségek (proszocialitás)	n. s.	0,36*	0,57**
Szociális készségek (agresszivitás)	n. s.	0,32*	0,53**
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,30*
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,33*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s nem szignifikáns

A legfiatalabb korosztálynál egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Közepes szignifikáns kapcsolatokat kaptunk a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek esetében, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoportnál.

A szociális készségeknél – a proszocialitást és az agresszivitást meghatározóknál egyaránt – szignifikáns különbség van a középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális aktivitás hasonló megítéléséhez.

7.3.6.4. A szülők iskolai végzettsége és a készségek működése közötti kapcsolatok

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (pl. Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2007) tudjuk, hogy a családi

háttér, s főként az ezt meghatározó szülők iskolai végzettsége – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek működésére és fejlődésére. Ugyanakkor úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális komponenseinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. Ebből adódóan a szülőkkal kapcsolatos korrelációelemzést az iskolai végzettséget kifejező adatokkal végeztük el.

A végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életkoronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A korrelációs számításnál a már használt összevont mutatókat alkalmaztuk. A készségszempontok és a végzettség között öt esetben találtunk szignifikáns összefüggést (minden esetben $p < 0,05$). Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge ($r=0,22$) kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll az érzelmi készségekkel (önmaga számára frusztrált helyzet: $r=0,32$; társa számára frusztrált helyzet: $r=0,35$). A szociális és az érzelmi készségek és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (önmaga számára frusztrált helyzet: $r=0,36$; társa számára frusztrált helyzet: $r=0,34$).

Összegzés

A keresztmetszeti vizsgálat eredményei alapján a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének, s ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg a negatív érzelmek szabályozásával kapcsolatban. A két nem összehasonlítása során azt találtuk, hogy a középső és a nagycsoportos lányok magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk a vigasztalás és a segítségnyújtás dimenzióin. A legidősebb fiúknál csak az ütés volt szignifikánsan gyakrabban

jelzett viselkedés, mint a lányoknál. Az érzelemkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A bábozáson alapuló eredmények szerint a legfiatalabbak csoportjában az elkerülést szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák a lányok, mint a fiúk, a legidősebbek csoportjában pedig a fiúkat inkább jellemzi bántalmazás, mint a lányokat. A heterogén csoportokba járó gyermekekre nagyobb mértékű megosztás, segítségnyújtás, segítségkérés, egyezkedés és ellenállás jellemző. A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóképpen értékelik, ugyanakkor szerintük kizárólag a vigasztalás gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekek körében. A készségek korrelációelemzése szerint már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű kapcsolat, így feltételezhető, hogy a mért készségcsoportok már igen korán hatással vannak egymás fejlődésére. A gyerekek és a pedagógusok értékelése közötti közepes erősségű szignifikáns összefüggések alapján úgy véljük, az életkor előrehaladtával egyre világosabbá válnak a gyerekek számára az óvodai lét szabályai és normái, ennek következtében a két értékelő csoport (gyerekek és pedagógusok) szociális viselkedésről alkotott ítéletei fokozatosan közelítenek egymáshoz. Eredményeink alapján mind az anya, mind az apa iskolázottsága és a készségműködések közötti összefüggés igen gyenge.

7.4. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek olasz-magyar összehasonlító vizsgálata

Számos nemzetközi vizsgálat szerint a társadalmi-kulturális különbségek jelentős mértékben magyarázzák az egyes országok gyermekeinek társas viselkedésben megnyilvánuló különbségeit (Kim, Triandis, Kagiticibasi, Choi és Yoon, 1994; Kim és Markus, 1999). Kutatásunkban olasz és magyar óvodások agresszív és proszociális viselkedését meghatározó készségeinek fejlettségét hasonlítottuk össze, feltételezve, hogy e néhány tanult szociális és érzelmi összetevő működésében is kimutathatók eltérések.

A társas viselkedés alakulásában szerepet játszó ingerek közül a szociális környezetből jövő hatások tekinthetők a legfontosabbaknak. A családi, iskolai, kortársi és számos más szocializációs színtér által közvetített és elvárt társas minták, szokások és szabályok az adott környezethez való optimális alkalmazkodást segítik elő (Bereczkei, 2003;

Nagy, 2007; 2010). A befolyásolás mindegyik szintér esetében kulturálisan meghatározott, a társadalom, a kultúra sajátos követelményeinek különböző mértékű leképezése és közvetítése által történik (Forgács, 1989; Erikson, 2002; Kim, 2009).

Ezen sajátos elvárások nagymértékben magyarázzák az eltérő kultúrához tartozó gyermekek viselkedésbeli különbségeit, amelyek egy része – a kultúrközi vizsgálatok eredményei alapján – már igen korán azonosítható.

A kultúrközi vizsgálatok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a kultúrák egymástól különböznek, ezáltal jól elkülöníthetők. Mindez azt is jelenti, hogy rendelkezünk azzal a kulturális tudással és képességgel, amely alapján meg tudjuk különböztetni az egyes kultúrához tartozó egyéneket (Niedermüller, 1999).

Az egyik alapvető eltérés a társadalmak berendezkedésében érhető tetten. Bár Triandis (1989) dichotóm osztályozása – miszerint egy társadalom individualista vagy kollektivistá orientáltaságú – igen leegyszerűsített, mégis több kutatási eredmény jól értelmezhető e felosztás alapján. Az individualista társadalomban az egyéni célok és érdekek a meghatározóak, míg a kollektivistá hagyományokon alapuló társadalom az egyén céljait alacsonyabb rendűnek tekinti a kollektivitás és a konvenciók fenntartására irányuló cselekedetekkel szemben (Rózsa, Kő és Oláh, 2005; Kim, 2009). Ebből adódóan a szociális viselkedés alakulását meghatározó kulturális különbségek olyan specifikus szocializációs technikák elsajátítását és hatékony működtetését teszik szükségessé, amelyek segítségével lehetővé válik a kultúra adta érték-, szabály- és normarendszer elsajátítása (Bereczkei, 2003).

7.4.1. Az összehasonlító vizsgálat módszerei

Vizsgálatunkban olasz és magyar óvodás korú (40–70 hónapos) gyerekek proszociális és agresszív viselkedését meghatározó szociális és érzelmi készségeinek működési sajátosságait hasonlítottuk össze.

A kutatás első évében végzett keresztmetszeti vizsgálat néhány eredményét azzal az olasz vizsgálattal hasonlítottuk össze, amelyet az általunk is használt mérőeszközökkel 2004-ben végeztek római gyerekekkel (Pistorio, 2006).

Mérőeszközök

A magyar vizsgálat során a már ismertetett mérőeszközöket (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat; Megküzdési stratégiák kérdőív – szociális és érzelmi készségek, gyermek- és pedagógusváltozat; bábozáson alapuló, különböző társas helyzetek szimulálása) alkalmaztunk. Az olasz vizsgálat során a felsorolt mérőeszközök közül a bábozáson alapulót, valamint a *Tremblay*-féle kérdőívet alkalmazták, így az összehasonlító elemzést e mérőeszközök alapján végeztük el. A *Tremblay*-féle kérdőívnel a két helyzettípust együttesen kifejező, összevont mutatókat használtunk, mivel az olasz vizsgálatból csak ezek az adatok álltak rendelkezésünkre.

A minta összetétele

Az összehasonlító vizsgálatban 104 magyar és 87 olasz óvodás korú gyermek vett részt. Az összehasonlíthatóság érdekében az eredeti magyar mintából (119 fő) csak a 40 hónapos vagy annál idősebb gyerekek eredményeit elemeztük, így az életkor alapján a két minta megegyezik (a gyerekek 40–70 hónaposak). A két vizsgálat megegyezik abban is, hogy mindkét kutatásban állami és magánóvodák, valamint az életkor alapján homogén és heterogén összetételű csoportok vettek részt. A továbbiakban az életkori részmin-ták alapján történő elemzések eredményeit mutatjuk be. A magyar és az olasz minta összetételét az 23. táblázatban foglaltuk össze.

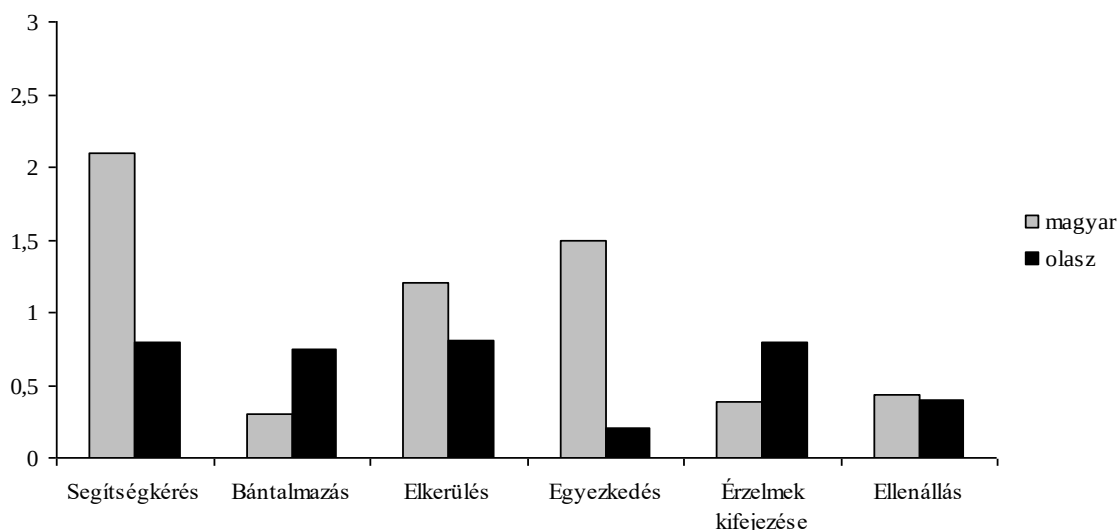
23. táblázat. A magyar és az olasz minta összetétele óvoda, életkor és nemek szerint (fő)

Óvodák	40–47 hónapos		48–57 hónapos		58–70 hónapos		Együtt
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Magyar	12	11	21	18	22	20	104
Olasz	10	13	20	12	17	15	87

7.4.2. A szociális és az érzelmi készségek életkori és nem szerinti működése az önjellemzés alapján

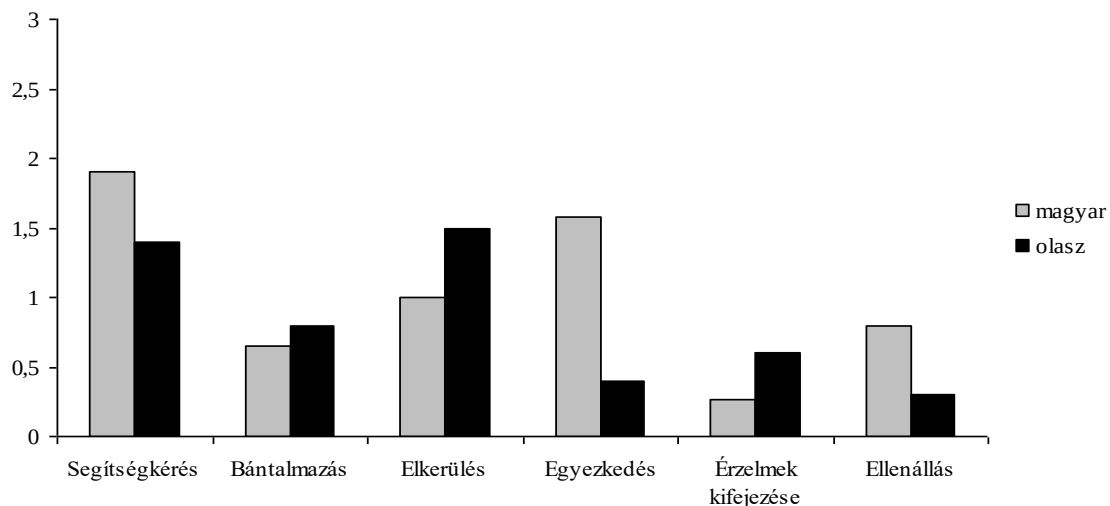
A hazai vizsgálat alapján a bántalmazás és az ellenállás szignifikánsan ($p < 0,05$) nagyobb mértékben jellemzi a 48–57 és az 58–70 hónapos gyerekeket, mint a 40–47 hónapos óvodásokat. Az olasz gyerekeknél ugyanez a tendencia figyelhető meg a segítségkérés és az elkerülés esetében, az egyezkedésnél pedig mindhárom részminta szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönül egymástól. A készségműködések magyar-olasz különbségeit életkorok szerint az 18–20. ábra szemlélteti.

A legfiatalabb (40–47 hónapos) korosztálynál (18. ábra) a magyar gyerekek szignifikánsan ($p < 0,05$) több segítséget kérnek társaiktól és a felnőttektől, valamint gyakrabban egyezkednek játék közben, mint az olasz gyerekek, akik azonban többször alkalmaznak fizikai agressziót egy-egy problematikus helyzet megoldásakor.



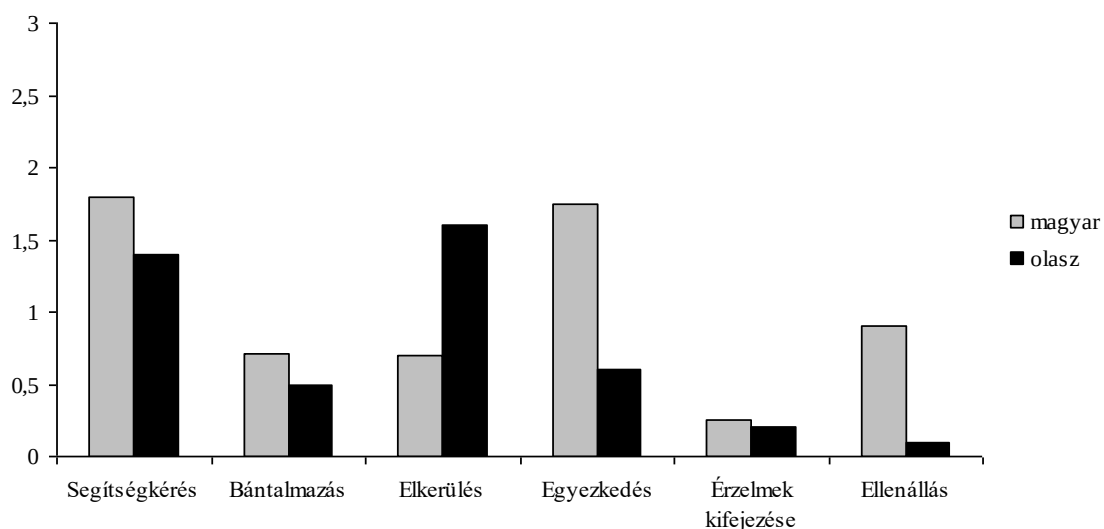
18. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (40–47 hónapos gyerekek, átlag)

A 47–58 hónapos gyerekek körében (19. ábra) két készségnél találtunk szignifikáns eltérést ($p < 0,05$). Adataink alapján a magyar gyerekekre nagyobb mértékben jellemző az egyezkedés középső csoportban is, valamint többször fejeznek ki ellenállást a saját hely, játék megtartásáért, ami leginkább mint tiltakozás jelenik meg fizikai és verbális agresszió nélkül. A legfiatalabb korosztálynál kapott adatokkal ellentétben a bántalmazás esetében ennél az életkori mintánál nem mutatható ki szignifikáns különbség.



19. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (48–57 hónapos gyerekek, átlag)

A legidősebb (58–70 hónapos) gyerekeknél (20. ábra) az egyezkedés, az ellenállás és az elkerülés intenzitásában mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A magyar gyerekek ebben az életkorban is gyakrabban alkalmazzák az egyezkedést és az ellenállást mint tanult viselkedéstechnikai eszközt. Az olasz gyerekekre nagyobb mértékben jellemző a frusztrált helyzet elkerülése (nem reagál az eseményre vagy elmegy). A fizikai bántalmazás mértékében ebben az életkorban sincs a két minta között számottevő eltérés.



20. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (58–70 hónapos gyerekek, átlag)

Az agresszív megnyilvánulás főbb típusainak összehasonlító elemzése

Az olasz vizsgálathoz hasonlóan részletesen elemeztük az agresszív megnyilvánulásokat az agresszivitással kapcsolatos tételek három csoportba való sorolása alapján: (1) nyílt verbális és/vagy fizikai agresszió, (2) instrumentális, azaz valamilyen eszközzel történő agresszív cselekedet és (3) indirekt agresszió, amely során a cél a társ megzavarása, játékának elvétele.

Az olasz kutatás alapján a nyílt agresszió a legfiatalabb (40–47 hónapos) gyerekekre nagyobb mértékben jellemző ($p < 0,05$), mint az idősebbekre, s a másik két típusnál nincs számottevő életkori különbség. Szintén nincs a magyar gyerekek körében eltérés az instrumentális és az indirekt agresszió esetében, ugyanakkor a nyílt agressziónál a magyar gyerekek eredményei az olasz adatok ellenkezőjét mutatják, a nagycsoportos (58–70 hónapos) gyerekekre nagyobb mértékben jellemző ($p < 0,05$) a verbális és/vagy fizikai agresszió, mint fiatalabb társaikra.

A magyar és az olasz minta eredményeinek életkor szerinti összehasonlítása alapján a 40–47 hónaposok körében az olasz gyerekek, az 58–70 hónaposok körében a magyar gyerekek alkalmaznak több fizikai és/vagy verbális agresszív tevékenységet egy-egy – az önmaguk és/vagy társuk számára – frusztrált helyzetben.

Nemek közötti különbségek az önjellemzés alapján

A magyar vizsgálat eredményei alapján egyik életkorban sincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a készségek működésében. Az olasz vizsgálat adatai szerint az elkerülés 48–57 és 58–70 hónapos korban a fiúk, a segítségkérés 48–57 és 58–70 hónapos korban a lányok viselkedésére jellemzőbb ($p < 0,05$).

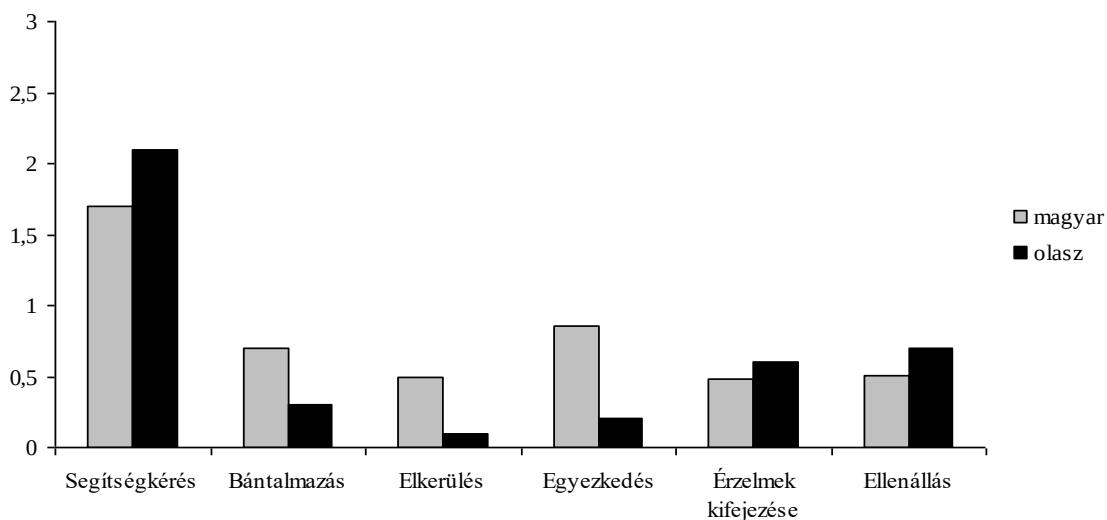
A magyar-olasz eredmények különbségeinek vizsgálata szerint két készségnél mutatható ki jelentős eltérés ($p < 0,05$) a magyar és az olasz fiúk, valamint a magyar és az olasz lányok között. A 48–57 és az 58–70 hónaposok körében a magyar lányokra nagyobb mértékben jellemző az egyezkedés, mint olasz lány kortársaikra, valamint a 40–47 és a 48–57 hónapos korban az olasz fiúk többször bántalmazták társaikat, mint a magyar fiúk.

Az agresszió három típusánál csak a nyílt agressziónál mutatható ki szignifikáns nemek közötti eltérés ($p < 0,05$). A magyar fiúk a legidősebb korosztálynál, az olasz fiúk pedig a legfiatalabb korosztálynál értek el magasabb átlagot.

7.4.3. A szociális és az érzelmi készségek életkori és nem szerinti működése a pedagógusok értékelése alapján

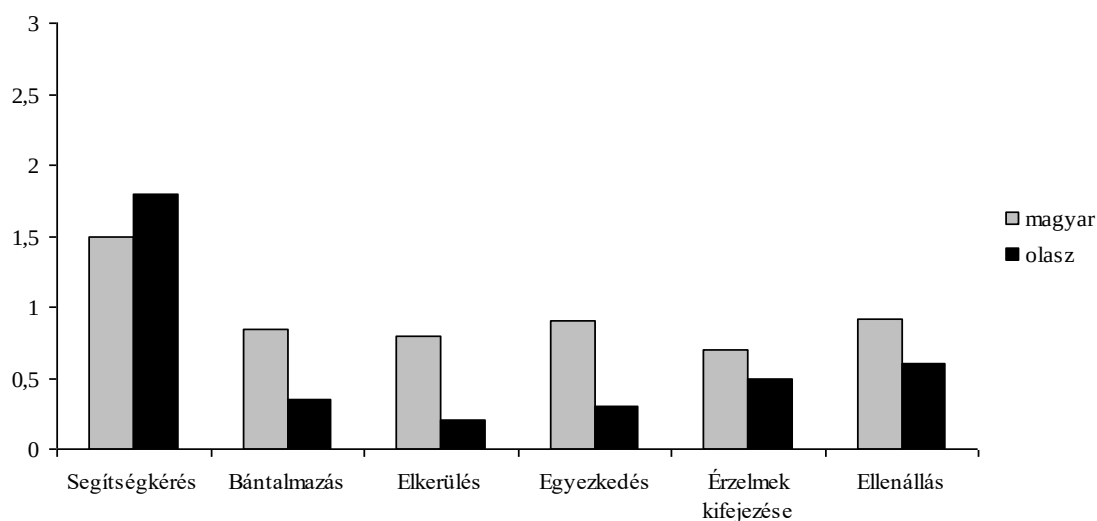
A pedagógusok mindkét vizsgálat során jellemezték a gyerekek viselkedését a kérdőív pedagógusváltozatával. A magyar óvónők szerint a segítségkérés a legidősebb gyerekek (58–70 hónapos) viselkedésére kisebb mértékben jellemző ($p < 0,05$), mint idősebb társaikra, és nagyobb mértékben az egyezkedés ($p < 0,05$). Az ellenállás a legfiatalabb (40–47 hónapos) gyerekeknél kisebb mértékű, mint az idősebbeknél ($p < 0,05$). Az olasz pedagógusok ítéletei alapján csak a segítségkérés esetében van jelentős életkori különbség ($p < 0,05$), a 40–47 hónapos gyerekek több segítséget kérnek egy-egy játék vagy feladatvégzés során, mint az idősebb (48–70 hónapos) gyerekek.

A magyar pedagógusok szerint a 48–57 és az 58–70 hónaposok körében a lányok érzelmkifejezése intenzívebb, valamint ugyanebben a két korcsoportban a fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak ellenállást egy-egy – önmaguk és/vagy társuk számára – problematikus szituációban. Az olasz óvónők ítéletei alapján a legfiatalabb (40–47 hónapos) fiúk gyakrabban bántalmazták társaikat, valamint a lányok mindegyik életkorban segítőkészebbek fiú kortársaiknál. Az olasz és a magyar pedagógusok életkor szerinti ítéleteinek összehasonlítását a 21–23. ábra mutatja.

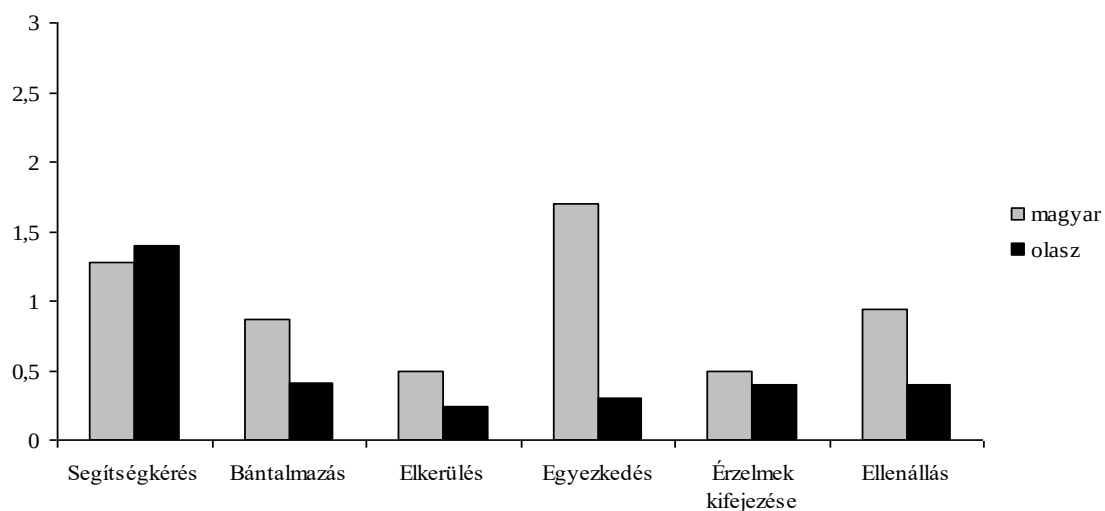


21. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (40–47 hónapos gyerekek, átlag)

A legfiatalabb korosztálynál (21. ábra) a magyar gyerekekre szignifikánsan ($p < 0,05$) nagyobb mértékben jellemző az elkerülés és az egyezkedés, és ugyanezt az eredményt kaptuk a 48–57 hónaposok esetében is (22. ábra). A legidősebb (58–70 hónapos) gyerekek körében (23. ábra) a magyar gyerekek viselkedésének jellemzőbb vonása az egyezkedés és az ellenállás, mint az olasz óvodások viselkedésének ($p < 0,05$).



22. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (48–57 hónapos gyerekek, átlag)



23. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (58–70 hónapos gyerekek, átlag)

Mind a hazai, mind az olasz vizsgálatban az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között csak a legidősebb (58–70 hónapos) gyerekeknél szignifikáns a korreláció. A két érték hasonló, a magyar mintán $r=0,31$ ($p<0,05$), az olasz mintán $r=0,25$ ($p<0,05$), s a két korrelációs együttható szignifikánsan nem különbözik egymástól.

Összegzés

Az olasz-magyar összehasonlító elemzés szerint a magyar gyerekek az óvodai évek alatt nagyobb mértékű egyezkedést és ellenállást mutatnak az önmaguk és/vagy társuk számára frusztrált helyzetben, az olasz gyerekekre inkább a szituáció megoldásának elkerülése jellemző. A fizikai és/vagy verbális agresszív megnyilvánulások tekintetében csak a legfiatalabbak különböznek jelentős mértékben, adataink alapján e viselkedés ebben az életkorban az olasz gyerekekre jellemzőbb. Ugyanakkor jelentős különbség az, hogy míg az olasz gyerekeknél a nyílt agresszió a legfiatalabbakra, addig a magyar gyerekek körében a legidősebbekre jellemző nagyobb mértékben. A két minta önjellemzéssel kapott eredményeinek nemek alapján történő elemzése szerint a középső és a nagycsoportos magyar lányoknál nagyobb mértékű az egyezkedés, mint olasz lány kortársaiknál, valamint a legidősebbek kivételével az olasz fiúk többször bántalmazták társaikat, mint a magyar fiúk.

Fontos eredmény, hogy mind a magyar, mind az olasz pedagógusok az önjellemzéssel közel azonos módon vélekednek a készségek működéséről az életkor és a nem alapján egyaránt. Ez mindkét minta esetében azt feltételezi, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvoda lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, ami tehát hozzájárul az egyes helyzetekben mért társas viselkedés hasonló megítéléséhez. Mindkét vizsgálatban az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között csak a legidősebb gyerekeknél mutatható ki számottevő korreláció, ám a két együttható szignifikánsan nem különbözik egymástól.

Bár az adatok számos eltérést jeleznek a két ország gyermekeinek szociális viselkedésében, mégis úgy véljük, a minták kis elemszáma miatt az eredményekből messzeменő következtetések nem vonhatók le a két ország esetleges társadalmi beállítódása közötti különbségekről és az ezzel szoros kapcsolatot mutató családi, intézményes nevelési

szokásokról, amelyek meghatározó szerepet játszanak a készségek működtetésében, spontán fejlődésében.

7.5. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek longitudinális vizsgálata

A 2006 és 2008 között végzett longitudinális vizsgálat során a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó szociális és érzelmi készségek életkori alakulását a keresztmetszeti vizsgálatban használt módszerekkel – megküzdést igénylő társas helyzetek szimulálása és különböző stratégiák alkalmazását igénylő kijelentések értékelése – mértük. Fő célunk annak kiderítése volt, vajon egy longitudinális vizsgálat megerősíti-e a keresztmetszeti vizsgálatban kapott eredményeket.

7.5.1. A vizsgálat módszerei

Mérőeszközök

A 2006-os keresztmetszeti vizsgálat során használt két kérdőív és a bábozáson alapuló mérőeszköz közül a 2007-es és a 2008-as vizsgálatban csak a *Tremblay*-féle kérdőívet és a bábokkal szimulált helyzetekre adott gyermeki válaszokat mérő eszközt (*Mize és Ladd*, 1988; *Murphy és Eisenberg*, 1997) használtuk. A longitudinális vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök megbízhatósági mutatói mindhárom méréskor jónak bizonyultak (a Cronbach- α 0,75 és 0,86 közötti).

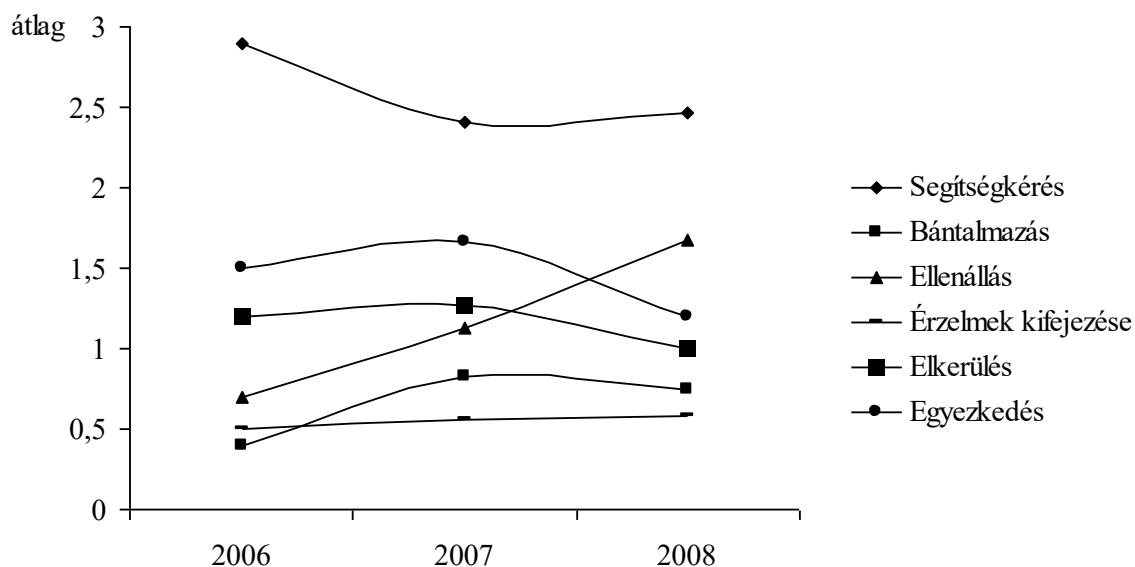
A minta összetétele

A 2006 tavaszán végzett keresztmetszeti vizsgálatban öt szegedi óvodából 38 kiscsoportos (36–47 hónapos), 39 középső csoportos (48–57 hónapos) és 42 nagycsoportos (58–69 hónapos), összesen 119 gyermek vett részt. A 38 kiscsoportos gyermekből a 2007-es és a 2008-as vizsgálatban 29 (15 lány és 14 fiú) gyermek spontán fejlődését vizsgáltuk. A vizsgált gyerekek családi szociális környezete hasonló, és a longitudinális mérés éve alatt egyik gyerek sem vett részt fejlesztő programban.

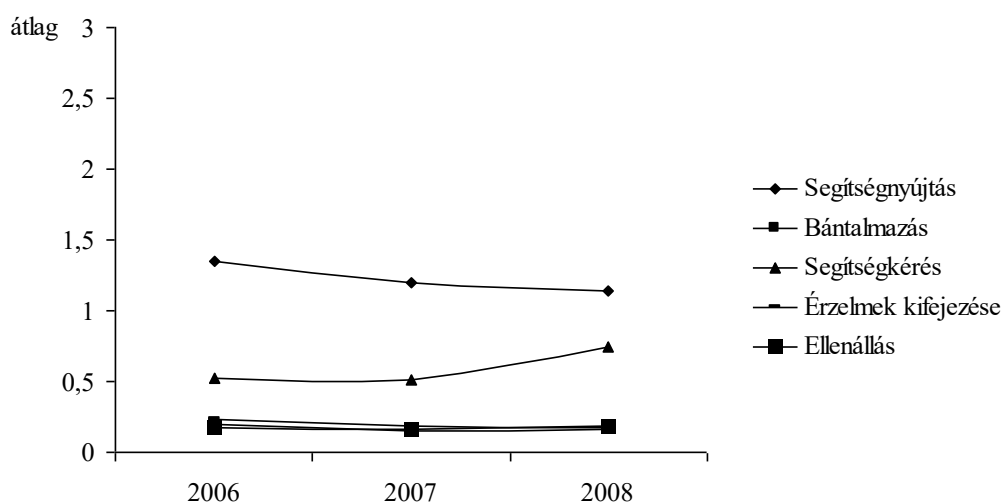
7.5.2. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés alapján

A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek időbeli változását az 24. és a 25. ábra szemlélteti. Az első az önmaga számára frusztrált helyzet által mért készségeket, a második a társ számára kellemetlen szituáció által mért pszichikus összetevők működését mutatja.

Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (24. ábra) közül az elkerülés és az érzelmek kifejezése esetében nem mutatható ki a három év átlagai között szignifikáns különbség, vagyis eredményeink alapján e készségek az óvodai évek alatt spontán módon nem módosulnak. Ugyanakkor szignifikánsan változik ($p < 0,05$) a segítségkérés, a bántalmazás, az egyezkedés és az ellenállás készségének működése. A segítségkérés átlaga az első óvodai évben a legmagasabb, majd középsős korra csökken, ám ezzel szinte azonos a nagycsoportos korban. Az egyezkedésnél a nagy- és a középső csoportban mért átlagok számottevően magasabbak, mint a kiscsoportos korban mért érték. A bántalmazás esetében a kiscsoportos korban a legkisebb az átlag, ugyanakkor középsős korra jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló az utolsó óvodai évben. A legszembetűnőbb változás az ellenállásnál tapasztalható, hiszen az átlagok az évek előrehaladtával egyre magasabbak.



24. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet



25. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet

A társ számára kellemetlen helyzetben mért készségek (25. ábra) közül a segítségkérésnél és a segítségnyújtásnál mutatható ki szignifikáns ($p < 0,05$) változás, a bántalmazás, az érzelmek kifejezése és az ellenállás esetében nem. A segítségnyújtás átlaga nagycsoportos korban szignifikánsan alacsonyabb, mint kis- és középső csoportos korban, a segítségkérésé azonban ennek az ellenkezőjét mutatja, a harmadik óvodai évben jelentősen magasabb, mint a korábbi két évben.

A két szituáció közös készségei (segítségkérés, bántalmazás, érzelmek kifejezése, ellenállás) közül csak a segítségkérésnél mutatható ki mindkét esetben szignifikáns életkori változás. Az adatok alapján a társ számára frusztrált helyzetben mért segítségkérés az önmaga számára kellemetlen szituációban mért segítségkérés készségével ellentétes fejlődési tendenciát mutat, ami jól szemlélteti a szociális készségek egyik legfontosabb sajátosságát, miszerint azok helyzetfüggők, specifikus célú és tartalmú viselkedés kivitelezését teszik lehetővé.

Nemek szerinti különbségek az önjellemzés alapján

A 2006-os vizsgálatban a nemek szerint mindhárom életkori részmintánál csak a bábozáson alapuló vizsgálat során kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az ér-

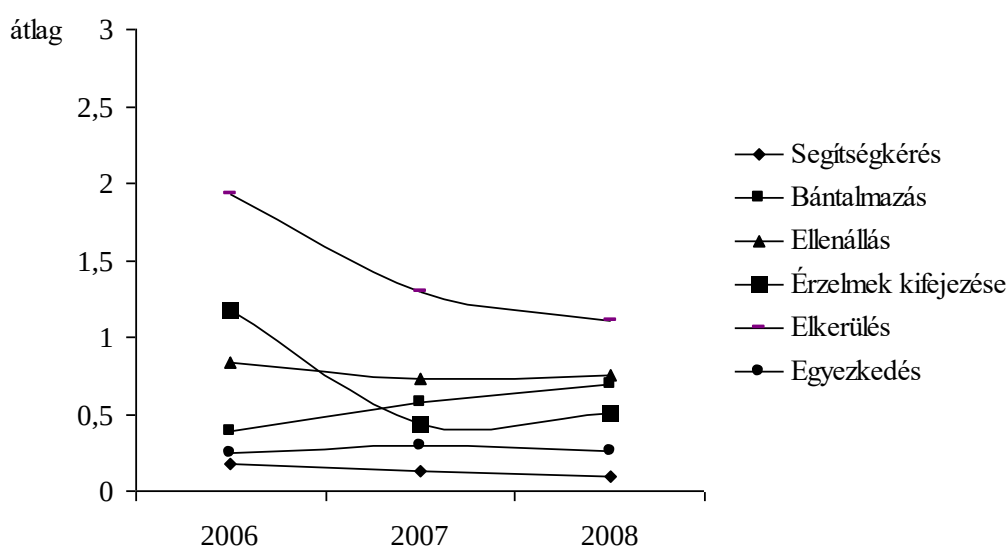
zelemkifejezés készségének működése mindegyik életkorban a lányoknál volt intenzívebb, az elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csak a legidősebb fiúkra volt nagyobb mértékben jellemző.

A longitudinális vizsgálat önjellemzéssel kapott adatai szerint a lányok érzelmi kifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkénál, s az elkerülés a kiscsoportban nagyobb mértékű a lányoknál. Abban azonban eltér a longitudinális vizsgálat eredménye a keresztmetszetiétől, hogy a bántalmazás ebben a vizsgált mintában már nemcsak a nagycsoportos, hanem a középső csoportos időszakban is nagyobb mértékű a fiúknál, ami több (pl. *Smith és Hart, 2004*) nemzetközi kutatási tapasztalattal megegyezik.

7.5.3. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori változások a bábozással végzett vizsgálat alapján

A 2006-os keresztmetszeti felmérés során csak a *Mit csinál?* kérdésre adott válaszokat elemeztük, hiszen a kis- és középső csoportosoktól nem kaptunk elemezhető mennyiségű választ (keves gyermek nyilvánult meg verbálisan a szituációk közben), aminek oka – feltehetően – egyrészt a vizsgálati helyzet szokatlan módja, másrészt a gyerekek nyelvelsajátításban mutatott eltérései.

A 2007-es vizsgálatban szintén ezekkel a problémákkal szembesültünk, így 2008 tavaszán a *Mit mond?* kérdésre adott válaszok elemzése már nem képezte a kutatás részét. A 26. ábra a bábozással mért készségek időbeli alakulását foglalja össze.



26. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás (*Mit csinál?*)

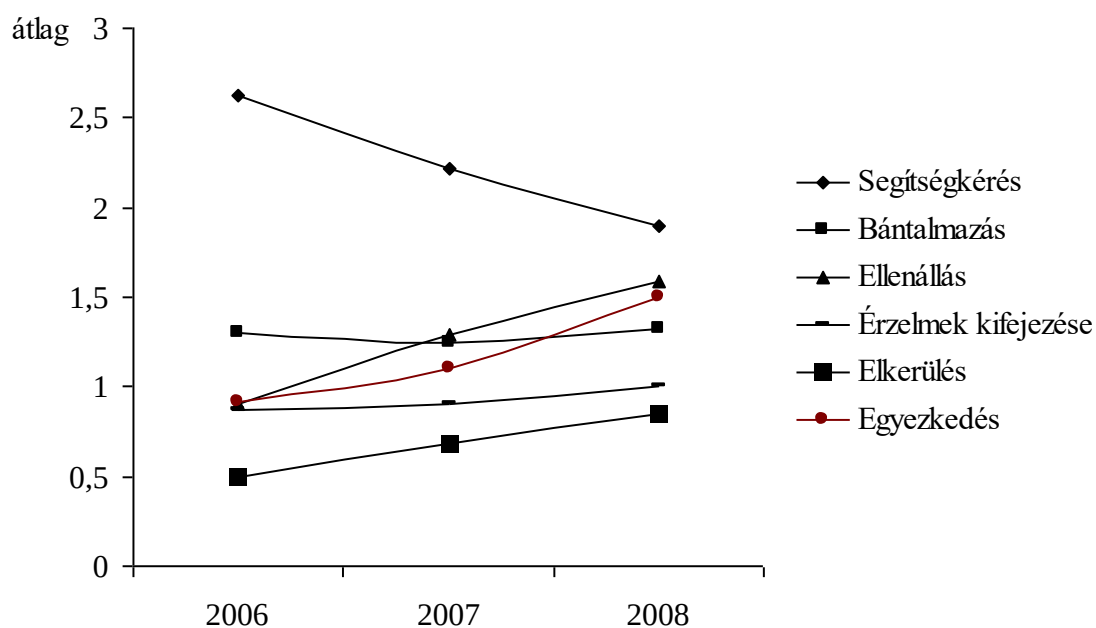
Eredményeink alapján az óvodai évek alatt a segítségkérés, az ellenállás és az egyezkedés viselkedésformákat meghatározó készségek működése nem változik jelentős módon. A bántalmazás átlaga szignifikánsan ($p < 0,05$) nő, középső és nagycsoportos korukban többször válaszoltak a frusztrált helyzetben agresszíven a gyerekek, mint kiscsoportos korukban. Ezzel ellentétes folyamatot mutat az érzelmek kifejezése és az elkerülés, hiszen mindkét készségnél a kiscsoportos korban mért átlagok szignifikánsan nagyobbak a további két életkorban kapott értékektől.

A kérdőívvel és a bábozással mért ugyanazon készségek (segítségkérés, bántalmazás, ellenállás, érzelmek kifejezése, egyezkedés, elkerülés) közül csak a bántalmazás esetében kaptunk azonos eredményt (mértéke szignifikánsan nő az életkorral). Ez a helyzet egy igen fontos mérés technikai problémára utal, amire már a keresztmetszeti vizsgálat eredményeinek bemutatásakor (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) is felhívtuk a figyelmet. A két mérőeszköz ugyanazon készségek működését méri, csak más módon, ami számos nemzetközi vizsgálat szerint is ebben az életkorban nagyon erőteljesen befolyásolja az eredmények megbízhatóságát.

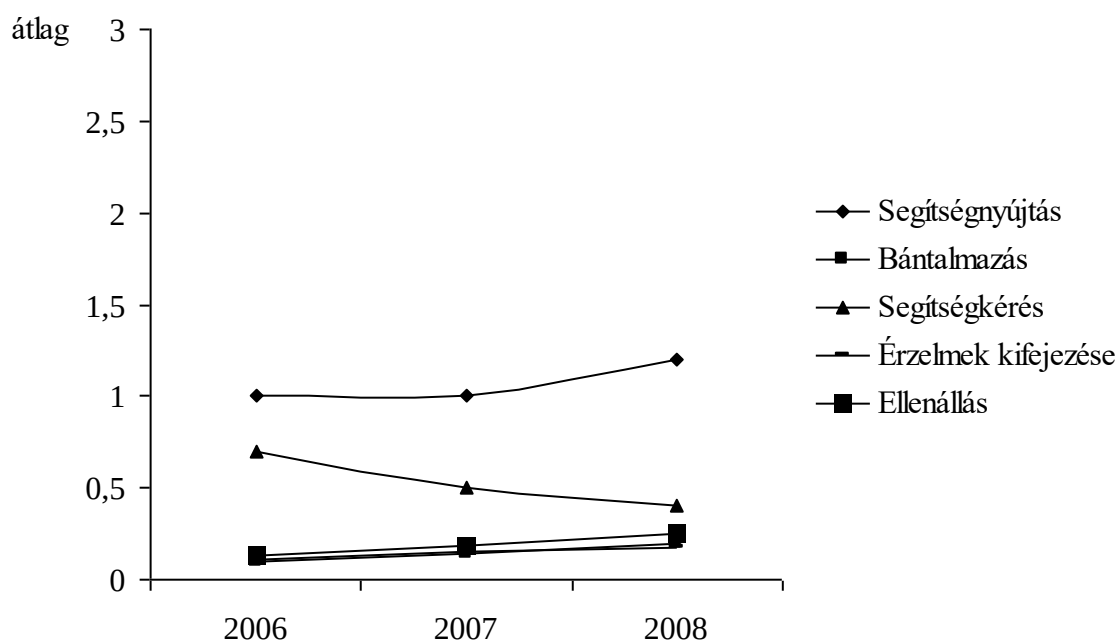
7.5.4. A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

A 2006-os kérdőíves vizsgálat alapján az óvónők differenciáltabban ítélik meg a készségek működését, mint a gyerekek. Értékelésük alapján csak a gyermeknek az önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők – azok közül is csupán az ellenállás, a segítségkérés és az egyezkedés – esetében volt kimutatható szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A longitudinális vizsgálat szerint az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (27. ábra) közül szintén e három összetevő változása számottevő. Az óvónők szerint a segítségkérés mértéke a három év alatt fokozatosan csökken, az ellenállásé a középső csoportos korban megnő, s a nagycsoportos korban ahhoz hasonló, az egyezkedés pedig az ellenállással azonos módon alakul. A társ számára kellemetlen szituációban mért készségek (28. ábra) közül azonban egyik sem változik szignifikánsan.



27. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján



28. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján

Nemek közötti különbségek a pedagógusok értékelése szerint

A pedagógusok ítélete alapján a fiúk és a lányok között csak két készség változása különbözik szignifikánsan ($p < 0,05$). Ezek közül csupán a gyermeknek önmaga számára kellemetlen helyzetben mért bántalmazást ítélik meg úgy, ahogyan a gyerekek, tehát az óvónők szerint is a fiúk az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben bántják kortársaikat. Ugyanakkor sem az érzelemkifejezés, sem az elkerülés megítélése nem egyezik az önjellemzéssel, ám az óvónők úgy vélik, a középső és a nagycsoportos korban a lányok már számottevően segítőkészebbek, mint a fiúk, amikor egy társuk kerül frusztrált helyzetbe.

7.5.5. Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között

A kérdőívvel mért készségek – külön az önmaga, külön a társ számára frusztrált helyzetben mértek – összevont mutatója alapján elemeztük az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat (24. táblázat).

24. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk

<i>A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőív</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
Önmaga számára frusztrált helyzet	n. s.	0,25	0,37
Társ számára frusztrált helyzet	n. s.	n. s.	0,33

Megjegyzés: minden korreláció 0,05 szinten szignifikáns; n. s. nem szignifikáns

A legfiatalabb korosztálynál egyik helyzet esetében sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségeknél már a longitudinális vizsgálat második évében, középső csoportos korban szignifikáns a kapcsolat, s ugyancsak szignifikáns mindkét készségcsoport esetében nagycsoportos korban. Az önmaga számára kellemetlen szituációban mért készségeknél a középső és a nagycsoportban mért korrelációk között a különbség szignifikáns.

7.5.6. A szociális és az érzelmi készségek közötti kapcsolatok jellemzői az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján

A készségek közötti kapcsolatok (25. táblázat) irányából és erősségéből a pszichikus összetevők egymásra gyakorolt hatására következtethetünk. A korrelációs számítást a bábozáson alapuló mérőeszköz pedagógusváltozatának hiánya miatt csak a kérdőív önjellemzéssel kapott értékeivel végeztük el. Az önmaga és a társ számára frusztrált helyzetben mért készségek közül az utóbbira vonatkozókat nem vontuk be az elemzésbe, hiszen a készségek a megküzdés szempontjából alapvetően eltérő szituációban különbözőképpen működnek.

25. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek összefüggésrendszere az önjellemzés (felső rész) és a pedagógusok értékelése (alsó rész) alapján

Készségek		Vizsgálat ideje	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Segítségkérés	2006		-0,52**	n. s.	0,52**	-0,67**	n. s.
		2007		-0,49**	-0,58**	0,58**	-0,59**	n. s.
		2008		-0,51**	-0,62**	0,57**	-0,62**	n. s.
2.	Bántalmazás	2006	-0,49**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,45**		n. s.	n. s.	0,23*	0,36*
		2008	-0,56**		n. s.	n. s.	0,25*	0,43*
3.	Elkerülés	2006	-0,35*	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,32*	n. s.		-0,26*	n. s.	n. s.
		2008	-0,32*	0,26*		-0,48**	n. s.	n. s.
4.	Egyezkedés	2006	0,48*	n. s.	-0,12*		-0,32*	n. s.
		2007	0,52**	0,19*	-0,29*		-0,38*	-0,25*
		2008	0,59**	0,25*	-0,31*		-0,42**	-0,32*
5.	Ellenállás	2006	-0,66*	0,18*	n. s.	-0,44*		n. s.
		2007	-0,62*	0,41*	-0,44*	-0,52**		0,38*
		2008	-0,67*	0,45*	-0,52*	-0,55**		0,52**
6.	Érzelmek kifejezése	2006	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	
		2007	-0,45*	0,25*	0,12*	n. s.	0,28*	
		2008	-0,52*	0,42*	n. s.	-0,25*	0,42*	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációs számítása alapján a legfiatalabb korban található a legkevesebb, s a legidősebb korban a legtöbb szignifikáns kapcsolat (25. táblázat, felső rész). Ugyanakkor már a kiscsoportos korban is igen sok a közepes erősségű

együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már korán hatással vannak egymásra, s e hatások minden esetben a későbbi életkorokban is kimutathatók.

Ha összehasonlítjuk a korrelációs értékeket, alig található az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik. A kapcsolatok között szignifikáns különbséget csak az elkerülésnél és az ellenállásnál találtunk, melyek alapján az életkor előrehaladtával erősödik a pozitív irányú kapcsolat az elkerülés és az egyezkedés között, valamint a szintén pozitív irányú kapcsolat az ellenállás és az érzelmek kifejezése között.

A korrelációs értékek közötti szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a pedagógusok ítéletei alapján szintén azt mutatják (25. táblázat, alsó rész), hogy a korai összefüggések két év alatt nem változnak számottevően. Az egyezkedés és az elkerülés negatív kapcsolata erősebb a középső és a nagycsoportos korban, mint a kiscsoportos életkorban, ugyancsak ezt a változást mutatja az ellenállás és a bántalmazás, valamint az ellenállás és az érzelmek kifejezése kapcsolata. A táblázat alapján az is megfigyelhető, hogy azokban az esetekben, ahol az önjellemzés szerint nincs szignifikáns kapcsolat két készség működése között, ott a pedagógusok szerint kimutatható, s néhány esetben már kiscsoportos korban is.

Készségpáronként összehasonlítottuk a két értékelőhöz tartozó szignifikáns korrelációs értékeket is, ami alapján négy készségpárnál nyolc esetben mutatható ki szignifikáns eltérés (26. táblázat). A segítségkérés-elkerülés és az elkerülés-egyezkedés párok esetében a gyerekek ítélete alapján szorosabb az egymásra gyakorolt hatás, ezzel szemben a bántalmazás-ellenállás és az egyezkedés-ellenállás készségpárnál a pedagógusok szerint szorosabb.

26. táblázat. A két értékelő által kapott szignifikáns korrelációs értékeinek eltérései

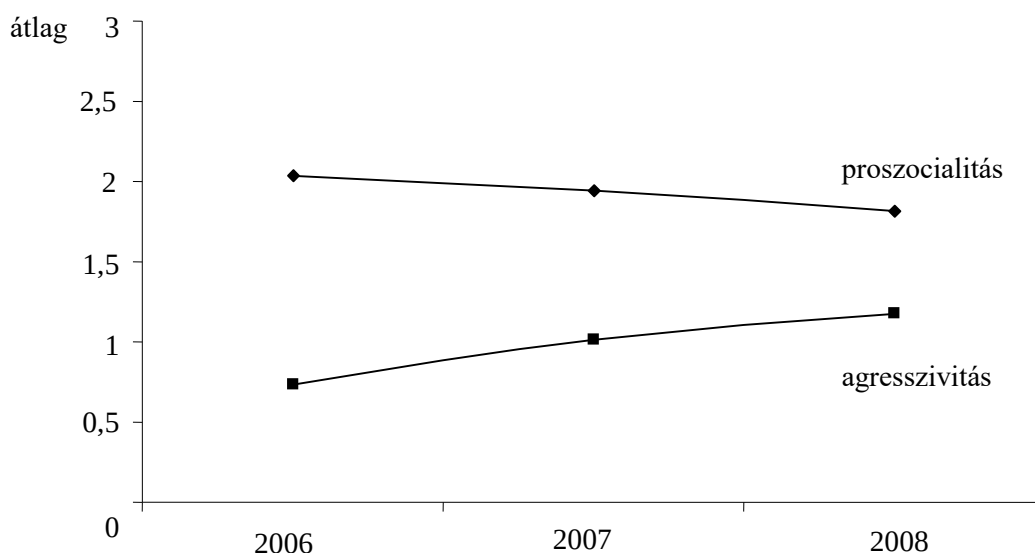
<i>Készségpár</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
Segítségkérés-Elkerülés	n. s.	ö>p	ö>p
Bántalmazás-Ellenállás	n. s.	ö<p	ö<p
Elkerülés-Egyezkedés	n. s.	n. s.	ö>p
Egyezkedés-Ellenállás	ö<p	ö<p	ö<p

Megjegyzés: ö: önjellemzés; p: pedagógus; >/< szignifikánsan kisebb/nagyobb korreláció; n. s. nem szignifikáns

7.5.7. Az agresszivitás és a proszocialitás összevont mutatói

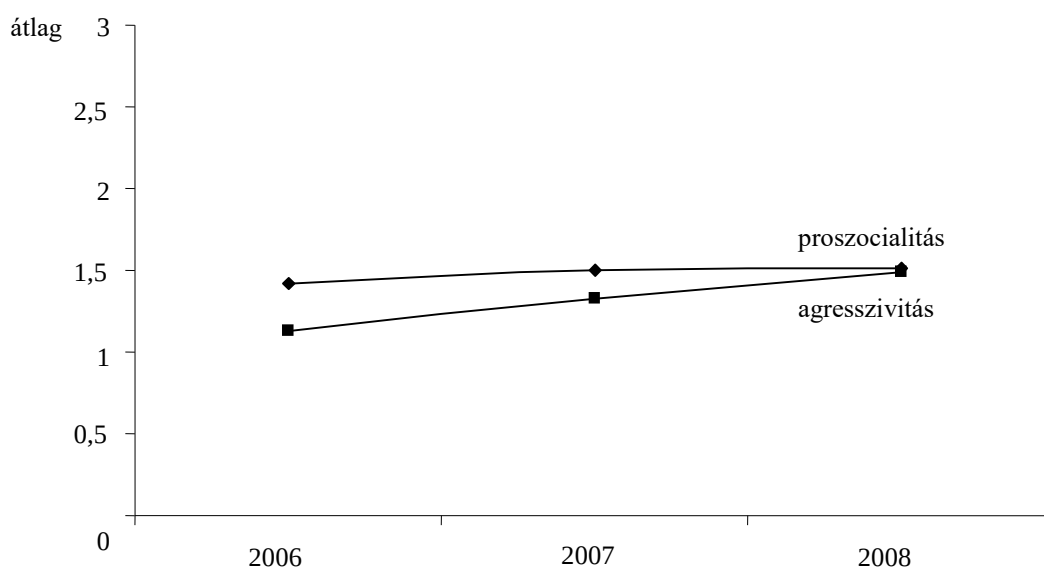
A korrelációs számítás eredményei szerint jól elkülönül a proszociális és az agresszív viselkedésben szerepet játszó készségek két csoportja. Mindezek alapján felrajzolható a proszocialitás és az agresszivitás fejlődési görbéje. A bábozáson alapuló vizsgálatnak nincs pedagógusváltozata, ezért a fejlődési görbéket csak a kérdőívvel, azon belül is csak az önmaga számára frusztrált helyzetet mérő készségek alapján hoztuk létre. A 29. ábra a proszocialitás és az agresszivitás alakulását szemlélteti az önjellemzés alapján, a 30. ábra ugyanezt a pedagógusok ítéletei alapján.

A 29. ábra szerint az önjellemzés alapján mind a proszociális, mind az agresszív viselkedést meghatározó készségek alakulásában a középső csoportos korban mutatható ki jelentős változás, ami a két készségcsoportnál ellentétes irányú. Míg a proszocialitás csökkenő, addig az agresszivitás növekvő tendenciát mutat.



29. ábra. A proszocialitás és az agresszivitás alakulása az önjellemzés alapján

Ugyanez a változás figyelhető meg a 30. ábrán is a pedagógusok értékeléséből, itt azonban nincs jelentős különbség a két készségcsoport egyes életkorokban mért átlagai között. A pedagógusok szerint a proszocialitásban nincs számottevő változás a három év alatt, míg az agresszivitás a középső csoportos korban jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló értéket mutat az utolsó óvodai évben.



30. ábra. A proszocialitás és az agresszivitás alakulása a pedagógusok értékelése alapján

A szülők iskolai végzettsége és a készségműködések kapcsolata

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (pl. Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2003a; Zsolnai, 2006b; Kasik, 2006) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülői iskolai végzettség – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek alakulására.

Vizsgálatunk során a végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életkoronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A 2006-os keresztmetszeti felmérés eredményei azt mutatták, hogy mind az anya, mind az apa iskolai végzettsége gyenge összefüggésben áll az általunk mért szociális és érzelmi készségek működésével. Bár a longitudinális vizsgálat során a korrelációs számítást a proszocialitást és az agresszivitást kifejező összevont mutatókkal végeztük, az eredmények szinte megegyeznek a 2006-ban kapott adatokkal.

Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikánsan összefügg ($r_{2006}=0,35$; $r_{2007}=0,38$; $r_{2008}=0,39$ – minden esetben $p<0,05$), akárcsak az agresszivitást meghatározó készségekkel ($r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,29$; $r_{2008}=0,31$ – minden esetben $p<0,05$). A korrelációs értékek között sem a proszocialitáson, sem az agresszivitáson belül, sem a két készségcsoportot összehasonlítva nincs jelentős különbség.

A készségcsoportok és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (proszocialitás: $r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,30$; $r_{2008}=0,29$ – minden esetben $p<0,05$ és agresszivitás: $r_{2006}=0,28$; $r_{2007}=0,32$; $r_{2008}=0,33$ – minden esetben $p<0,05$). Az anya iskolai végzettségéhez hasonlóan nem mutatható ki számottevő eltérés sem a proszocialitáson és az agresszivitáson belül kapott értékek, sem a két csoport értékei között egyik életkorban sem.

Összegzés

A longitudinális vizsgálat életkorra és nemre vonatkozó eredményei 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.

A lányok érzelemkifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkénál, s már középső csoportos kortól a fiúk gyakrabban bántalmazzák kortársaikat. A készségműködések nemek szerinti eltéréseinek kis számából arra következtethetünk, hogy a nemek szerinti jelentősebb differenciálódás nem erre az életkorra tehető.

Az anya és az apa iskolázottsága a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikáns kapcsolatot mutat, ám mind az anya, mind az apa esetében ezek az értékek igen alacsonyak.

7.6. Az agresszív és proszociális viselkedésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulása iskolás korban⁴

Az óvodásokkal végzett vizsgálsorozat eredményei felvetik a kérdést, vajon az ott kirajzolódott tendenciák mennyire változnak a gyerekek későbbi életszakaszában. Ennek kiderítésére egy olyan kutatást szerveztünk 2010 és 2015 között, amely egy keresztmetszeti és egy longitudinális vizsgálat keretében különböző életkorban mérte a gyerekek agresszív és proszociális viselkedésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulását önmaguk vagy társuk számára frusztrált helyzetekben.

7.6.1. A keresztmetszeti vizsgálat célja

A 2010-es keresztmetszeti vizsgálat során az óvodásokkal 2006–2008 között végzett longitudinális vizsgálatban alkalmazott kérdőív (*Tremblay, 1992; Zsolnai és Lesznyák, 2006*) módosított változatát (*Zsolnai és Kasik, 2010*) próbáltuk ki 8, 10, és 12 éves tanulók körében, valamint az osztályfőnököket is felkértük a gyermekek jellemzésére. Célunk annak feltárása volt, mely stratégiát választják legnagyobb arányban a tanulók az egyes frusztrált helyzetekben; van-e eltérés a különböző életkorú diákok stratégia-választásában; 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.

A nemzetközi vizsgálatok és korábbi kutatásaink eredményei alapján feltételeztük, hogy a 12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a 8 és a 10 évesekétől, s a 12 évesek nagyobb arányban választják az agresszív jellegű stratégiákat egy-egy frusztrált helyzet megoldásaként. A nem szerinti különbségek tekintetében azt feltételeztük, hogy főként a 10 és a 12 éves korosztályban eltérő a fiúk és a lányok stratégiaválasztása, valamint a fiúk körében mindegyik életkorban nagyobb arányú az agresszív jellegű stratégiák aránya. Úgy véltük, a 12 éveseknél a pedagógusok és a diákok véleménye eltérőbb, mint a 8 és a 10 éveseknél, s az anyák iskolai végzettsége az életkor előrehaladtával egyre kisebb mértékben függ össze a stratégiaválasztással.

⁴ A kutatás a TÁMOP 3.1.9/08/01–2009-0001 számú projekt keretében valósult meg. A keresztmetszeti vizsgálat eredményeit két tanulmányban (*Zsolnai és Kasik, 2012; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2015*) publikáltuk. Jelen fejezet az Iskolakultúra folyóiratban 2012-ben megjelent tanulmányunk, valamint a 2014/2015-ös tanévben felvett adatok alapján készült.

7.6.2. A vizsgálat módszerei

Minta és mérőeszközök

Az 27. táblázat tartalmazza a résztvevők számát (mindegyik életkorban 55% körüli a lányok aránya) és megoszlását az anyák iskolai végzettsége szerint. A részminták közel azonos nagyságúak, ezekben hasonló az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlás. Legnagyobb az érettségivel rendelkezők és a szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett anyák aránya, kisebb a nyolc általánossal, s ennél is kisebb a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezőké.

27. táblázat. A minta megoszlása az évfolyam és az anyák iskolai végzettsége szerint

<i>Részminták</i>	<i>Elem- szám (fő)</i>	<i>Az anya iskolai végzettsége (%)</i>			
		<i>8 általános</i>	<i>Szaktun- kás-képző/ szakiskola</i>	<i>Érettségi</i>	<i>Főiskola/ egyetem</i>
8 éves (2. évfolyamos)	52	28	27	35	10
10 éves (4. évfolyamos)	57	24	33	30	12
12 éves (6. évfolyamos)	58	26	30	32	12

A 28. táblázatban foglaltuk össze a kérdőívben szereplő frusztrált helyzeteket. A 29. táblázat a vizsgált megküzdési stratégiákat tartalmazza.

A kérdőív 21 kérdéséhez egyenként hét, egy-egy stratégiát tükröző válasz tartozik, ezek közül kell egyet kiválasztani. A nyolc- és a tízévesek mérését – egyenként – mi végeztük, a gyerekek válaszai alapján jelöltük a megfelelő stratégiát. A 12 évesek önállóan töltötték ki a kérdőívet egy tanítási óra alatt. Az osztályfőnökök nem látták a gyerekek önjellemzését, így jellemezték a diákokat. A kiválasztott stratégia kódolása során külön-külön kódoltuk az önjellemzést és a pedagógusi értékelést: mindkét értékelő esetében 1 pontot ért a kiválasztott, s 0 pontot a nem választott stratégia. A mérőeszköz a gyerekek válaszai alapján mindhárom életkori részmintán jó megbízhatósággal működött (reliabilitásmutatók: 0,83; 0,85 és 0,89). Az osztályfőnökök esetében a reliabilitás értéke minden életkorban magasabb (0,89; 0,91 és 0,90).

28. táblázat. *Frusztrált helyzetek*

<i>Önmaga számára frusztrált helyzet</i>	<i>Társa számára frusztrált helyzet</i>
elvesznek tőle valamit	elvesz a társától valamit egy gyerek
fizikailag bántalmazza őt egy társa	a társát fizikailag bántalmazzák
bosszantja őt egy társa	bosszantja a társát egy gyerek
kicsúfolja őt egy társa	a társát kicsúfolja egy gyerek
a pedagógus leszidja (viselkedéséért)	a pedagógus leszidja a társát (viselkedéséért)
a pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	a pedagógus leszidja a társát (feladatmegoldás miatt)
zavarja egy társa (tanulás közben)	a társát zavarja egy gyerek (tanulás közben)
zavarja egy társa (játék közben)	a társát zavarja egy gyerek (játék közben)
elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	egy társa elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)
elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	egy társa elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)
–	a társa elesik, megüti magát

29. táblázat. *Megküzdési stratégiák*

<i>Önmaga számára frusztrált helyzet</i>	<i>Társa számára frusztrált helyzet</i>
segítségkérés (pedagógustól vagy társtól)	segítségkérés (pedagógustól vagy társtól)
elkerülés	elkerülés
fizikai agresszió	fizikai agresszió
verbális agresszió	verbális agresszió
sírás	sírás
felszólítás normakövetésre	felszólítás normakövetésre
várakozás	várakozás
a pedagógus utasításának követése	segítségnyújtás

7.6.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: önmaga számára frusztrált helyzet – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján

Önmaga számára frusztrált helyzet – életkori különbségek

A kérdőívben 10 olyan kérdés szerepel, amelyben az iskolai szituáció a gyermeknek önmaga számára jelent, jelenthet frusztrált helyzetet. A helyzeteket, valamint az önjellemzés és a pedagógusi értékelés szerinti elkülönüléseket a 30. táblázatban foglaltuk össze.

30. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (varianciaanalízis)

Sor-szám	Szituáció	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – önjellemzés	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – pedagógus
1.	Elvesznek tőle valamit	{8, 10} ↔ {12}	n. s.
2.	Elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.
3.	Elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.	{8, 10} ↔ {12}
5.	Zavarja egy társa (játék közben)	{8} ↔ {10, 12}	{8, 10} ↔ {12}
6.	Kicsúfolják	{8} ↔ {10, 12}	n. s.
7.	A pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja (viselkedéséért)	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták	{8} ↔ {10, 12}	{8, 10} ↔ {12}
10.	Bosszantják	n. s.	n. s.

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás; n. s. nem szignifikáns

Az 31–33. táblázatban csak azokat a szituációkat tüntettük fel, amelyeknél a stratégiaválasztásban (a stratégiákat lásd a 29. táblázatban) a keresztábla-elemzés alapján azonosítható életkori különbség. Szürkével kiemeltük mindegyik helyzetnél azokat a stratégiákat, amelyek együttesen 60%-ot vagy annál többet magyaráznak.

A diákok értékelése alapján négy (1., 5., 6., 9.), a pedagógusok ítélete szerint három (4., 5., 9.) szituációnál szignifikáns az eltérés (minden esetben $p < 0,05$). Az önjellemzés

alapján e helyzetekben a nyolcévesek (33. táblázat) legnagyobb arányban a *pedagógus segítségét kéri*. E mellett a tulajdonelvétele és a játék közbeni zavarás esetében főként *verbális agresszió* jellemzi őket, csúfoláskor igen meghatározó a *sírás*, és fizikai bántalmazásra jelentős arányban reagálnak *fizikai agresszióval*. A pedagógusok vélekedése szerint a játék és a tanulás közbeni zavarásnál a *pedagógus segítségül hívása* és a *verbális agresszió* a legjellemzőbb stratégia. Véleményük alapján fizikai bántalmazásnál ugyancsak a *pedagógus segítségül hívása* és a *fizikai agresszió* a legnagyobb arányban alkalmazott stratégia.

A tízévesek (32. táblázat) – hasonlóan a nyolcévesekhez – tulajdonelvétele esetén főként a *pedagógus segítségét kéri*, illetve *verbális és fizikai agresszióval* oldják meg ezt a helyzetet. A fiatalabbaktól eltérően a játék közbeni zavarás, fizikai bántalmazás és a csúfolás legjellemzőbb megoldása a *másik normakövetésre való felszólítása*, valamint az első kettőnél a *fizikai*, az utolsónál a *verbális agresszió*. A pedagógusok e helyzeteket eltérően látják: hasonlóan a nyolcévesek megítéléséhez, a *pedagógus segítségül hívását* tartják mindegyiknél a legjellemzőbb stratégiának, valamint a *verbális agressziót* mindkét zavarás esetében, s a *fizikai agressziót* a bántalmazásnál.

A 12 éveseknél (33. táblázat) már igen alacsony a *pedagógus segítségül hívásának* aránya. Játék közbeni zavarás, csúfolás és bántalmazás esetén a *normakövetésre való felszólítás* a legjellemzőbb, valamint ezek esetében a *fizikai és a verbális agresszió*. A játék közbeni zavarásra és a bántalmazásra ugyancsak magas arányban reagálnak – a tízévesekhez hasonlóan – *fizikai agresszióval*. A pedagógusok értékelése szerint a tanulás közbeni zavarást főként *elkerüléssel* és *normakövetésre való felszólítással* oldják meg a gyerekek. Játék közbeni zavarásnál a *verbális agresszió* aránya a legmagasabb, ám a *fizikai agresszió* is jelentős, s ez utóbbi a legmeghatározóbb stratégia a fizikai bántalmazás esetében, ahol meghatározó a *társ segítségül hívása* is.

Az önjellemzés alapján hat (2., 3., 4., 7., 8., 10.), a pedagógusok véleménye szerint hét (1., 2., 3., 6., 7., 8., 10.) szituáció esetében nincs számottevő életkori különbség ($p < 0,05$ szinten) a stratégiaválasztásban. Amennyiben a diákok elutasítják a feladatot, mert nem akarják megcsinálni, legnagyobb arányban az *elkerülés* és a *verbális agresszió* jellemző rájuk. Ha elutasítják a feladatot, mert nem tudják megcsinálni, leginkább *segítséget kérnek társuktól* vagy a *pedagógustól*. Ha zavarják őket tanulás közben, főként a másokra kiabálást mint *verbális agressziót* és az *elkerülést* alkalmazzák.

31. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 8 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS		
Elvesznek tőle valamit	35	26	14	6	8	6	2	0	3					n. s.						
Zavarja egy társa (tanulás közben)					n. s.					66	25	5	0	2	1	0	0	1		
Zavarja egy társa (játék közben)	36	25	10	5	6	9	4	0	5	40	31	12	3	3	7	1	0	3		
Kicsúfolják	49	9	5	1	25	3	0	0	8					n. s.						
Fizikailag bántalmazták	40	12	28	4	5	8	0	0	3	43	12	22	5	5	6	3	0	4		

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társtól segítségkérés; n. s. nem szignifikáns

32. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 10 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS		
Elvesznek tőle valamit	34	22	12	10	6	5	5	0	6					n. s.						
Zavarja egy társa (tanulás közben)					n. s.					52	20	9	3	2	5	3	0	7		
Zavarja egy társa (játék közben)	10	14	36	5	2	30	2	0	1	32	42	10	5	2	5	0	0	4		
Kicsúfolják	5	34	15	2	3	32	4	0	5					n. s.						
Fizikailag bántalmazták	5	10	54	2	2	21	4	0	2	36	15	30	3	2	2	3	0	9		

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társtól segítségkérés; n. s. nem szignifikáns

33. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 12 évesek, %)

Sztuáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	
Elvesznek tőle valamit	5	49	11	1	0	5	2	1	26					n. s.					
Zavarja egy társa (tanulás közben)					n. s.								42		36				
Zavarja egy társa (játék közben)	1	20	35	5	1	30	2	1	5	1	63	20	0	2	5	2	1	5	
Kicsúfolják	2	42	20	2	1	30	1	0	2					n. s.					
Fizikailag bántalmazták	3	9	60	3	2	18	0	0	5	2	18	50	0	0	3	1	1	25	

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társtól segítségkérés; n. s. nem szignifikáns

Amennyiben a pedagógus leszidja őket nem megfelelő viselkedésükért vagy azért, mert nem csinálják elvárt módon a feladatot, válaszaik alapján a tanulók szinte mindegyike az *utasításnak megfelelően viselkedik*. Bosszantásuk esetén a *verbális* és a *fizikai agresszió* a legnagyobb arányban választott stratégia. A pedagógusok a feladatelutasításokkal (nem akarja és nem tudja) kapcsolatban mindhárom életkorban a *verbális agressziót* és az *elkerülést* tekintik a leggyakoribb stratégiának. A tulajdon elvételét, a csúfolást és a bosszantást szerintük is leginkább *verbális* és *fizikai agresszióval* oldják meg a gyerekek, valamint úgy vélik, amennyiben leszidják őket nem megfelelő viselkedés és feladatmegoldás miatt, a gyerekek leginkább az *utasításnak megfelelően viselkednek*.

Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

A teljes mintát tekintve a stratégiaválasztásban nyolc szituációnál azonosítható nem szerinti szignifikáns eltérés (minden esetben $p < 0,05$). A 34. táblázatban tüntettük fel, mely helyzetekben és mely életkoroknál különbözik vagy sem a stratégiaválasztás.

34. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján

Sor-szám	Szituáció	8 éves		10 éves		12 éves	
		Önjel- lemzés	Peda- gógus	Önjel- lemzés	Peda- gógus	Önjel- lemzés	Peda- gógus
1.	Elvesznek tőle valamit	↔	↔	↔	↔	↔	↔
2.	Elutasítja a feladatot (nem akarja megcsinálni)	↔	n. s.	↔	↔	↔	↔
3.	Elutasítja a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
4.	Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társa (játék közben)	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják	↔	↔	↔	↔	↔	n. s.
7.	A pedagógus leszidja (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja (viselkedéséért)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták	↔	↔	↔	↔	↔	↔
10.	Bosszantják	↔	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás a fiúk és a lányok között; n. s. nem szignifikáns

Amennyiben a pedagógus – akár nem megfelelő feladatmegoldásért, akár nem megfelelő viselkedésért – leszidja a gyerekeket (7., 8.), a fiúk és a lányok mindegyik életkor-

ban – mindkét értékelő szerint – hasonló stratégiát választanak: *megpróbálnak az elvárásnak megfelelően viselkedni*. Az önjellemzés alapján négy szituációnál (1., 2., 6., 9.) mindhárom életkorban szignifikánsan különböző a fiúk és a lányok stratégiaválasztása. Tulajdonelvételek esetében a fiúk nagyobb arányban alkalmaznak *verbális agressziót* (8: 32%; 10: 28%; 12: 60%), mint a lányok. A nyolc- és a tízéves lányok gyakrabban *kérik pedagógus segítségét* (8: 42%; 10: 40%), s a 12 éves lányok egy *társ segítségét* (35%). A pedagógusok szerint a fiúk gyakrabban alkalmazzák a *fizikai agressziót* mindhárom korosztályban (8: 20%; 10: 32%; 12: 39%).

A csúfolásra adott válaszok aránya alapján az önjellemzés szerint a nyolcéves lányok körében gyakoribb a *pedagógus segítségül hívása* (59%), s a tízéves és a 12 éves lányoknál a *normakövetésre való felszólítás* (10: 45%; 12: 43%). A pedagógusok értékelése szerint csak a két fiatalabb korosztálynál azonosítható jelentős különbség, és a stratégiák sem azonosak teljes mértékben a gyerekek önjellemzésével. Szerintük gyakrabban alkalmazzák a fiúk a *fizikai agressziót* (8: 15%; 10: 22%), s a lányok a *pedagógustól való segítségkérést* (8: 46%; 10: 38%).

Ha egy feladatot nem akarnak megcsinálni, a diákok önjellemzése alapján a *verbális agresszió* nagyobb arányban választott stratégia a 10 és a 12 éves fiúknál (10: 54%; 12: 60%), míg a nyolcéves lányokra a *társtól való segítségkérés* (62%) jellemzőbb. A pedagógusok e helyzetről ugyancsak másképp vélekednek a 10 és a 12 évesek esetében: a *fizikai agresszió* a fiúk (10: 52%; 12: 58%), a *pedagógustól való segítségkérés* a lányok körében nagyobb arányú (10: 66%; 12: 61%).

A fizikai bántalmazás esetében szinte teljes mértékben megegyezik a diákok és a pedagógusok véleménye: mindhárom korosztályban a fiúk választják nagyobb arányban a *fizikai agressziót* (mindkét értékelőnél mindegyik életkorban 35 és 68% közötti). Kizárólag a pedagógusok értékelése alapján a *társ segítségül hívása* a 12 éves lányok körében gyakrabban (33%) alkalmazott megküzdési stratégia.

Az önjellemzés alapján egy helyzetnél (5.) csak a nyolcévesek, egynél csak a 10 és a 12 évesek (3.), s egy helyzetnél (10.) mindhárom életkorban jelentős a lányok és a fiúk közötti stratégiaválasztásbeli különbség. A 10. szituációnál a 12 éves fiúk és lányok választását a pedagógusok is másképpen ítélik meg. Amennyiben a nyolcéveseket játék közben zavarják, a lányok nagyobb arányban alkalmazzák a *verbális agressziót* (31%), mint

a fiúk. A két idősebb korosztálynál – ha elutasítják a feladatot, mert nem tudják megcsinálni – a lányok körében gyakoribb a *felnőtt segítségül hívása* (10: 42%; 12: 44%). A válaszok alapján a bosszantásra mindhárom korosztályban a fiúk jelentősen nagyobb arányban reagálnak *fizikai és verbális agresszióval* (együtt mindegyik életkorban 35–52% körüli).

7.6.4. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: társa számára frusztrált helyzet – életkori és nem szerinti különbségek az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján

Társa számára frusztrált helyzet – életkori különbségek

A 21 kérdésből 11 egy társ számára frusztrált helyzetet jelenít meg, s szintén azt kell eldönteni, mit tenne a különböző helyzetekben. E helyzetek áttételesen önmaga számára is kellemetlenséget, frusztrációt okozhatnak, ami – a mérőeszköz kidolgozója, Tremblay (1992) szerint – az empátia alapján történő megítélés jellemzőinek feltárására igen alkalmas. A 35. táblázat szemlélteti az értékelők szerinti életkori eltéréseket ($p < 0,05$).

35. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (varianciaanalízis)

Sor-szám	Szituáció	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – önjellemzés	Szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő életkori részminták – pedagógus
1.	Elvesznek egy társától valamit	{8, 10} ↔ {12}	{8, 10} ↔ {12}
2.	Elutasítja a társa a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.
3.	Elutasítja a társa a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (tanulás közben)	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (játék közben)	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják egy társát	n. s.	n. s.
7.	A pedagógus leszidja egy társát (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja egy társát (viselkedéséért)	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazza egy társát	{8, 10} ↔ {12}	{8, 10} ↔ {12}
10.	Bosszantják egy társát	{8} ↔ {10, 12}	n. s.
11.	Egy társa sír	{8} ↔ {10, 12}	{8} ↔ {10, 12}

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás; n. s. nem szignifikáns

A 36–38. táblázat tartalmazza azokat a szituációkat és az azok esetében választott stratégiák arányait (a stratégiákat lásd a 29. táblázatban), amelyeknél az eltérés szignifikáns (minden esetben $p < 0,05$). Az 1., a 9. és a 11. helyzetnél mind a gyerekek, mind a pedagógusok értékelése alapján szignifikáns a különbség az életkori részminták között, ám a 9. helyzetnél csak az önjellemzés alapján tér el jelentősen a különböző életkorú diákok stratégiaválasztása. A táblázatokban szintén szürke kiemelés jelzi azokat a stratégiákat, amelyek együttesen 60%-ot vagy annál többet magyaráznak.

A nyolcévesek (36. táblázat) körében a társ sírásának kivételével mindegyik helyzetnél a *norma szerinti viselkedésre való felszólítás*, az *elkerülés*, a *várakozás* és a *pedagógus segítségül hívása* a legnagyobb arányú. Az utóbbi stratégia választásának aránya igen hasonló az önmaga számára frusztrált helyzetek többségénél található arányokkal. Egy társ sírásakor jelentős – mind a gyerekek, mind a pedagógusok szerint – az azonnali segítségnyújtás. A pedagógusok vélekedése mindezzel közel azonos, szintén főként a *normára utalást*, a *pedagógus segítségül hívását*, valamint a *segítségnyújtást* jelölték meg legnagyobb arányban, ugyanakkor a *várakozás* és az *elkerülés* szerintük kevésbé jellemző stratégia.

A tízéveseknél (37. táblázat) az önjellemzés alapján az *elkerülés*, a *normára utalás*, a *verbális agresszió* és a *segítségnyújtás* a legnagyobb arányban választott stratégia. A tulajdonelvétele és a bántalmazás esetében a nyolcévesek stratégiaválasztásához hasonló az e korosztályba tartozók választása, ugyanakkor a bosszantás és a sírás esetében a 12 évesekkel együtt elkülönülnek a legfiatalabbaktól. A pedagógusok ebben az életkorban már eltérőbben vélekednek, mint a nyolcéveseknél: a gyerekek főként *verbális és fizikai agresszióval*, valamint szintén *elkerüléssel* oldják meg ezeket a helyzeteket.

Az önjellemzés alapján a 12 évesek (38. táblázat) leginkább *verbális agressziót* alkalmaznak e helyzetekben, kivéve a társ sírását, ahol leginkább *segítő* és *elkerülő* stratégiával járnak el. A pedagógusok szerint nemcsak a *verbális*, hanem a *fizikai agresszió* is jelentősen alkalmazott stratégia, valamint az *elkerülés* mellett a *várakozás*.

A diákok értékelése alapján hét (2–8.), a pedagógusok ítélete szerint nyolc (2–8. és 10.) helyzetben hasonló a különböző korú gyerekek stratégiaválasztása. Leginkább az *elkerülés* jellemzi őket, ha egy társuk nem akarja megcsinálni a feladatot, valamint az *elkerülés* és a *felnőtt segítségül hívása*, amennyiben nem tudja megcsinálni azt.

36. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 8 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS		
Elvesznek egy társától valamit	5	5	1	10	2	46	26	2	3	5	2	2	19	5	65	0	1	1		
Bántalmazzák egy társát	10	3	2	35	1	42	2	1	4	40	5	5	5	4	25	3	10	3		
Bosszantják egy társát	41	10	5	5	1	32	4	0	5					n. s.						
Egy társa sír	55	2	2	6	1	2	5	2	25	55	2	3	3	3	4	4	4	32		

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

37. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 10 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés										Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS		
Elvesznek egy társától valamit	4	8	3	10	1	46	24	2	2	8	3	2	35	0	50	0	0	2		
Bántalmazzák egy társát	8	5	2	40	2	36	3	2	2	5	35	30	5	2	10	3	5	5		
Bosszantják egy társát	8	40	2	25	3	15	4	1	2					n. s.						
Egy társa sír	8	2	1	37	1	2	3	1	45	15	3	2	35	3	3	35	2	2		

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

38. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 12 évesek, %)

Situáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése								
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	
Elvesznek egy társától valamit	4	35	6	35	1	10	3	2	3	4	30	39	12	2	13	15	5	10
Bántalmazzák egy társát	3	35	36	12	0	8	2	2	2	5	30	54	5	0	0	5	0	1
Bosszantják egy társát	5	48	10	32	0	10	2	2	1	n. s.								
Egy társa sír	7	5	1	35	3	4	0	1	44	2	6	2	35	2	2	40	1	10

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

A tanulás vagy játék közben történő zavarás és a csúfolás esetében a *normakövetésre való felszólítás* a legnagyobb arányú. Mindhárom korosztálynál a *normára való utalás* a legnagyobb arányban választott stratégia, amennyiben egy társát leszidja a pedagógus akár nem megfelelő feladatmegoldásért, akár nem helyes viselkedéséért. A pedagógusok ezen helyzetekről másképp vélekednek, főként a 12 évesek esetében: a feladatvállalás mindkét formájánál a *verbális agressziót* tekintik a legjellemzőbbnek, akárcsak a csúfolásnál. Játék és feladatvégzés közbeni zavarásnál szerintük a *verbális* és a *fizikai agresszió* a leginkább alkalmazott stratégia; s úgy vélik, amennyiben leszidják egy gyerek társát, a másik gyerek leginkább *elkerüli a helyzetet* vagy abban *normára való utalással* vesz részt.

Társa számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

A 11 szituációból az önjellemzés alapján hatnál, a pedagógusi értékelés szerint négynél azonosítható nem szerinti szignifikáns eltérés (minden esetben $p < 0,05$). A jellemzőket a 39. táblázatban tüntettük fel. Nincs egyetlen olyan helyzet sem, amelynél egyésgesen mindhárom életkorban jelentős a különbség, illetve a gyerekek és a pedagógusok véleménye – főként a 12 évesek esetében – igen eltérő.

Miközben leginkább az *elkerülést* választják a fiúk és a lányok akkor, ha a másik nem tudja megcsinálni a feladatot, abban az esetben, ha nem akarja megoldani, a tíz- és a 12 éves lányok (10: 49%; 12: 59%) gyakrabban alkalmazzák a *normára való felszólítást*, mint a fiúk (10: 31%; 12: 28%). Ha elvesz valaki egy társuktól valamit, a két fiatalabb korosztályba tartozók között nincs nem szerinti különbség, ám a gyerekek értékelése alapján a *verbális agressziót* nagyobb arányban választják a 12 éves fiúk (50%), mint a 12 éves lányok (30%). A pedagógusok véleménye alapján a *fizikai agresszió* ebben az életkorban a fiúk körében gyakoribb stratégia (fiúk: 52%; lányok: 26%).

A másik kicsúfolásának észlelésekor mindhárom korosztályba tartozó gyerekek a *verbális* és a *fizikai agressziót* alkalmazzák, s a fiúk és a lányok között csak a pedagógusok vélnek különbséget: a nyolc- és a tízéves fiúkra nagyobb arányban jellemző a *fizikai agresszió* (8: 45%, 10: 51%). Fizikai bántalmazás esetén az önjellemzés alapján a két idősebb korosztályon belül szignifikáns a lányok és a fiúk stratégiaválasztása. A tízéves lányok *normára való utalása* nagyobb arányú (51%), s a 12 éves fiúk gyakrabban választják mind a *fizikai*, mind a *verbális agressziót* (45 és 45%).

39. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján

Sor-szám	Szituáció	8 éves		10 éves		12 éves	
		Önjellemzés	Pedagógus	Önjellemzés	Pedagógus	Önjellemzés	Pedagógus
1.	Elvesznek egy társától valamit	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	↔	↔
2.	Elutasítja a társa a feladatot (nem akarja megcsinálni)	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
3.	Elutasítja a társa a feladatot (nem tudja megcsinálni)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (tanulás közben)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Zavarja egy társát egy harmadik gyerek (játék közben)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kicsúfolják egy társát	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.	n. s.
7.	A pedagógus leszidja egy társát (feladatmegoldás miatt)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
8.	A pedagógus leszidja egy társát (viselkedésért)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazza egy társát	n. s.	n. s.	↔	n. s.	↔	n. s.
10.	Bosszantják egy társát	n. s.	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
11.	Egy társa sír	↔	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	↔

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás a fiúk és a lányok között; n. s. nem szignifikáns

A bosszantás esetében csak a pedagógusok vélik úgy a legfiatalabb lányokról, hogy e helyzetet nagyobb mértékben oldják meg *normára való utalással* (54%), mint a fiúk. Ugyancsak a pedagógusok értékelése szerint különbözik szignifikánsan a 12 éves fiúk választása akkor, ha egy társuk sír: nagyobb arányban választják az elkerülést (56%), mint a lányok. A nyolcéves fiúkra – önmaguk jellemezése alapján – kevésbé jellemző a *felnőtt segítségül hívása* (47%), mint a lányokra.

Öt helyzetnél (3., 4., 5., 7., 8.) egy életkorban és értékelő szerint sincs jelentős különbség a fiúk és a lányok stratégiaválasztásában. Akárcsak az önmaga számára frusztrált helyzeteknél, amennyiben a pedagógus – nem megfelelő feladatmegoldásért és viselkedésért – leszidja a gyermek társát (7., 8.), a fiúk és a lányok leginkább választott stratégiája a harmadik gyermek *felszólítása arra, viselkedjék elvárt módon*. Akkor, ha tanulás vagy játék közben zavarja egy társát egy harmadik gyerek (4., 5.), mindegyik életkorban mind a fiúk, mind a lányok leginkább *felszólítják társukat a norma szerinti viselkedésre*.

Ha egy társuk nem tudja megoldani a feladatot, nemtől függetlenül az *elkerülés* – a helyzettől való függetlenedés, a szituáció elhagyása – a legnagyobb arányban jelölt stratégia.

7.6.5. Az önjellemzés és a pedagógus értékelése közötti kapcsolat

Az óvodások longitudinális vizsgálatának (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008) eredményei alapján a gyerekek és a pedagógusok ítéletének korrelációs értékei a három év alatt egyre erősebbek (kiscsoportban $r=0,20$; középső csoportban $0,29$; nagycsoportban $0,41$ – minden esetben $p<0,05$), az életkor előrehaladtával a megküzdési stratégiák választásáról egyre hasonlóbban vélekednek. Ez a tendencia nem azonosítható az iskolások körében, a feltételezett változás azzal ellentétes. A nyolcévesek értéke ($r=0,42$; $p<0,05$) – ami a nagycsoportosokéhoz hasonló – a z-próba ($p<0,05$) alapján a tízévesek korrelációs értékétől ($r=0,51$; $p<0,05$) szignifikánsan különbözik. A 12 éveseké ($r=0,25$; $p<0,05$) – ami a kiscsoportosok értékével közel azonos – a nyolc- és a tízévesek értékénél szignifikánsan kisebb ($p<0,05$), vagyis a korrelációra vonatkozó hipotézisnek megfelelően az idősebbek körében a pedagógusok és a diákok véleménye eltérőbb.

Mind a nyolc-, mind a tízéveseket két-két éve tanítják a pedagógusok, s heti 15-17 tanítási órát töltenek a gyerekekkel. Úgy véljük, az összefüggés eltérésében az együtt töltött időnek jelentős a szerepe. A tízévesek értéke a legmagasabb, s bár ezen tanulócsoportokat szintén két éve tanítják a pedagógusok, e mellett a négyévnnyi iskolai lét (főként a szabályok, normák rendszerének ismerete, betartása, betartatása) is mindenképpen befolyásolja a kapcsolat erősségét. A 12 éveseket szintén két éve tanítják a pedagógusok, ám esetükben az osztállyal töltött tanítási órák száma heti 5-6. A 12 éveseknél az értékelők közötti korreláció a kiscsoportosoknál kapott értékkel csaknem megegyezik, ám azt figyelembe kell venni, hogy a kiscsoportosok esetében önmaguk megítélése sokkal nagyobb mértékben függ aktuális helyzetüktől, általánosításra kevésbé képesek, mint az idősebbek. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy a 12 évesek igencsak másképp választanak stratégiát kellemetlen szituációkban, mint ahogyan azt pedagógusaik gondolják.

7.6.6. Az anya iskolai végzettsége és a gyerekek stratégiaválasztásai közötti kapcsolatok

Óvodásokkal, kisiskolásokkal és serdülőkkel végzett vizsgálataink (pl. Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008; Kasik, 2010) eredményei azt mutatják, hogy a társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők (a vizsgált szociális képességek, készségek) működése – életkoronként és összetevőnként különböző mértékben – jelentős összefüggésben áll a családi háttér számos főbb tényezőjével. Eddigi kutatásaink szerint ezek közül a család típusa, a szülők szociális készségeinek, képességeinek működése, iskolai végzettségük és – bár az előzőektől kisebb mértékben – az anyagi helyzetük a meghatározó.

A 2006–2008-as óvodai vizsgálat során mind az anya, mind az apa iskolai végzettségével korreláltattuk a stratégiaválasztásokat. A végzettségeket négy kategóriába soroltuk: (1) általános iskola; (2) szakmunkásképző vagy szakiskola; (3) érettségi; (4) főiskola vagy egyetem. A korrelációs számítás alapján mindhárom évben az anyák és az apák végzettsége hasonló kapcsolatban áll a stratégiaválasztással, és egyik kapcsolat erőssége sem változik számottevően az életkor előrehaladtával. Az önmaga számára frusztrált helyzetekben a korrelációs értékek erősebbek ($r=0,26-0,36$) mindegyik életkorban, mint a társ számára frusztrált helyzeteknél ($r=0,18-0,25$).

A 2010-es vizsgálatban csak az anyák iskolai végzettségét kértük, ezeket az óvodai longitudinális vizsgálatban használt kategóriák szerint csoportosítottuk (a megoszlást az 27. táblázat tartalmazza). A kapcsolatok erőssége a nyolc- és a tízéveseknél az óvodai kapcsolatok erősségével csaknem megegyezik. Összehasonlítva a két vizsgálat azonos helyzeteit, e két korosztálynál azzal szinte azonos eredményeket kaptunk (önmaga számára frusztrált helyzetek: $r=0,24-0,39$; társ számára frusztrált helyzetek: $r=0,15-0,28$). A 12 éveseknél mindkét érték szignifikánsan ($p<0,05$) gyengébb kapcsolatra utal (önmaga számára frusztrált helyzetek: $r=0,14-0,21$; társ számára frusztrált helyzetek: $r=0,12-0,20$). A korrelációs értékek a bosszantásnál és a fizikai bántalmazásnál a legerősebbek ($r=0,36$ és $0,39$), illetve a társa leszidása, illetve a munka és a játék közbeni zavarás esetében a leggyengébbek ($r=0,12$; $0,15$ és $0,16$).

Összegzés

Nyolc-, tíz- és 12 évesekkel végzett vizsgálatunk eredményei igazolták hipotéziseinket. Az értékelők ítéleteinek hasonlóságával kapcsolatban az életkor előrehaladtával növekvő különbséget feltételeztünk, s az adatok alapján a nyolc- és a tízévesek esetében a diákok és a pedagógusok választása hasonlóbb, mint a legidősebbeknél. Ugyanakkor főként az ön maga számára frusztrált helyzeteknél jellemző ez a tendencia, a társ kellemetlen helyzetének megítélése kevésbé eltérő. A csökkenő hasonlóságot korábbi kutatásaink eredményei is tükrözik: a korreláció az alsó tagozatosoknál a legerősebb (pl. *Zsolnai és Kasik, 2007*), gyengébb a felső tagozatosok (pl. *Kasik, 2008*), s leggyengébb a középiskolások körében (pl. *Kasik, 2010*). Mindenképpen fontos, hogy e kapcsolatról minél több területen álljanak rendelkezésünkre adatok, hiszen például *Chen (2006)* szerint egy-egy fejlesztő program sikeressége nagymértékben függ attól, milyen mértékű az egyezés a diákok és a pedagógusok vélekedésében. Több fejlesztő program hatásvizsgálata megerősíti ezt a problémát: az életkor előrehaladtával a hatásméret egyre kisebb.

Úgy véltük, a 12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a nyolc- és a tízévesekétől, és a 12 évesek körében a legnagyobb az agresszív jellegű stratégiák választásának aránya. Az önjellemzés alapján nagyobb a hasonlóság a két idősebb korosztály választása között, azonban a pedagógusok ítélete szerint a legidősebbek eltérő stratégiát választanak (ezt a különbséget a korrelációs értékek is tükrözik). Hasonló kutatások szerint a serdülőkor elején számos stratégia gyakorisága megváltozik, s a legszembetűnőbb a verbális agresszió egyre gyakoribb használata (pl. *Fiske, 2006; Ranschburg, 1984*). Ez a változás az általunk vizsgált tanulók körében is kimutatható, főként a bosszantás, a csúfolás és a tulajdonelvételek esetében.

A korábbi kutatások adataival némiképp ellentétes az az eredmény, miszerint a verbális agresszió választásának aránya a saját maga számára és a társa számára frusztrált helyzetnél egyaránt jelentősen növekszik. Például *Fiske (2006)* szerint a társ számára kellemetlen helyzet kevésbé váltja ki ezt a reakciót, s főként az elkerülés jellemző, ennek gyakorisága nő. Feltehetően az eltérő eredmény okai között a kulturális különbség, az ebből fakadó mérőeszközbeli eltérés is fontos szerepet játszik, amit például saját magyar-olasz összehasonlító vizsgálatunk során is tapasztaltunk a 2006–2008-as felmérésorozat során (lásd *Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2008*). Ugyanakkor – részben alátámasztva a korábbi vizsgálatok tapasztalatait – a másik sírása a tanulónál a segítségnyújtás mellett

nagy arányban elkerülést vált ki, szemben például az óvodásokkal, akik hasonló helyzetben vagy maguk segítenek, vagy óvónőjük segítségét kérik.

A 2006–2008-as vizsgálat eredményei szerint a fiúk és a lányok stratégiaválasztása között szinte csak a nagycsoportos korban és néhány helyzet esetében szignifikáns az eltérés. A 2010-es vizsgálat során azt feltételeztük, hogy az életkorok közül leginkább a tíz- és a tizenkét éves korosztályban különböző a nem szerinti stratégiaválasztás, valamint azt is, hogy a fiúk mindegyik életkorban nagyobb arányban választják az agresszív jellegű stratégiákat. Itt is lényeges, ki értékelte a helyzeteket. Az önjellemzés alapján a három életkorban közel hasonló arányú a nem szerinti szignifikáns különbségek száma, főként az önmaga számára frusztrált helyzeteknél. A pedagógusok ítélete alapján mindkét helyzettípus esetében kevesebb szituációnál szignifikáns a különbség. Leginkább a verbális és a fizikai agresszió alkalmazásában látják a különbséget, szerintük a fiúkra mindkettő jellemzőbb.

Az egyes helyzetekkel, az azok megoldását célzó stratégiákkal kapcsolatos eredmények közül igen fontos az, hogy mindegyik részmintánál jelentős életkori eltérések elsősorban nem a tanulás, a játék, a tanulás vagy a 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. Hasonló kutatási eredményről *Ranschburg* (1984) úgy véli, ez a személyes – a fegyelmezéssel és a normatartással kapcsolatos – mintaadás hatásának egyik igen jellemző példája.

Az anya iskolai végzettsége és a stratégiaválasztás közötti összefüggés feltárásának eredményei szintén egyeznek korábbi, a szociális kompetencia más összetevőjének vizsgálata során kapott eredményeinkkel (pl. *Zsolnai és Kasik*, 2006). A 12 évesek esetében a kapcsolatok szignifikánsan gyengébbek, mint a fiatalabbaknál, akik esetében sem erős a kapcsolat. Feltehetően nem ezen háttértényező hat leginkább a stratégiaválasztásra,

Fiske (2006) szerint 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).

7.7. Az agresszív és a proszociális viselkedésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek alakulása kisiskolás kortól serdülőkorig: longitudinális vizsgálat

7.7.1. A vizsgálat célja és módszerei

A keresztmetszeti vizsgálatban akkor nyolcéves (2. évfolyamos) gyerekekkel négy év múlva, a 2014/2015-ös tanévben ismételt adatfelvételt végeztünk. A 2014-ben 12 éves (6 évfolyamos) gyerekek közül 45 tanuló esetében sikerült a felmérést teljes egészében elvégezni (22 fiú, 23 lány). E mérés jellemzői – mérőeszköz és lebonyolítás – teljesen megegyeztek a négy évvel ezelőtti vizsgálat jellemzőivel. A megismételt méréssel célunk egyrészt a két mérés (a gyerekek önjellemzésének, a pedagógusok értékelésének) összehasonlítása, másrészt a korábbi mérésben részt vevő 12 évesek és a most 12 évesek adatainak összevetése volt annak érdekében, hogy megállapítsuk a spontán változás jellemzőit. A kutatásban most részt vevő gyerekek ez alatt a négy év alatt semmilyen célzott szociáliskompetencia-fejlesztő programban nem vettek részt.

7.7.2. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek: ön maga számára frusztrált helyzet – az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján

Az ön maga számára frusztrált helyzet 2010-es és 2014-es mérésének eredményeit mutatja a 40. táblázat. Csak azokat a szituációkat tüntettük fel, ahol a két mérés eredményei szignifikánsan elkülönülnek az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján (t-próba).

40. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés

Sor-szám	Szituáció	Szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés a két adatfelvétel között – önjellemzés	Szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés a két adatfelvétel között – pedagógus
1.	Elvesznek tőle valamit	{2010} ↔ {2014}	n. s.
5.	Zavarja egy társa (játék közben)	{2010} ↔ {2014}	{2010} ↔ {2014}
6.	Kicsúfolják	{2010} ↔ {2014}	n. s.
9.	Fizikailag bántalmazták	{2010} ↔ {2014}	{2010} ↔ {2014}

Megjegyzés: ↔ szignifikánsan eltérő stratégiaválasztás; n. s. nem szignifikáns

A 2014-es adatok (40. táblázat) igen hasonlóak azzal, amit a 2010-es vizsgálat eredményei (lásd. 30. táblázat) mutattak. Egyedül a pedagógusi értékelés eltérő egy esetben: a tanulás közbeni zavarásban a 2014-es adatok alapján nincs jelentős különbség a pedagógusok véleményében. Ennek minden bizonnyal az az egyik oka, hogy a mostanra idősebb gyerekeket más pedagógusok értékelték. Ha az első mérés adataival összevetjük a mostaniakat, jól látható, hogy a tanulók most, 12 évesen az első mérésben részt vevő 12 éves gyerekek önjellemzéséhez hasonlóan értékelték magukat.

A 41. táblázat az önmaga számára frusztrált helyzeteket mérő kérdőív eredményeit ismerteti. Akárcsak az első mérésben részt vevő 12 éveseknél (lásd 33. táblázat), a gyerekek körében is nagyon alacsony a *pedagógus segítségül hívásának* aránya. A leginkább a játék közbeni zavarás, csúfolás és bántalmazás esetén a *normakövetésre való felszólítás* a legjellemzőbb, valamint ezek esetében a *fizikai* és a *verbális agresszió*. A játék közbeni zavarásra és a bántalmazásra ugyancsak magas arányban reagálnak *fizikai agresszióval*. A pedagógusok véleménye alapján a tanulás közbeni zavarást főként *elkerüléssel* és *normakövetésre való felszólítással* oldják meg a diákok. Játék közbeni zavarásnál a *verbális agresszió* aránya a legmagasabb, ugyanakkor úgy vélik, a *fizikai agresszió* is jelentős, és ez utóbbi a legmeghatározóbb stratégia a fizikai bántalmazás esetében, ahol meghatározó a *társ segítségül hívása* is.

41. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 2014, 12 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemzés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése									
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	TS	
Elvesznek tőle valamit	3	43	11	2	0	2	4	1	23	n. s.									
Zavarja egy társa (tanulás közben)	n. s.									4338									
Zavarja egy társa (játék közben)	1	18	31	5	1	327	2	1	5	1	60	20	0	4	3	2	1	4	
Kicsúfolják	3	37	20	2	1	24	1	0	1	n. s.									
Fizikailag bántalmazták	1	11	55	3	2	15	0	0	3	1	15	51	0	0	3	1	1	28	

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; TS=társtól segítségkérés; n. s. nem szignifikáns

Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

Az önmaga számára frusztrált helyzetek esetében az önjellemzés alapján a lányoknál a *normakövetésre való felszólítás* jellemzőbb (fiúk: 45; lányok: 55%), mint a fiúknál, tulajdonelvéteknél a fiúk nagyobb arányban alkalmaznak *verbális agressziót* (fiúk: 33; lányok: 21%). A pedagógusok szerint a fiúkra gyakrabban jellemző a *fizikai agresszió* (fiúk: 32; lányok: 15%). Egy olyan nem szerinti eltérést sem tapasztaltunk, amelyek a 2010-es adatok (lásd. 34. táblázat) között ne szerepelt volna, igaz, az eltérések száma kicsivel kevesebb, azaz kevesebb szituáció esetében azonosíthatók különbségek.

7.7.3. A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi

készségek: társa számára frusztrált helyzet – az önjellemzés és a pedagógusok értékelése alapján

A társ számára frusztráló helyzetek esetében az önjellemzés alapján a diákok (42. táblázat) leginkább *verbális agressziót* alkalmaznak, kivéve a társ sírását, ahol a *segítő* és *elkerülő* stratégia a legjellemzőbb. A pedagógusok értékelése szerint nemcsak a *verbális*, hanem a *fizikai agresszió* is jelentősen alkalmazott stratégia, valamint az *elkerülés* mellett a *várakozás*. Ezek a jellemzők – mind az önjellemzés, mind a pedagógusi értékelés – szintén nagymértékű hasonlóságot mutatnak a 2010-es tanulói és pedagógusi adatokkal (lásd. 38. táblázat).

Társ számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek

A társ számára frusztrált helyzetek közül – az önjellemzés alapján – a lányok (fiúk: 33%; lányok: 17%) gyakrabban alkalmazzák a *normára való felszólítást*, ám a *verbális agressziót* nagyobb arányban a fiúk (47%). A fiúk gyakrabban választják mind a *fizikai* (fiúk: 40%; lányok: 16%), mind a *verbális agressziót* (fiúk: 43%; lányok: 12%). A pedagógusok véleménye alapján a *fizikai agresszió* a fiúk körében gyakoribb stratégia (fiúk: 47%; lányok: 24%), akárcsak az *elkerülés*, ha egy társuk sír (fiúk: 54%; lányok: 18). Ezek az eredmények szintén hasonló tendenciát jeleznek, mint amit a korábbi mérés kapcsán kaptunk (lásd. 39. táblázat).

42. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 2014, 12 évesek, %)

Szituáció	Stratégiaválasztás – önjellemezés									Stratégiaválasztás – pedagógus értékelése								
	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	SÍ	NK	VÁR	PK	ÖS
Elvesznek egy társától valamit	4	33	6	35	1	8	3	2	3	4	28	35	10	2	10	16	2	9
Bántalmazzák egy társát	2	33	36	12	0	8	1	2	2	4	31	55	5	0	0	5	0	1
Bosszantják egy társát	5	45	10	32	0	9	2	3	1					n. s.				
Egy társa sír	5	4	1	35	3	4	0	1	43	2	5	2	35	1	2	40	1	7

Megjegyzés: PS=pedagógus segítségét kéri; VA=verbális agresszió; FA=fizikai agresszió; ELK=elkerülés; SÍ=sírás; NK=normakövetésre felszólítás; VÁR=várakozás; PK=pedagógus utasításának követése; ÖS=önmaga segít; n. s. nem szignifikáns

Önjellemzés és pedagógus értékelésének kapcsolata

A 2014-es mérés eredményei nagyon hasonlóak a korábbi, 2010-ben végzett vizsgálat adataival. Mind a korábbi, mind az újabb eredmények azt mutatják, hogy ebben az életkorban igen eltérően vélekednek a tanulók és a pedagógusok a frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiákról. A 12 évesek igencsak másképp választanak stratégiát kellemetlen szituációkban, mint ahogyan azt tanáraik gondolják (önmaga számára frusztrált helyzet: $r_{gy-p}=0,38$; társa számára frusztrált helyzet: $r_{gy-p}=0,43$). Ennek több oka is lehet, amelyek közül minden bizonnyal az egyik legjelentősebb a gyerekekkel töltött idő mennyisége. Az osztályfőnökök heti 4-5 tanítási órát töltenek az osztályukkal, amely az alsó tagozatos tanítási óraszámokkal összevetve igen csekély. Kevesebb lehetőségük van így a diákok megismerésére és annak megfigyelésére, hogy a különböző problémás helyzetekben miként viselkednek, milyen megoldási módokat és stratégiákat választanak.

7.7.4. Az anya iskolai végzettsége és a gyerekek stratégiaválasztásai közötti kapcsolatok

A korábbi méréshez hasonlóan, az anya iskolai végzettsége – (1) általános iskola; (2) szakmunkásképző vagy szakiskola; (3) érettségi; (4) főiskola vagy egyetem – alacsony kapcsolatban áll a 12 évesek önjellemzéssel kapott stratégiaválasztásával. Az ön-maga számára frusztrált helyzetnél a korrelációs érték a bosszantásnál és a fizikai bántalmazásnál ($r=0,22$ és $0,26$), a társa számára frusztrált helyzetben a társa bosszantása és bántalmazása esetében a legerősebb ($r=0,17$ és $0,21$), a többi érték alacsony. Számos más vizsgálatunk (pl. Zsolnai és Kasik, 2012; 2016) is azt mutatja, hogy ez a mutató a prepubertás kortól egyre kevésbé mutat összefüggést ezekkel a jellemzőkkel (legalábbis az ilyen módon végzett vizsgálatokban).

Összegzés

Egy-egy frusztrált helyzet megoldása nagymértékben befolyásolja interperszonális kapcsolataink alakulását, tanulmányi-szakmai eredményességünket, illetve hatással van pszichés és egészségi állapotunkra is. Mivel a gyermekkori megküzdési stratégiák a későbbi években is meghatározóak, a hatékony intézményes nevelés érdekében fontos, hogy

már igen korán ismerjük az alkalmazott stratégiákat, azok gyakoriságát és megnyilvánulási formáikat. Korábban, óvodásokkal végzett vizsgálataink alapján a kiscsoportos korban leginkább alkalmazott stratégiák jelentős hányada nagycsoportos korban is azonosítható, és főként a fizikai bántalmazás aránya nő az óvodai évek alatt. Annak kiderítésére, hogy az óvodás korban kirajzolódott tendencia mennyire változik a gyerekek későbbi életszakaszában, újabb méréseket folytattunk kisiskolás és serdülőkorú gyerekek körében.

2010 tavaszán 8, 10 és 12 évesek körében (N=157) végeztünk az óvodás korosztályéhoz hasonló vizsgálatot egy általunk - Tremblay (1992) mérőeszköze mentén - kidolgozott eszközzel: azt tártuk fel, melyik megküzdési stratégiát (pl. segítségkérés, verbális, fizikai bántalmazás, egyezkedés) választják a diákok - számukra vagy társuk számára - kellemetlen iskolai helyzetekben (pl. elvesznek tőle valamit, fizikailag bántalmazza egy társa, piszkálják egy társát). A gyerekek önmagukat jellemezték és az osztályfőnökeik is értékelték őket. A 2010-es keresztmetszeti kutatás nagyon fontos eredménye egyrészt az volt, hogy a diákok és a pedagógusok véleménye a 12 évesek körében mutatta a legkisebb és a 8 éveseknél a legnagyobb mértékű hasonlóságot, másrészt az, hogy mind az önjellemzés, mind a pedagógusi értékelés szerint leginkább a verbális és a fizikai bántalmazás arányának növekedése feltételezhető.

2014-ben, az első mérés időpontjában 2. évfolyamos diákokkal (N=45) megismételtük a mérést ugyanazzal a mérőeszközzel, így lehetővé vált a gyakoriságban bekövetkező változás azonosítása (figyelembe véve a helyzet- és személyspecifikusság életkori sajátosságait), illetve a 2010-ben 6. évfolyamosok adataival is összevethettük az eredményeket. Megerősítve a korábbi keresztmetszeti vizsgálat eredményeit, 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.

A 2010-es és a 2014-es vizsgálat eredményeinek értékelésénél és összehasonlításánál viszont számba kell venni néhány olyan tényezőt, amely befolyásolhatja a két időpontban kapott adatok összevetését. A második mérés során a longitudinális mérésekkel szemben elvártak szerint az eredetileg használt a szituációkat és válaszokat alkalmaztuk. Ugyanazok a helyzetek azonban az eltelt négy év viszonylatában más értelmezést és megoldást kaphatnak, ha figyelembe vesszük a személyiségbeli és a környezeti hatások által létrejött változásokat, például frusztrációtűrés, csoportban elfoglalt hely, családi körülményekben bekövetkezett változás. Az is fontos különbség, hogy a két mérésben nem ugyanazok a pedagógusok értékelték a tanulókat, valamint számolni kell a szociális kíváncsiság, megfelelés változásával is a diákok körében.

A vizsgálatok módjával kapcsolatban felvetődik néhány dilemma, amit a további kutatások előtt mindenképpen szükséges megfontolni. Az egyik legfontosabb, hogy vajon hasonlóképpen értékelik-e a gyerekek a társuk (nem barátjuk) és a barátjuk viselkedését, illetve egy lány és egy fiú osztálytársuk (vagy barátjuk) viselkedését. Ez a probléma számos más társas viselkedéssel kapcsolatos kutatás egyik központi dilemmája, például a szociálisprobléma-megoldás vagy a segítségnyújtás vizsgálatainál is felmerül (*Fiske*, 2006; *Kasik*, 2015). Szintén a kontextustól való függőséget érinti az óvodapedagógusi, a tanítói és a tanári ítéletek összehasonlíthatóságának kérdése, hiszen mind a gyerekekkel eltöltött idő, mind a tanulási-tanítási helyzetek kisebb-nagyobb mértékben eltérőek.

E kutatási problémák ellenére úgy véljük, vizsgálataink eredményei hasznos információt nyújtanak a mindennapi iskolai életben előforduló társas helyzetek gyermeki kezeléséről, a megküzdési stratégiák alkalmazásáról vallott pedagógusi véleményekről, amelyek együttesen segíthetik a további kutatások elvégzését, hozzájárulhatnak fejlesztő programok kidolgozásához.

8. A szociális készségek és képességek fejlesztése az óvodában és az iskolában

A szociális készségek és képességek hatékony működését számos tényező befolyásolja. Ezt figyelembe véve a kutatók már igen korán próbálták megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek a szociális viselkedés tanult elemeinek fejlődését segítik. A legtöbb fejlesztő program ezért a szociális készségek fejlesztésére fókuszál, hisz ezek a komponensek mindig tanulás útján sajátítódhatnak el (*Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2012; 2013*).

8.1. A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanításának gondolta abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá. Erre építve a korai szociáliskészség-fejlesztő programok (Social Skill Training) a fiatalok három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalok bűnözőkre.

A szociálisan izolált, visszahúzódó fiatalokkal végzett SST-tréningek (pl. *O'Connor, 1969*), amelyek során modellt nyújtó filmeket, szerepjátékokat, pozitív megerősítéseket alkalmaztak eredményesek voltak. Arra azonban nincsenek bizonyítékok, hogy a bekövetkezett fejlődés hosszú távon is megmaradt-e.

A SST-t sikeresen alkalmazták agresszív gyerekek körében is. A kísérletet végzők abból a feltevésből indultak ki, hogy a nagyon agresszív magatartás mögött a szociális készségek fejletlensége húzódhat meg, s ha ezen nem változtatnak, az agresszió csak növekedni fog (*Patterson, 1976*). Hipotézisük igaznak bizonyult, s az általuk fejlesztett gyerekek viselkedésében látványos javulás következett be.

A SST korai alkalmazásának harmadik területe a fiatalok bűnözőké volt. A problémával foglalkozó kutatók (*Sarason és Ganzer, 1973; Thelen, 1976*) alapgondolata az volt, hogy a fiatalok bűnelkövetők szociálisan fejletlenek, így szükséges szociális készségeik fejlesztése. Munkájuk során jó eredményeket értek el, azonban az kérdéses maradt, hogy az elért pozitív változások mennyire tekinthetők tartósak.

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelme egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociáliskészség-fejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kell foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket.

Az ekkor meginduló iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik *Staub* (1971) vizsgálata, amely abból indult ki, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiája. A modell utáni tanulást a szerepjáték technikájával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászoruló szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítség különböző módozatairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott *Allen* és munkatársainak (*Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger*, 1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális viselkedése nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt, mint korábban. *Sherri* és munkatársai 1977-ben szintén jó eredményeket értek el harmadik és negyedik osztályos, szociálisan izolált gyermekek fejlesztése során. Fejlesztő programjuk három részből állt. A résztvevőkkel először megismertették a gyakorlandó szociális készségeket (kooperáció, kommunikáció, egymásra való odafigyelés, segítség stb.). A készségeket úgy mutatták be, mint amelyek a többiekkel való játékot vidámbbá, élvezetesebbé teszik. Azért épp ezeket a szociális készségeket választották ki, mert a szakirodalom szerint ezek kapcsolódnak leginkább a gyermekek kortársak által való elfogadásához. A program második szakaszában gyakorolták ezeket a készségeket különböző játékok során, végül a tréningvezetővel megbeszélték a tapasztalatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős fejlődés következett be a gyermekeknél, s ez megmaradt hosszabb távon is.

8.2. A szociális készségek és képességek fejlesztésének főbb koncepciói

A közel 50 évre visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzama mutatható ki az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel (*Chen, 2006*). Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó (az 1980-as évek végétől) és az integratív megközelítésű (az 1990-es évek elejétől napjainkig) fejlesztési koncepciók (*Tóth és Kasik, 2010*). Bár a komplex szemléletre való törekvés már az 1980-as években kidolgozott programokban megtalálható, azonban ezek mindmáig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt (*Kasik, 2007; Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2012*).

Az 1970-es években a legfőbb kutatási kérdés az volt, milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével a gyermekek társas viselkedését illetően (pl. *Cooke és Apolloni, 1976*). Ekkor született meg a szociális készségek iskolai tanításának a gondolata, az első modellek kidolgozása (pl. *Staub, 1971*).

A sikeres fejlesztések hatására az 1980-as években jöttek létre az osztályszintű, preventív célú fejlesztési programok, amelyek a kortársak fejlődésre gyakorolt hatásainak jellegzetességeit vették alapul. Ebben az időben jelentek meg először a speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára kidolgozott programok is (*Muscott, 1988*).

Az 1990-es évektől szinte mindegyik program többdimenziós (kognitív, affektív területek együttes fejlesztése), és egyre több tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztést végeznek a direkt fejlesztő tréningek (Direct Social Skills Training – DSST) alkalmazása mellett (*Tóth és Kasik, 2010*).

8.2.1. A szociálistanulás- elméletére épülő fejlesztések

A szociális készségek tanításának korai kísérletei a szociális tanuláselmélet alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Az elmélet kidolgozása az 1960-as évek végétől bontakozott ki, s a téma első összegzését *Rotter* munkásságára építve *Bandura* (1986) végezte el „Szociális tanuláselmélet” című könyvében. A szociális tanuláselmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés gazdag repertoárjával rendelkezik, amelyet főként szociális helyzetek, interakciók során sajátít el. Az elmélet szerint az ember viselkedését nemcsak

az aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem ebben meghatározó szerepet játszanak az elvárások, a szemléleti és verbális modellek. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható. *Bandura* kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell.

Bandura a megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. E felismerés nyomán a szociáliskészség-fejlesztő kísérletekben megjelentek a modelláló technikák. A gyerekek történetek, filmek vagy társaik bemutatója által megfigyelték, hogyan köt valaki barátságot vagy hogyan nyújt segítséget egy rászorulóknak. E korai készségfejlesztő programok, amelyek a modellnyújtás segítségével létrehozott utánzásos tanulást tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (*Fülöp*, 1991. 52. o.). A szociális tanuláselmélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső feldolgozását és intellektuális értékelését. Ezzel a kérdéssel a viselkedés és viselkedésváltozás kognitív elmélete foglalkozik, amely a szociális magatartást mint problémamegoldást fogja fel (*Spivack és Shure*, 1976).

A SST (Social Skill Tréning), a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét *Argyle* és kollégái, *Trower* és *Bryant* dolgozták ki (1978). A modell alapvető lényege, hogy párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek például biciklizés, hegedülés elsajátítása között. „*Argyle* szerint, ahogy egy hangszer megszólaltatásakor igazítunk játékunkon, ha nem a megfelelő hangot sikerült kiadnunk, társas kapcsolatainkon belül is ilyen módon módosítjuk a viselkedésünket, vagyis a szociális készségek éppúgy, mint a motoros készségek taníthatók, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók.” (*Fülöp*, 1991. 53. o.).

8.2.2. A szociális készségek fejlesztésének kognitív megközelítése

A szociális kompetencia kognitív orientáltságú modelljeinek megjelenésével párhuzamosan létrejöttek a szociális magatartást befolyásoló fejlesztő programok is (pl.

Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976), amelyek közül kiemelkedik Spivack és Shure (1976) vizsgálata. Olyan tízhetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették a gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

A szociális kompetencia modellezésében (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Spivack és Shure, 1976), ezáltal a fejlesztő programokban is hamar megjelent a viselkedés mögött meghúzódó kognitív folyamatok viselkedésváltozásban játszott szerepének kiemelése. Az ehhez az irányzathoz tartozó fejlesztő programok (pl. Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976) a szociális probléma-megoldó gondolkodás fejlődésének segítségét tekintették a legfőbb célnak, ami napjainkban a komplex fejlesztő programok szintén kitüntetett területe.

Spivack és Shure (1976) tízhetes tréningprogramjuk alatt az óvodás és kisiskolás korú gyerekek báb- és szerepjátékok, valamint néhány történet értelmezésének segítségével oldottak meg különböző szociális helyzeteket.

Shure (1999) nevéhez fűződik az óvodások, általános és középiskolások részére kidolgozott ICPS II. (I Can Problem Solve) program, amelynek fő célja a szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése. Az egyes életkorokra kidolgozott programok és segédletek (pl. tanulói füzet, tanári segédkönyv stb.) a különböző tanítási órákon történő fejlesztést segítik elő (Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2012).

8.2.3. Az affektív szemléletű fejlesztés megjelenése

Az érzelmeknek a viselkedésváltozásban játszott fontos szerepét felismerve az 1980-as évek végétől számos olyan program jött létre, amelynek az érzelmek kifejezésének, megértésének, szabályozásának és az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése a fő célja (pl. Dowling, 2000; Webster-Stratton, 2002; Broadhead, 2004). Ezek a fejlesztések abból indulnak ki, hogy a saját és mások érzelmeinek a megértése, a saját érzelmek kifejezése és szabályozása szoros kapcsolatban állnak pillanatnyi gondolatainkkal, érdekeinkkel és céljainkkal, valamint a szociális helyzetek értelmezésével. Az ilyen típusú fejlesztések lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerekek például saját érzelmeiknek a leírásával vagy a másik fél érzéseire való odafigyeléssel gyakorolják a pozitív társas kap-

csolatok kialakulásához szükséges készségeket. A kortársak elfogadása, az empátia megléte vagy a másik fél érzéseinek az elfogadása mind a hatékony szociális viselkedést és az érzelmi jól-lét állapotát növelik. *Durlak és Weissberg (2007)* jó néhány szociáliskészség-fejlesztő program elemzéséből megállapította, hogy közülük azok a leghatékonyabbak, amelyek figyelembe veszik az érzelmekkel kapcsolatos pszichés összetevők működését.

8.2.4. Az integratív szemlélet térnyerése a fejlesztésekben

A fejlesztés integratív megközelítése a három meghatározó elméleti irányzat egymáshoz való közeledése nyomán komplex programok létrejöttét eredményezte, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszáltak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával (*Zsolnai, 2014*).

Jól példázza mindezt *Bremner és Topping (2000)* kétéves kísérlete, amely az érzelmi és kognitív képességek, készségek (pl. érzelmek kifejezése és szabályozása, szociálisprobléma-megoldás) együtt történő fejlesztését valósította meg általános és középiskolás tanulók körében. A szülők bevonásával végzett, kiscsoportos, osztálytermi és egyéni fejlesztési formát egyaránt alkalmazó program számos pszichikus tényező működésében 50–60% közötti pozitív irányú változást eredményezett.

A *Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003)* által, serdülők számára kidolgozott többszemponútú (kognitív-szociális) program fő célja az együttműködés, az érdekérvényesítés, az önszabályozás és az empátia fejlesztése volt különböző problémahelyzetek elemzésével, amelyeket a résztvevő osztályok mindennapi életéből merítettek.

Ugyancsak ebbe a sorba tartozik *Goldstein és McGinnis (1997)* SST-21. század kísérlete, amelyre manapság egyre több program épül. Ennek az a fő jellegzetessége, hogy a hagyományos fejlesztő módszerek (pl. utánzás, szerepjáték) helyett a váratlan helyzetek technikáját (a mindennapi élethez hasonlóan hirtelen kell egy-egy helyzetet megoldani) alkalmazza. A váratlan helyzetekben reagálni, majd értelmezni kell a látottakat. Ezt azonban megelőzi az a lépés, amely során az alkalmazható viselkedési formákat a gyerekek elemzik és begyakorolják, ezáltal egy széles viselkedési repertoár áll a rendelkezésükre a váratlan helyzetekben (*Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2012*).

8.3. Szociáliskészség-fejlesztő technikák

Az egyes szociáliskészség-fejlesztő programok iskolai bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a csoport nagysága és stabilitása. Az osztálylétszám ugyanis befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció az osztályban, mivel ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. Az osztálynál kisebb csoportokban alkalmazott fejlesztő tréningeknek is sok előnye van, hisz az 5-8 főre kiterjedő programok jól megtervezhetők, jól kontrollálhatók. Azonban nagy hátránya, hogy az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be.

A foglalkozások gyakorisága és tartalma is lényeges szempont. Vannak olyan készségfejlesztő technikák, amelyek sikeresen alkalmazhatók a tanítási gyakorlat során, de vannak olyan foglalkozások is, amelyeket önálló egységekként kell az egyes tantárgyak közé beépíteni. Ezeknek rövidnek és gyakoriaknak kell lenniük, például kisiskolások esetében elegendő heti három alkalommal tíz perc erre a célra (*Fülöp, 1991; Konta és Zsolnai, 2002*).

A gyerekek szociális készségeinek fejlettségét is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után. Ezeket az információkat a következő módszerek segítségével lehet megszerezni:

- tanári kérdőívek és interjúk
- a gyerekek viselkedésének megfigyelése
- szociometriai értékelés
- problémamegoldó feladatok.

Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a feladatok a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (pl. *Rubin, 1983*). A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az engedetlenségre és az agresszivitásra, nehezen viselik a korlátozásokat, sokszor támadóan lépnek fel társaikkal szemben, s ezáltal még inkább elutasítják őket a többiek. Ez viszont

azt eredményezi, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. A szociálisan sikeres gyerekekre az a jellemző, hogy odafigyelnek másokra, egyetértenek a többiekkel, kinyilvánítják a másik iránti ragaszkodásukat, elfogadják társaikat. Ezek a gyerekek is agresszívek akkor, ha a szituáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát. Sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni.

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociáliskészség-fejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

- modellnyújtás
- problémamegoldás,
- megerősítés,
- szerepjáték,
- történetek megbeszélése.

A tanítás során a *modellnyújtás* – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatható egy másik személy által, film segítségével vagy akár írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikerességét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát. A hatékonyságot növeli az is, ha ezt követően megkérik a résztvevőket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Ez ugyanis módot ad arra, hogy az új viselkedési formát begyakorolják. A modellnyújtás olyan eljárás, amely könnyen megvalósítható a pedagógus számára is. Természetesen akkor működik jól, ha ő maga is birtokolja azokat a készségeket, amelyeket modellálni kíván. Ezért fontos, hogy olyan készségfejlesztő programokban például esetmegbeszélő találkozásokon, önismereti tréningeken vegyenek részt, amelyek felkészítik őket a helyes viselkedés bemutatására/illusztrálására.

A *problémamegoldás* módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. Ekkor az a leghelyesebb, ha a tanár időt szán a probléma közös megvitatására. A kapott tanulói válaszok felhasználásával megindul a konfliktus feloldásának módja. Az első lépésben a gyerekekkel közösen azonosítani kell a

kirobbant problémát majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást, hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modelt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Számos bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy a *megerősítésnek*, a jutalmazásnak, dicséretnek milyen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1986). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Az a gyerek, aki helyes szociális viselkedésért nem kap megfelelő megerősítést szüleitől és társaitól, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő tréningeknek, de használata csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a kívánt magatartásváltozások megjelenésében.

A *szerepjáték* rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játékszituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal konkrét házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélésére kerül sor. Ha szükséges, megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

A *történetek megbeszélésekor* olyan helyzeteket ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociáliskészségfejlesztő programokban, hiszen együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai, 2006a). Jó példa erre az a korai program (Rinn és mtsai, 1979),

amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4-5 fős) foglalkozásokon, s amely főként az önkifejezési és az asszertív készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanítottak meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a gyerekek megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvása révén a helyes viselkedés modellezésére került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánzását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat. „Nagyobb hatást érnél el, ha egyenesen a szemébe néznél.” (Rinn és Markle, 1979. 121. o.). A mostani fejlesztőprogramok többsége szintén (pl. Diamond, Hong és Baroody, 2008; Webster-Stratton és Reid, 2008; Cefai és Cavioni, 2014; Durlak és mtsai, 2016) a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazza a szociáliskészség-fejlesztés során.

8.4. A szociális készségek és képességek iskolai fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata

Az integratív szemlélet térhódítása a komplex fejlesztő programok elterjedését eredményezte, valamint a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott direkt fejlesztés mellett megjelentek az indirekt, a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő programok is (Chen, 2006; Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2012).

8.4.1. A szociális készségek direkt és indirekt fejlesztése

A szociális készségek és képességek fejlesztésének leggyakrabban használt formája a *közvetlen (direkt) fejlesztés*, amely során egy adott szociális készség/készségcsoport, képesség fejlődésének a segítése történik. A direkt fejlesztés leginkább alkalmazott módszere a DSST (Direct Social Skills Training), ahol a hangsúly a helyes viselkedési formák

megismertetésén, tudatosításán és gyakoroltatásán van (Sütőné, 2005). A DSST programok jellegüknél fogva serdülőkortól alkalmazhatók jól, de vannak óvodás és a kisiskolás korú gyerekek számára kidolgozott változatai is. Ezek abban különböznek az eredeti formától, hogy játékkal történik a fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll (Tóth és Kasik, 2010).

A tantervi tartalmakhoz, az egyes tantárgyakhoz és tananyagokhoz kapcsolódó *indirekt fejlesztő programok* száma is egyre nő napjainkban. Ezek többsége a humán tantárgyakhoz kapcsolódik, az azokban rejlő lehetőségeket aknázza ki. Vaughn (1987) serdülőkkel végzett kutatásai alapján a TLC (Teaching, Learning, and Caring) az irodalomtanításban megvalósítható fejlesztés egyik alapjává vált. Ebben a programban a problémamegoldó gondolkodás, az empátia és az érzelmi kommunikáció fejlesztésére helyezik a hangsúlyt különböző típusú irodalmi szövegek elemzése, megbeszélése és értelmezése segítségével, amelyhez egyéb módszereket (pl. dramatikus játék) kapcsolnak. Az Anderson (2000) által kidolgozott SSLS (Social Skill Literature Strategy) az iskolai léthez kapcsolódó alapvető szociális készségek (pl. kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás), valamint a sikeres ön-és társak általi elfogadáshoz szükséges érzelmi készségek (pl. érzelmek kifejezése, szabályozása) fejlesztését tűzi ki célul az anyanyelv tanítása során. Az eredetileg általános iskolás tanulók számára kidolgozott programot sikeresen alkalmazták középiskolás tanulók esetében is. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók többsége a program végére másképpen gondolkozott a konfliktus és vita, a bántalmazás fogalmáról, valamint pozitív irányú változás volt megfigyelhető viselkedésükben. Az SSLS-program az anyanyelv tanításán kívül a történelem és az idegen nyelv területén is hatékornak bizonyult, s nemcsak a szociális készségek, hanem a tantárgyi teljesítmények esetében is. Ezekben a tantárgyakban a proszociális viselkedés megerősödését a bántalmazással és a diszkriminációval kapcsolatos szövegek feldolgozásával érték el (Tóth és Kasik, 2010; Zsolnai, 2014).

8.4.2. Szülők és pedagógusok a szociáliskészség-fejlesztő programokban

Az integratív szemlélet megvalósulása azonban nemcsak a programok tartalmában érhető tetten, hanem abban is, hogy a fejlesztésbe milyen célcsoportok kerülnek be. A hagyomány felfogás értelmében csak a gyerekekre kell koncentrálni, hisz az ő fejleszté-

sük az elsődleges. Napjainkban egyre nő azoknak a programoknak a száma, amelyek szerint a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek sikeres fejlesztéséhez szükség van a szülők és a pedagógusok bevonására is. Ezek programok külön felkészítik a szülőket és a pedagógusokat, hogy miként tudják a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését a leghatékonyabban segíteni (Zsolnai, 2012; 2013).

Jó példa erre a Seattle Social Development Project, amely az ilyen típusúak közül az egyik legrégebbi (Hawkins, Catalano, Morrison, O'Donnell, Abbott és Day, 1992). Az általános iskolai éveket teljesen felölelő program három fő pillére a tanárok felkészítése, a diákok szociális és érzelmi készségeinek a fejlesztése és a szülői tréning. A pedagógusok képzése a proaktív osztályvezetői módszerek, az interaktív tanítási technikák, valamint a kooperatív tanítási módszerek elsajátítását tartalmazza. A gyerekek szociális és emocionális készségfejlesztése során a fő hangsúly a kommunikáció, a döntéshozatal, a tárgyalási technikák, a konfliktusmegoldás és a visszaautásítási készségek fejlesztésén van. A szülői tréningek keretében a tanárok és a szülők közösen megbeszélik és megállapodnak a gyermeki viselkedésre vonatkozó elvárásokban. „A tanulás eredményességének növelése érdekében a tanárok segítenek a szülőknek a tanulást támogató otthoni környezet kialakításában, valamint megismertetik őket néhány, a tanulási készségeket fejlesztő, illetve a droghasználat rizikóját csökkentő módszerrel is” (Nagy, 2007. 132. o.). A program hatásvizsgálata azt mutatja, hogy a több éves fejlesztésben részt vevő gyerekek tizennyolc éves korukban kevesebb erőszakos cselekedetről számoltak be, az első alkoholfogyasztást később élték át, kevesebb serdülőkori szexuális élményben volt részük, csak néhányan lettek terhesek közülük serdülőként, javult a tanulmányi eredményük, és az iskolájukhoz fűződő kötődésük is erős volt (Webster-Stratton és Reid, 2008).

A preventív célú fejlesztések leginkább az óvodás és a kisiskolás korra koncentrálnak, mivel ezek az évek nagyon szenzitív szakaszok a szocialitás fejlődését illetően. Több tucat ilyen jellegű programot (pl. First Step to Success, Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Seversan és Feil, 1998; The Montreal Longitudinal Experimental Study, Tremblay, Vitaro, Bertrand, Le Blanc, Beauchesne és Boileau, 1996) dolgoztak ki, amelyekre egyrészt az jellemző, hogy a szociális, az érzelmi és a kognitív készségeket és képességeket együttesen fejlesztik, valamint a programok kiterjednek a szülők és a pedagógusok fejlesztésére is. Ez utóbbi azért lényeges, mert csak azok az anyák, apák és

tanárok tudják a gyerekek szociális készségeit és képességeit hatékonyan fejleszteni, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával rendelkeznek.

8.4.3. Szociális és érzelmi tanulást (SEL) segítő programok

A szociális és érzelmi készségek, képességek intézményes fejlesztésében külön kategóriát jelentenek a SEL (social and emotional learning) programok, amelyek a legátfogoobb megközelítésűek, és főként az USA-ban, ill. Európában terjednek egyre nagyobb számban.

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) koncepció kidolgozása főként *Elias, Zins, Weissberg, Greenberg* és munkatársaik (pl. *Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins, 2001; Zins és Elias, 2006*) nevéhez kötődik. A SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, ill. alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és szakmai teljesítményük sikerességét (pl. *Elbertson, Brackett és Weissberg, 2010; Cefai és Cavioni, 2014;*).

A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésnek, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés (pl. *Durlak, Domotrovich, Weissberg és Gullotta, 2016*). E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítendő létrejöttek azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyeknek fő célja a prevenció.

Az intézményes fejlesztés lehetőségeivel foglalkozó kutatók (pl. *Elbertson, Brackett, Weissberg, 2010; Zins és Elias, 2006; Schuttel, Malouff, Einar és Thorsteinsson, 2013*) öt olyan, a szociális és érzelmi fejlődésben meghatározó szerepet játszó faktort emelnek ki, amelyek fejlesztése kulcsfontosságú. Ez az önismeret és én-tudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek csoportja és a felelős döntéshozatal. Ezzel teljesen megegyezik az USA-ban vezető szerepet betöltő Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) Chicago-i székhelyű szervezet munkatársai által készített modell is, amely az öt fő fejlesztési terület egymáshoz való viszonyát mutatja be (*Durlak, Domotrovich, Weissberg és Gullotta, 2016*).



31. ábra. A SEL programok fejlesztési területei

Forrás: <http://www.casel.org/>

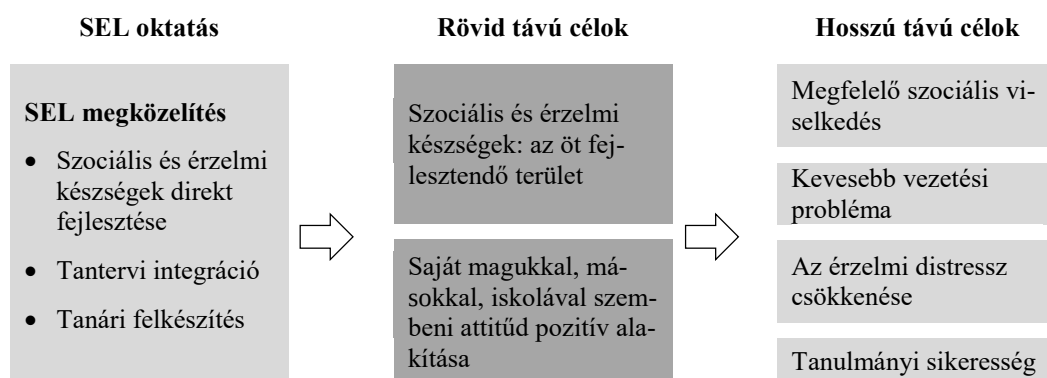
1. *Önismeret és én-tudatosság:* Az egyén azon képessége, hogy pontosan felismeri érzelmeit, gondolatait, valamint ezek hatását a viselkedésére. Az önismeret magában foglalja az önértékelési képességet, miszerint az egyén pontosan ismeri erősségeit, korlátait, valamint feltételezi, hogy az egyén rendelkezik egyfajta önbizalommal és optimizmussal a jövőre nézve.
2. *Önmenedzselés:* Az egyén azon képessége, hogy hatékonyan szabályozza érzelmeit, gondolatait, és a viselkedését a különböző élethelyzetekben. Ez magában foglalja a stressz kezelést, az impulzusok megfékezését, valamint azt, hogy képes motiválni magát és dolgozni a kitűzött személyes és tanulmányi célok elérése érdekében. Ez jelenti azt is, hogy az egyén más számára is ki tudja fejezni érzelmeit, valamint képes arra, hogy mindig a helyzetnek megfelelő magatartást mutasson.
3. *Társas tudatosság:* Az egyén azon képessége, hogy elfogadja és megérti a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező embertársait. Felismeri és elfogadja a hasonlóságokat, különbségeket. Képes elfogadni és megérteni a társadalmi és etikai viselkedési normákat, valamint elismeri a család és az iskola mint közösségi formák támogató erejét.
4. *Társas készségek:* Az egyén azon képessége, hogy különböző egyénnel és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítson ki. Ez magában foglalja az

őszinte, nyílt kommunikációt, az aktív hallgatást, az együttműködési készséget, valamint annak a képességét, hogy képes *ellenállni* a nem megfelelő társadalmi nyomással szemben. Jelenti továbbá a konstruktív konfliktuskezelést, valamint a segítségkérés és segítségnyújtás képességét.

5. *Felelős döntéshozatal*: Az egyén azon képessége, hogy az etikai / társadalmi normákat alapul véve, valamint saját és más biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteletteljes *viselkedést* tanúsít személyes és társas kapcsolataiban. Cselekvéseit és azok következményeit reálisan értékeli mind az iskolában, mind a családjában, mind pedig a tágabb környezetében (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

A SEL programok rövid- és hosszú távú céljai

A SEL programok kialakítása során rövid- és hosszú távú célok egyaránt meghatározásra kerülnek. Rövid távú cél a diákok szociális és érzelmi készségeinek a fejlesztése, és a saját magukkal, másokkal, iskolával szembeni attitűdjük alakítása. A rövid távú célok sikeres megvalósulása azonban hosszú távra is kihat, mert ha ezek a készségek és képességek jól működnek, akkor az az iskolai teljesítmény javulásához, a viselkedési problémák és érzelmi distressz csökkenéséhez, a proszociális viselkedés gyakoriságának növekedéséhez vezet (Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Cefai és Cavioni, 2014; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015; Durlak és mtsai, 2016).



32. ábra. A SEL programok rövid távú és hosszú távú céljai

Forrás: <http://www.casel.org/>

A SEL programok főbb értékelési szempontjai

A CASEL munkatársai (pl. Weisberg, 2008) által megfogalmazott értékelési kritériumok szerint egy óvodai/iskolai programot akkor lehet SEL- megközelítésű programnak minősíteni, ha az szisztematikusan felépítetten mind az 5 fő szociális – emocionális készségcsoport fejlesztését tűzi ki célul több éven át olyan kontextusban, ahol a készségek gyakorlására a SEL készségeket fejlesztő órákon túl egyéb iskolai foglalkozásokon is lehetőség van, és a tanítás nem csak elméleti síkon folyik. Biztosított a tanárok felkészítése tréningekkel, számukra folyamatos a tanácsadás és a támogatás a program alatt is, valamint jól kidolgozott oktatási segédanyagok, óratervek állnak a rendelkezésükre.

A SEL programok hatékonyságának az értékelésénél nem elegendő a beavatkozás előtti és utáni mérések (tesztek) összehasonlítása, a vizsgálatba kontrolcsoportot is be kell vonni (olyan osztályt, ahol a vizsgált időszak alatt nem volt SEL oktatás).

Egy adott SEL program a következő szempontok alapján jellemezhető:

- milyen korosztályt céloz meg;
- hány évfolyam számára tartalmaz kidolgozott képzési anyagot;
- évente átlagosan mennyi oktatási alkalmat jelent (ha a SEL tanítás nem direkt módon történik, hanem az egész képzést átható módon, akkor ez a pont nem értelmezhető az adott program esetén);
- milyen megközelítési módot alkalmaz (pl. speciális kérdéskörre fókuszál);
- van-e lehetőség a SEL készségek SEL órán kívüli gyakorlására (igen/nem);
- milyen közegekben van lehetőség a SEL készségek fejlesztésére? (más órákon, iskola egészét áthatóan, családban, helyi közösségben);
- milyen módon történt a program bevezetésének értékelése? (önbevallás alapján, külső megfigyelés alapján, diákok viselkedésének mérése alapján);
- iskola földrajzi elhelyezkedése (vidék, külváros, nagyváros);
- iskola diákjainak etnikai és szocio-ökonómiai státusz szerinti összetétele;
- hatékonyság mely területeken mutatható ki? (tanulási teljesítmény, proszociális viselkedés gyakorisága, viselkedési problémák gyakorisága, érzelmi distressz szintje).

A fentiek alapján látszik, hogy igen sokrétű követelménynek kell megfelelni egy SEL programnak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek, vagy csak kevés számban vannak ilyen óvodai és iskolai programok az USA-ban és Európa különböző országaiban (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

Iskolai SEL programok

A SEL programok évekig tartó integratív programok (pl. *Humphrey*, 2013; *Zins*, *Walberg* és *Greenberg*, 2003), amelyeknek sikeressége főként azon múlik, hogy az adott iskola vezetése, a pedagógusok felkészültsége és a szülők együttműködése mennyire van összhangban, s mennyiben értenek abban egyet, hogy a szociális és az érzelmi készségek, képességek fejlesztése legalább annyira fontos feladata az iskolának, mint a kognitív területké.

Többféle iskolai programtípus létezik:

- a) Speciális kérdéskörökre koncentráltan - pl. bűnmegelőzés, egészségmegőrzés, erőszakmentesség - külön SEL foglalkozások keretében folyik a kompetenciafejlesztés.
- b) A tanárok a tanterv keretén belül általánosan - egyéb tárgyak oktatásába ágyazottan - fejlesztik a szociális és emocionális készségeket (pl. nyelvtanulás, irodalom, filozófia óra keretében).
- c) Léteznek olyan programok is, amelyek a tanárok szociális és érzelmi készségeinek a fejlesztését is felvállalják. Ezeknek az a fő célja, hogy a pedagógusok nagyobb érzelmi támogatást tudjanak nyújtani a diákoknak, és a pozitív fegyelmezési módszerek elsajátításával jobban tudjanak igazodni a diákok igényeihez.

A programok leghatékonyabban az iskolán belüli közösségekben valósíthatóak meg, de a család és a tágabb szociális környezet bevonása is jelentős mértékben befolyásolja annak sikerességét.

SEL programok az USA-ban és Európában

Az első SEL programokat az USA-ban fejlesztették ki a Chicago-i székhelyű CASEL munkatársainak irányításával közel huszonöt évvel ezelőtt. A szervezet azóta is vezető szerepet tölt be az újabb SEL programok kidolgozásában, azok értékelésében és minősítésében. Napjainkban számos óvodai és iskolai program fut az országban, amelyek

közül a legismertebbek közé tartozik a Second Step (<http://www.cfchildren.org/second-step.aspx>), a Positive Action (<https://www.positiveaction.net/>) vagy a PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; <http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html>).

Az európai iskolarendszerek közül is számosan alkalmazzák a szociális és érzelmi tanulás koncepcióját, de természetesen az alapelvek hasonlósága mellett sok eltérés is kimutatható annak mentén, hogy milyen életkorban, iskolatípusban és etnikumú összetételű intézményben kerülnek bevezetésre. Az európai országok közül Anglia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Málta az, ahol többféle SEL programot is alkalmaznak. Máltát azért is kell külön kiemelni, mert a *Máltai Egyetemen* működő *Centre for Resilience and Socio-Emotional Health* az, amely meghatározó és irányító szerepet tölt be az európai programok koordinálásában és újak létrehozásában. Erre a legjobb példa a 'RESCUR Surfing the Waves, A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools', amely egy nyolc országot érintő szakmai együttműködés eredményeként jött létre és került kipróbálása (Cefai és Cavioni, 2014).

Angliában sok program foglalkozik a szociális és érzelmi tanulással, közülük az egyik legismertebb a Social and emotional aspects of learning (SEAL), amelyet a Család, Családvédelmi Minisztériumban (Department of Children, Schools and Families) dolgoztak ki a 2000-es évek első felében és 2011-re az általános iskolák 90%-a, a középiskoláknak pedig 70%-ába bevezetésre került. A széles körű elterjedés főleg annak köszönhető, hogy a minisztériumi kidolgozás csak egy tartalmi keretet ad, ami nagy önállóságot biztosít az egyes intézményeknek, hogy saját jellegüknek és igényeiknek megfelelően alakítsák ki a részletes tartalmi elemeket. Fontos szempont az is, hogy az intézményeknek nem kötelező bevezetni a SEAL-t, ez önkéntes alapon indítható.

Finnországban prevenciós jelleggel már több mint 15 éve beiktatták az általános iskolai tantervekbe a szociális és érzelmi tanulás számos elemét. A social and emotional education (SEE) szellemében minden tantárgy oktatása során érvényesül a „személyiség fejlesztése elv, mely során számos szociális készség (pl. konfliktusok kezelése) és érzelmi készség (pl. érzelmek felismerése valamint kezelése) megtanítására kerül sor.

Az egy speciális kérdéskörre koncentrálnó projektek körébe tartozik a *KiVa, anti-bullyin* (www.kivakoulu.fi) program, amelynek fő célja, hogy agressziót és/vagy zaklatást tanúként átélő diákok segítséget kapjanak abban, miként legyenek empátikusabbak

az áldozatokkal, hogyan merjenek és milyen stratégiák használatával avatkozzanak be az eseményekbe. A programot 2011-re már 2500 „comprehensive” iskola (az összes ilyen típusú intézmény 80%-a) vette át és vezette be a 9-16 éves korosztály számára.

A *holland* iskolarendszer nagy hagyományokkal rendelkezik a szociális és érzelmi tanulás terén. A holland kormány már az 1990-es évek elejétől fontosnak tartotta a fiatal generációk ilyen típusú preventív célú fejlesztését, s Rotterdam volt az első város, ahol az első program (Growing up in the city) bevezetésre került. Ezt követően számos újabb projekt adaptálására és/vagy kidolgozására került sor, ilyen pl. az általános iskolások számára készült Good Behaviour Game vagy a középiskolásoknak szóló Skill for Life, amelyek preventív céllal a viselkedési problémák megelőzésére koncentrálnak (<http://sociaalemotioneel.slo.nl/>).

Arról nincsen pontos adat, hogy hány iskolában fut valamilyen SEL program, de valószínűleg ezek száma több százra tehető és a programok egy részét (pl. Dutch S4L program) a CASEL szervezet minősítette SEL programnak, mert megfeleltek az általuk meghatározott követelményeknek. A SEL nem része a holland nemzeti alaptantervnek, de 2006-tól minden általános és középiskolának be kell vennie a pedagógiai programjába az aktív állampolgárság és közösségi szolgálat tanítását, amely keretében a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztése is folyik.

Jelenleg Magyarországon még nincsen olyan komplex SEL program, amely minden szempontból megfelelne a CASEL által meghatározott kritériumoknak. A jövőben arra kell törekedni, hogy ezek a programok megjelenjenek hazánkban is, akár adaptálás, akár új fejlesztések révén. Ahhoz azonban, hogy a SEL projektek a hazai iskolarendszerben meg tudjanak gyökeresedni, számos feltétel teljesülése szükséges. Ezek közül a legfontosabb az, hogy az adott intézmény magáénak érezze és támogassa a szociális és érzelmi tanulást, ill. tegye lehetővé az iskolai életbe való beillesztését.

8.4.4. Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon

Magyarországon a múltban is és jelenleg is kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció állt/áll a pedagógusok rendelkezésére. Ennek az egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív készségek és képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet

és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét. Igaz, ezek többsége kísérleti jelleggel került csak kipróbálásra, de az így kapott eredmények egyértelműen bizonyítják a hatékonyságukat (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai és Józsa, 2002; Zsolnai és Józsa, 2003b; Sütőné, 2005; Zsolnai, 2006a; Gádor, 2008; Tápai és Szabó, 2013).

Azon programok száma még kevesebb, amely az iskolai oktatás szerves részeként működik, és a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezi. A problémát felismerve az 1990-es évek végén egy olyan szociáliskészség-fejlesztő programot dolgoztam ki *Konta Ildikó* közreműködésével (Konta és Zsolnai, 2002), amely az oktatási rendszer keretében a prevencióra helyezi a hangsúlyt, és jól használható már kisiskoláskorban is. Ebben az életkorban ugyanis igen hatékonyan alakítható ki és az alapkészségek közé illeszthető a szociális viselkedéshez nélkülözhetetlen készségek köre.

A kísérleti program elsősorban azon szociális készségek fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. Ilyen például a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, a tolerancia, az empátia, a konfliktuskezelés, a kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, a szociális elfogadás, a pozitív énkép és én-attitűd. Az 1998/99-es tanévben kezdődő program megindítása előtt kiválasztottuk a kísérleti és kontrollcsoportokat, majd felmértük a gyerekek szociális készségeinek fejlettségi szintjét. A tanulók a kísérlet indításakor 7-8 évesek voltak. A két éven keresztül folyó, heti egy órás gyakorlati foglalkozásokon a szociáliskészség-fejlesztő technikák közül leginkább a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték és a történetek megbeszélése került alkalmazásra. A fejlesztésben használt gyakorlatok és játékok a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészültek ki, mivel a szociális készségeket fejlesztő gyakorlatok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése jó önkifejező lehetőséget teremt a gyermekek számára.

A fejlesztő kísérlet látványos eredményeket hozott, a gyerekek vizsgált szociális készségeiben átlagosan 50% körüli fejlődés mutatható ki szemben a kontrollcsoporttal, ahol a szociális készségek spontán módon nem fejlődtek. Mind a kísérleti, mind a kontroll csoport esetében a lányok szociális készségeit a tanárok átlagosan fejlettebbnek ítélték. A

tanulmányi eredmény és a szociális készségek fejlettsége között közepesen erős összefüggést találtunk. Az adatok azt mutatják, hogy a fejlesztés hatására a szociális készségek és a tanulmányi eredményesség közötti kapcsolat gyengült. A fejlődés mértéke, a program hatékonysága nem függött a nemtől és a tanulmányi előmeneteltől. Kísérleti eredményeink megerősítették, hogy a szociális készségek iskolai keretek között hatékonyan fejleszthetők. A kétévnnyi fejlesztés eredményei alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatás éve alatt végzett direkt fejlesztő munkával a gyerekek meghatározó hányadánál a szociális készségek elsajátítása, begyakorlása elérhető (Zsolnai és Józsa, 2002; Zsolnai és Józsa, 2003b).

A szociális készségek fejlesztése terén végzett hazai kutatások fontos állomása volt a Nagy József és munkacsoportja által kidolgozott „DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára” is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004). A programcsomag kidolgozásának fő célja az volt, hogy olyan eszköz jöjjön létre, amely segíti a gyerekek óvodai és iskolai sikerességéhez szükséges alapkészségek (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés és tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) fejlesztését.

A DIFER mérés eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált alapkészségek spontán fejlődésének jelentős része az iskolába lépés előtt lezajlik, majd az első osztályban lassul, s a harmadik osztályig egészen kicsi a fejlődés mértéke. Az adatokból az is kiderült, hogy a készségek elsajátítása jelentős egyéni különbségekkel zajlik: iskolakezdéskor a tanulók 15%-a fejletlenebb a középső csoportosok átlagánál, míg közel 15%-uk az első osztályosok év végi átlagánál is fejlettebb (Nagy és mtsai, 2004).

A DIFER-mérések (Nagy és mtsai, 2004) azt is kimutatták, hogy a gyerekek szocialitása már az óvodás korban igen különböző. A középső és az első osztályosok körében is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen. Mivel a szociális készségek elsajátítása jelentős egyéni különbségekkel zajlik, olyan fejlesztési programra van szükség, amely ezt a feltételt teljesíteni tudja. Ennek kereteit a kritériumorientált pedagógia adja, amelynek alapjait Nagy József dolgozta ki (Nagy, 2000b).

A kapott eredmények nyomán a DIFER-programcsomag részeként kidolgoztam egy, a kritériumorientált pedagógia (Nagy, 2000b) szellemében készült programfüzetet, amely a 4–8 éves gyerekek szociális készségeit hivatott fejleszteni (Zsolnai, 2006a). A fejlesztésbe azok a szociális készségek kerültek be – kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, szociális erkölcsi érzék, feladatvállalás, feladattartás –, amelyek a sikeres iskolakezdés fontos meghatározói. A program kipróbálására Józsa Krisztián vezetésével abban a két évet kitevő, középső és nagycsoportot átfogó kísérletben került sor, amelyben egyidejűleg a DIFER-nek mind a hét készségét fejlesztették.

A kétéves fejlesztés eredményeként a kísérletben részt vevő, közel 300 gyermek készségeinek átlagos fejlettsége 10%ponttal haladja meg az országos átlagot. A szocializáció esetében ez azt jelenti, hogy a 77%pontos nagycsoport végi fejlettség megfelel mind az első, mind a harmadik osztály év végi fejlettségi szintjének (Józsa és Zentai, 2007).

Ha ezt az eredményt összevetjük a kisiskolás korú gyermekek körében végzett fejlesztő kísérletünk (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai és Józsa, 2002; Zsolnai és Józsa, 2003b) adataival, azonnal kiderül, hogy mind az óvodában, mind az iskolában komoly sikereket lehet elérni a szociális készségek fejlesztése terén.

Az óvodás korban folyó kísérlet fontos tanulsága volt az is, hogy a kísérleti időszak alatt a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyermekek fejlődése közel azonos mértékű volt, a köztük lévő átlagos különbségek nem csökkentek és nem is nőttek (Józsa és Zentai, 2007). Ezek az adatok megegyeznek azokkal a mérési eredményekkel, amelyeket kisiskolás korú gyermekek esetében kaptunk szociális készségeik fejlettsége terén (Zsolnai és Józsa, 2002; 2003a; Zsolnai, 2006b). A családi háttér készségfejlettségre gyakorolt hatása tehát meghatározó, azonban mind az általam vezetett kisiskoláskori fejlesztő program, mind a Józsa féle óvodai kísérlet bebizonyította, hogy játékos készségfejlesztés eredményeként a gyermekek hátrányos helyzetéből adódó lemaradása jelentős mértékben csökkenthető.

Ugyancsak ebben az időszakban született meg az iskolás korosztályra (1-6. és 7-12. évfolyam) fókuszáló SULINOVA- program, amely a következő fő elemekből épül fel az 1-6 évfolyam számára: az én dimenziói, én és a másik, én és a világ, valamint a 7-12 évfolyamra: toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. A program megvalósításában használt tanulásszervezési módszerek a beszélgetőkör,

a kooperatív tanulás és tanítás technikái, a drámajáték, a vita és a projektmódszer (*Gábor*, 2008).

Sütőné (2005) fejlesztő programja 10 és 14 éves gyerekek számára kínál négy, egyenként egynapos szociáliskészség-fejlesztő tréninget. A 10 éveseknek készült program a gyerekek önismeretét, egészséges önbizalmát kívánja fejleszteni, hogy a felső tagozatra kerülve sikeresen tudják teljesíteni az új kihívásokat és követelményeket. A nyolcadik osztály utolsó félévére tervezett négy egynapos tréning abban tér el a fiatalabb korosztályétól, hogy itt már a fejlesztési célok kibővülnek, s nem csupán az ön, a társ és a pedagógusi, szülői megismerés, megértés a hangsúlyos, hanem a szociálisprobléma-megoldó készségek fejlesztése, a csoportban való együttműködés és a segítő kapcsolatok felismertetése (*Zsolnai*, 2012).

Serdülőkorú diákok társas készségeit fejlesztő tréninget dolgozott ki *Szabó* és munkacsoportja is (*Szabó és Fügedi*, 2015). A kiscsoportos tréningeket iskolapszichológusok vezették előre meghatározott tematika szerint általános és középiskolákban. A tréning három fő téma köré szerveződött: (1) énkép-önismeret, (2) kommunikációs készségek fejlesztése, (3) konfliktuskezelés, dühszabályozás és az asszertív készségek begyakorlása. A program 10+1 alkalomból állt, az egyes alkalmak másfél órás időtartamúak voltak. Az alkalmazott módszerek között szerepelt történetek megbeszélése, szerepjáték és szociálisprobléma-megoldás is (*Szabó és Tápai*, 2013; *Szabó és Fügedi*, 2015).

A felsorolt programokon kívül természetesen vannak más, a szociális és érzelmi készségek fejlesztését célul kitűző kezdeményezések a hazai közoktatásban, de azok hatékonysága nincsen bemérve pontosan, és kevésbé publikusak vagy hozzáférhetőek.

Összegzés

A közel fél évszázadra visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzama mutatható ki az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel. Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést, a gondolkodási folyamatokat, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó és az integratív megközelítésű fejlesztési koncepciók.

Az integratív megközelítés térnyerésének eredményeként komplex programok sokasága jött létre a 90-es évektől napjainkig, amelyek már nem csupán az egyes készségek

és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszálnak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával.

Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét.

KÖVETKEZTETÉSEK

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra az empirikus kutatásokra, amelyek különböző életkorban vizsgálják a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét.

Sajnos kevés hazai adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a különböző szociális készségek és képességek miként fejlődnek, holott a különböző életkorokban történő megfelelő fejlesztések kidolgozásához szükség van ezek ismeretére.

A diagnosztikus értékelés igen jól alkalmazható a szociális készségek és képességek mérésére. Ennek feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek és készségnek, mi jellemzi ezek életkori működését, s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődésük.

A közel 50 évre visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzama mutatatható ki az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel. Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést, a gondolkodási folyamatokat, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó és az integratív megközelítésű fejlesztési koncepciók.

Az integratív szemlélet térhódítása a komplex fejlesztő programok elterjedését eredményezte, valamint a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott direkt fejlesztés mellett megjelentek az indirekt, a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő programok is.

Saját, kisiskolás korú gyerekekkel végzett két évig tartó kísérleti programunk eredményei megerősítették, hogy a szociális készségek iskolai keretek között hatékonyan fej-

leszthetők. A kétéves fejlesztés eredményei alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatás éve alatt végzett direkt fejlesztő munkával a gyerekek meghatározó hányadánál a szociális készségek elsajátítása, begyakorlása elérhető.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az óvoda és az iskola egyik legfontosabb feladata a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Mivel az eredményes és hatékony fejlesztés egyik előfeltétele a fejleszteni kívánt összetevők életkori sajátosságainak, működési mechanizmusainak, egymással, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerük 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 iskoláskorban, (4) a szociális készségek fejlesztésének óvodás- és kisiskoláskori lehetőségei.

A szociális kompetencia komponenseinek feltárásával kapcsolatos vizsgálatom eredményei közül legfontosabb annak kimutatása volt, hogy a szociális összetevők közül az extravertió, 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.

Vannak azonban a szociális kompetenciának olyan alkotóelemei, amelyek természetüknél fogva nagyon jól fejleszthetők minden embernél. Ezek a szociális készségek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.

Tanulás útján sajátítjuk el őket, így a tanításuk és fejlesztésük teljes mértékben megoldható.

A szociális készségek és képességek fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra a vizsgálatokra, amelyek különböző életkorban mérik a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét. Magyarországon mind a mai napig kevés empirikus adat áll a rendelkezésünkre arról, hogy a különböző szociális készségek és képességek miként fejlődnek, holott a különböző életkorokban történő megfelelő fejlesztések kidolgozásához szükség van ezek ismeretére.

E hiányt pótlandó saját vizsgálataim az óvodáskortól a serdülőkorig terjedő időszakra irányultak, mivel feltételeztem, hogy a szociális készségek fejlődése ebben az életkori periódusban igen intenzív. Célom 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.

A 3–6 éves korú gyermekek körében végzett keresztmetszeti vizsgálat azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségére irányult, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében. A vizsgálat eredményei alapján a mért szociális és érzelmi készségek egy részének működése az óvodai évek alatt jelentős mértékben differenciálódik. A megosztás, a segítségnyújtás, a bosszantás és a csúfolás az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben jellemzi a gyerekek viselkedését, a negatív érzelmek szabályozásának készségénél pedig szintén ez a tendencia figyelhető meg.

Két évig tartó longitudinális vizsgálatunkban azoknak a gyermekeknek a proszociális és agresszív viselkedését befolyásoló szociális és érzelmi készségek fejlődését követtük nyomon, akik a keresztmetszeti vizsgálat idején háromévesek voltak. A longitudinális vizsgálat életkorra és nemre vonatkozó adatai egyaránt jelentős mértékben megerősítik a 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.

A lányok érzelmkifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkénál, s már középső csoportos kortól a fiúk gyakrabban bántalmazták kortársaikat. A készségműködések nemek szerinti eltéréseinek kis számából azonban arra következtethetünk, hogy a nemek szerinti jelentősebb differenciálódás nem erre az életkorra tehető, így mindenképpen érdemes megvizsgálni e készségek alakulását kisiskolás és serdülőkorú gyerekek körében.

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.

Az óvodásokkal végzett vizsgálatssorozat eredményei felvetik a kérdést, vajon az ott kirajzolódott 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.

A 2010-es keresztmetszeti vizsgálat nagyon fontos eredménye egyrészt az volt, hogy a diákok és a pedagógusok véleménye a 12 évesek körében mutatta a legkisebb és a 8 éveseknél a legnagyobb mértékű hasonlóságot, másrészt az, hogy mind az önjellemzés, mind a pedagógusi értékelés szerint leginkább a verbális és a fizikai bántalmazás arányának növekedése feltételezhető az idősebb korosztályok esetében.

Megerősítve a keresztmetszeti mérés eredményeit, longitudinális vizsgálatunk során is 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 gyerekek saját maguk és a pedagógusok a tanulók megküzdési stratégiáit.

Kutatási eredményeink más, kisiskolás- és serdülőkorú gyerekekkel végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink (2000-2005) adataival megegyezően azt mutatják, hogy a gyerekek jelentős hányadánál még serdülőkorban is szükség lenne a szociális készségek tudatos fejlesztésére.

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, amely a 4–8 éves gyerekek szociális készségeinek fejlesztését célozza meg játékos feladatokkal és gyakorlatokkal. Emellett kidolgozásra került az a kisiskolásoknak (hét-nyolc éves) szóló fejlesztő program, amely főként azon szociális készségek fejlesztésére irányult, melyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. A kísérlet eredményei megerősítették feltételezésemet, miszerint a szociális készségek jól fejleszthetők iskolai keretek között.

Mindez azonban csak olyan pedagógusok közreműködésével valósítható meg, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával rendelkeznek, valamint kellően felkészültek a szociális készségek fejlesztése terén. Ebben nagy szerepe van a pedagógusképző intézményeknek. Olyan kurzusok bevezetésére lenne szükség, amelyeknek fő célja annak biztosítása, hogy a hallgatók képessé váljanak majdani óvodai és iskolai tevékenységük során a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek tudatos fejlesztésére.

Kutatásaim alapján számos, a szociális készségek mérési 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. Az ő értékelésük fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

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 alig van hazai mérőeszköz, így a továbbiak egyik feladata az erre alkalmas mérőapparátus létrehozása.

További kutatási feladat lesz 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 előzőhöz 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.

IRODALOM

- Abdi, B. (2010): Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian Preschool children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5. 1175–1179.
- Adolphs, R. és Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 31–53.
- Aiello, J. R. (1971): Field study of the proxemic behaviour of young children in three subcultural groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19. 351–356.
- Ainsworth, M. D. S. (1967): *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. The Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Ainsworth, M. D. S. (1989): Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44. 709–716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. és Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Albee, G. W. (1978): *A competency model to replace the defect model*. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence, Toronto, August 1978.
- Allen, G., Chinsky, J., Larcen, S., Lochman, J. és Selinger, W. (1976): *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M. és Fedele, S. (2005): Attachment in infancy and in early and late childhood. In: Kerns, K. A. és Richardson, R. A. (szerk.): *Attachment in middle childhood*. The Guilford Press, New York, London. 115–136.
- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. és Zahn-Waxler, C. (szerk.): *Annual review of psychology*, 53. 27–51.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. 271–279.
- Archer, M., Steele, M., Lan, J., Jin, X., Herreros, F. és Steele, H. (2015): Attachment between infants and mothers in China: Strange situation procedure findings to date and a new sample. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 39. 6. 485–491.

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Arslan, E., Arslan, C. és Ari, R. (2012): An investigation of interpersonal problem solving approaches with respect to attachment styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 15–23.
- Asendorpf, J. B. (1992): A Brunswikean approach to trait continuity: Application to shyness. *Journal of Personality*, 60. 53–77.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1999): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Könykiadó, Budapest.
- Azad, G., Blacher, J. és Marcoulides, G. (2014): Longitudinal models of socio-economic status: Impact on positive parenting behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 38. 6. 509–517.
- Bandura, A. (1986): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Baron, R. A. és Richardson, D. R. (1994): *Human aggression*. Plenum Press, New York.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M. és Austin, N. (2017): Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers's reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41. 1. 4–14.
- Bates, J., Maslin, C. és Frankel, K. A. (1985): Attachment security, mother-child interaction and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. In: Bretherton, I. és Waters, E. (szerk.): *Growing points of attachment*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50. N. 1-2. 167–193.
- Baumgartner, E. és Strayer, F. (2008): Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11. 16–25.
- Belsky, J. és Rovine, M. J. (1988): Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59. 157–167.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J. és Maydeu-Olivares, A. (2002): Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33. 573–585.
- Benoit, D., Parker, K. (1994): *Stability and transmission of attachment across three generations*. *Child Development*, 65. 1444–1456.
- Bereczkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.

- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Berkowitz, L. (1993): Towards a general theory of anger and emotional aggression. In: Srull, T. K. és Wyer, R. S. (szerk.): *Advances in social cognition*. 6. Hillsdale, 1–46.
- Berndt, T. (1995): Friends influence on adolescent adjustment to school. *Child Development*, 5. 1312–1329.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Z. és Szántó L. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest. 155–176.
- Bowlby, J. (1958): The nature of child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39. 350–373.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss*. 2. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss. Vol. 2. Separation: anxiety and anger*. Hegarth Press, London.
- Braunitzer Gábor, Kasik László és Benedek György (2009): A kognitív idegtudomány, idegélettan és a neveléstudomány kapcsolata - a társas viselkedés együttes vizsgálatának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 19. 7–8. sz. 15–25.
- Bremner, C. D. és Topping, K. (2000): The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Social Behavior and Personality*, 30. 289–302.
- Broadhead, P. (2004): *Early years play and learning. Developing social skills and cooperation*. RoutledgeFalmer, London.
- Brody, G. H. és Flor, D. I. (1997): Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African-American families. *Developmental Psychology*, 33. 1000–1011.
- Brotphy-Herb, H. F., Lee, R. E., Nievar, M. és Stollak, G. (2007): Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28. 134–148.
- Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (2008): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- Bus, A. G. és van Ijzendor, M. H. (1988): Mother – child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross – sectional study. *Child Development*, 59. 1262–1272.

- Buss, D. M. (1988): Sex differences in human mate preferences. *Behavioral and Brain Science*, 12. 1–49.
- Butler, E. A. és Gross, J. J. (2009): Emotion and emotion regulation: Integrating individual and social levels of analysis. *Emotion Review* Vol. 1. 1. 86–87.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D. és Cairns, B. D. (1995): A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 22. 725–736.
- Caldarella, P. és Merrell, K. W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26. 2. 264–278.
- Campbell, J. D. és Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56. 81–105.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. és Perugini, M. (1993): The „Big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Person. individual Difference*, 15. 281–288.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. és Braunwald, K. (1989): Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25. 525–531.
- Carpenter, M., Atkar, N. és Tomasello, M. (1998): 14-to 18-month old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21. 315–330.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59. 228–249.
- Cassidy, J. (1999): The nature of child's ties. In: Cassidy, J. és Shaver, P. R. (szerk.): *Handbook of attachment – Theory, research and clinical applications*. The Guilford Press, New York, London, 3–20.
- Cassidy, J. és Shaver, P. R. (1999, szerk.): *Handbook of attachment – Theory, research and clinical applications*. The Guilford Press, New York, London.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. és Balarman, G. (2003): The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12. 198–221.

- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chang, L. (2003): Variable effects of children’s aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74. 535–548.
- Chen, K. (2006): Social skills intervention for student with emotional/behavioral disorders: A literature review from the american perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J. és Kenrick, D. T. (1981): A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Development Review*, 3. 207–223.
- Cillessen, A. H. N. és Bellmore, A. D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: Smith, K. és Hart, C. (szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Clarke-Stewart, K. A. (1973): *Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences*. Monographs of the society for research in Child Development, 38. Serial No. 153.
- Coie, J. D. és Kupersmidt, J. B. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boy’s groups. *Child Development*, 54. 1400–1416.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Tan, Z. (2007): Emotion socialization from a cultural perspective. In: Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York.
- Coleman, J. S. (1962): *The adolescent society*. Glencoe, IL, Free Press.
- Collins, N. L. és Read, S. J. (1990): Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. 644–663.
- Cooke, T. P. és Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, 9. 65–78.

- Copland, R. J. és Prakash, K. (2003): Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18. 143–158.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKlyen, M. és Jones, K. (2001): Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29. 107–119.
- Coyl, D. D., Roggman, L. A. és Newland, L. A. (2002): Stress, maternal depression, and negative mother-infant interactions in relation to infant attachment. *Infant Mental Health Journal*, 23. 145–163.
- Craig, W. M., Henderson, K. és Murphy, J. G. (2000): Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21. 5–21.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, 115. 74–101.
- Crick, N. R. és Werner, N. E. (1998): Response direction processes in relation and overt aggression. *Child Development*, 69. 1630–1639.
- Cronbach, L. J. és Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52. 281–302.
- Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011, szerk.): *A kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2015, szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csendes Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4462 men. *Psychological Science*, 1. 209–211.

- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Damon, W. (1983): *Social and personality development: Infancy through adolescence*. W.W. Norton, New York.
- Danis Ildikó (2007): *Szülői és tágabb környezeti tényezők szerepe a szülővé válás folyamatában és a korai anya-gyermek kapcsolat kialakulásában*. PhD disszertáció, ELTE, Budapest.
- 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, Belgium. (poster presentation).
- Darwin, C. (1872/1999): *The expression of the emotion in man and animals*. Fontana Press, London.
- 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.
- Denham, S. A és Grout, L. (1992): Mothers' emotional expressiveness and coping: relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 118. 75–101.
- Denham, S. A. (1989): Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59. 368–376.
- 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., Blair, K., Schmidt, M. és DeMulder, E. (2002): Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72. 70–82.
- 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>
- Denham, S., Bassett és Wyatt, T. (2007): The socialization of emotional competence. In: Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York. 614–637.

- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. és Caverly, S. (2004): Emotional and social development in childhood. In: Smith, P. K. és Hart, C. H. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, London, 307–328.
- DeWolff, M. és van IJzendoorn, M. (1997): Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68. 571–591.
- Diamond, K. E. (2002): The development of social competence in children with disabilities. In: Smith, P. és Hart, C. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, Malden. 570–587.
- Diamond, K. E., Hong, S. és Baroody, A. E. (2008): Promoting young children's social competence in early childhood programs. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 165–184.
- Diener, M. L. és Kim, D. Y. (2004): Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25. 3–24.
- Diener, M. L., Isabella, R. A. és Behunin, M. G. (2008): Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, 17. 84–101.
- Dix, T. (1991): The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110. 3–25.
- Dodge, K. A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54. 1386–1399.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McCloskey, C. L. és Brown, M. M. (1986): Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*. 51.
- Dollard, J. és Miller, N. E. (1950): *Personality and psychotherapy*. McGraw-Hill, New York.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. és Sears, R. R. (1939): *Frustration and aggression*. Yale University Press, New Haven.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: cost-reward model and the process of intervention. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. 12. 86–118.

- Dowling, M. (2000): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc. London.
- Draa, V. és Sydney, T. D. (2009): Cyberbullying: Challenges and Actions. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 101/4. 40–46.
- Drasgow, E., Lowrey, A., Turan, Y., Halle, J. W. és Meadaan, H. (2008): Social competence interventions for young children with severe disabilities. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 273–299.
- Dunn, J. (1984): *Sisters and brothers*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Dunn, J., Bretherton, I. és Munn, P. (1987): Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23. 132–139.
- Durlak, J. A., Domotrovich, C. E., Weissberg, R. P. és Gullotta, T. P. (2016): *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Press, New York.
- Durlak, R. P. és Weissberg, J. A. (2000): *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- D’Zurilla, T. és Goldfried, M. (1971): Problem Solving and Behavior Modification. *J. Abnorm. Psychol.*, 78. 107–129.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2. 156–163.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda.
- Egeland, B. és Kreutcer, T. (1991): A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children. In: Cummings, E. M. (szerk.): *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. Wiley, New York. 61–83.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human etology*. Aldine de Gryter, New York.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York.

- Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17. 273–282.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1994): Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40. 138–156.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. és Spinrad, T. L. (1998): Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9. 241–273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon M. és Switzer, G. (1992): The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63. 583–602.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., és Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.): *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. Hoboken. NJ: Wiley, 646–718
- Elbertson N. Brackett, M.A. és Weissberg, R. (2010): School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In: Hargreaves, A., Fullan, M., Hopkins, D. és Lieberman, A. (szerk.): *The second international handbook of educational change*. Springer, New York, 1017–1032.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. 2nd ed., W.W. Norton, New York.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erikson, M. F, Sroufe, L. A. és Egeland, B. (1985): The relationship between the quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2, Serial No. 209)
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989): Effects of rewards on children's pro- social motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25. 4. 509–515.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72. 907–920.
- Fagot, B. I. (1978): The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49. 459–465.
- Fagot, B. I. és Leinbach, M. D. (1989): Gender labeling and adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22. 440–443.

- Feeney, B. C., Cassidy, J. és Ramos-Marcuse, F. (2008): The generalization of attachment representations to new social situations: Predicting behavior during initial interactions with strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87. 631–648.
- Feeney, J. A. és Noller, P. (1990): Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. 281–291.
- Feeney, J. és Noller, P. (1996): *Adult attachment*. SAGE Publications, London.
- Field, N. P. és Sundin, E. C. (2001): Attachment style in adjustment to conjugal bereavement. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18. 347–361.
- Fischer, K. W., Shaver, P. és Carnochan, P. (1990): How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4. 81–127.
- Fiske, A. P. (1992): The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99. 689–723.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Flyr, M. L., Wild, M. és Rah, Y. (2004): Relative contributions of families and peers to children's social development. In: Smith, P. K. és Hart, C. H. (szerk.): *Handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, London. 156–177.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. sz. 39–44.
- Fonagy, P., Steele, H. and Steele, M. (1991): Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year age. *Child Development*, 62. 891–905.
- Forgács József (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forgas, J. P., és Fitness, J. (2008, szerk.): *Social relationships: Cognitive, affective and motivational processes*. Psychology Press, New York.
- Foulks, B. és Morrow, R. D. (1989): Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research*, 82. 3. 158–165.
- Frankel, K. és Bates, J. (1990): Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior and temperament. *Child Development*, 61. 810–819.

- Freud, S. (1933/1964): *New introductory lectures in psychoanalysis*. J. Strachey és Trans (szerk.), W. W. Norton, New York.
- Freud, S. (1940): An outline of psycho-analysis. *SE*. 23.
- Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 49–58.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, **15**. 1. sz. 61–111.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint a szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2005): *A versengés hatása a tanórai motivációra*. Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. Október 6–8, Budapest. 32.
- Fülöp Márta (2010): Tanulási motiváció és versengés: Barátok vagy ellenségek? In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): PÉK 2010: VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: *Program. Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged. 73.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1-12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Geen, R. G. (1998): Aggression and antisocial behavior. In: Gilbert, D. T. Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 313–356.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harward University Press.
- Ginsberg, H. J., Wauson, M. S és Easley, M. (1977): *Omega children: A study of lowest ranking members of the children's play group hierarchy*. Paper presented at the biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Goldsmith, H. H. (1987): Roundtable: What is temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58. 505–529.
- Goldsmith, H. H. (1993): Temperament: Variability in developing emotion systems. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York. 353–364.

- Goldstein, R. A. és McGinnis, E. (1997): *Skills training the elementary school child. New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press, IL.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E. és Fielding, B. (1993): Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64. 516–531.
- Goodnow, J. (1984): Parents' ideas about parenting and development. In: Brown, A. L. és Rogoff, B. (szerk.): *Advances in developmental psychology*. Vol. 3. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Goodnow, J. és Burns, A. (1985): *Home and school: A child's-eye view*. Allen és Unwin, Sydney.
- Gosselin, J., Romano, E., Bell, T., Babchishin, L., Hudon-ven der Buhs, I., Gagné, A. és Gosselin, N. (2014): Canadian portrait of changes in family structure and preschool children's behavioral outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 38. 6. 518–528.
- Gottman, J. (1997): *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Simon and Schuster, New York.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48. 513–517.
- Gottman, J. M. (1983): How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3).
- Gottman, J. M. és Parkhurst, J. T. (1977): *Developing may not always be improving: A developmental study of children's best friendship*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Gottman, J. M., Gondso, J., és Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46. 709–718.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M.J., Greenberg, M. T. és Zins, J. E. (2000): Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In: Bar-On, R. és Parker, J. D. A. (szerk.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York. 391–410.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, Vol. 8./ 1. 37–158.

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. és Unzner, L. (1985): *Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50. 233–256.
- Grusec, J. E. (1991): The socialization of altruism. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*, 12. CA: Sage. 9–13.
- Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (2007): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York.
- Halberstadt, A. G, Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hamilton, C. E. (2000): Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71. 690–694.
- Hámori Eszter (2015): *A kötődésemélet perspektívái – A klasszikusoktól napjainkig*. Animula Kiadó, Budapest.
- Hamre, B. K. és Pianta (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72. 625–638.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53. 87–97.
- Harter, S. (1983): Development perspectives on the self-system. In: Mussen, P. M. (szerk.): *Handbook of child psychology*. Vol. 4. *Socialization, personality, and social development*. Wiley, New York.
- Hartup, W. W. (1974): Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 29. 336–341.
- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their developmental significance. In: McGurk: *Children's Social Development*, Lea, New York. 175–205,
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. és Charlesworth, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38. 1017–1024.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D. és Day, L. E. (1992): The Seattle social development project. In: McCord., J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 162–195.

- Hazan, C. és Shaver, P. R. (1987): Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. 511–524.
- Hazan, C. és Shaver, P. R. (1990): Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59. 270–280.
- Hazan, C. és Zeifman, D. (1994): Sex and the psychological tether. In: Bartholomew, K. és Perlman, D. (szerk.): *Advances in personal relationships*. Vol. 5. Jessica Kingsley, London. 151–178.
- Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York.
- Henrich, J. (2015): Cultura and social behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3. 84–89.
- Hepach, R., Vaish, A. és Tomasello, M. (2013): A new look at children's prosocial motivation. *Infancy*, 18(1), 67–90.
- Herbert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E. és Landry, S. H. (2006): The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 10. 174–187.
- Hermann Imre (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hjortsjö, C. H. (1969): *Man's face and mimic language*. Student literature, Malmö.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: The implications for caring and justice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hoffman, M. L. (1981): Is altruism part of human nature? *Journal of personality and Social Psychology*, 40. 121–137.
- Hofstede, G. (1979): Value systems in fourty countries. In: Eckensberger, L., Lonner, W. és Poortinga Y. (szerk.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Hollingshead, A. B. (1975): *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. Wiley, New York.
- Hooven, C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9. 229–264.
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Howes, C. (1987): *Peer interaction of young children*. Monographs of the society for research in Child Development. 53. (Serial No. 217)

- Howes, C. és Hamilton, C. E. (1992): Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63. 859–866.
- Howes, C., Hamilton, C. E. és Matheson, C. C. (1994): Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65. 253–263.
- Huesmann, L. R. (1988): An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14. 13–24.
- Huesmann, L. R. és Guerra, N. G. (1997): Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408–419.
- Isabella, R. A. (1994): Origins of maternal role satisfaction and its influences upon maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavior and development*, 17. 381–388.
- 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.
- Izard, C. E. (2001): Emotional intelligence or adaptive emotion? *Emotion*, 1(3) 249–257.
- Jin, S. (2011) “My Avatar Behaves Well and Th is Feels Right”: Ideal and Ought Selves in Video Gaming. *Social Behavior and Personality*, 39/9. 1175–1182.
- Joseph, J. (1979): *Joseph pre-school and primary self-concept screening test*. Wood Dale, IL: Stoelting.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3-17.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet, 115.
- Kállai János (2013): *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Kampis György (1991): *Self-modifying systems in biology and cognitive science*. Pergamon Press, Oxford.
- Karl-Heinz, A. és Lindner-Müller, C. (2012): Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online, Journal für Bildungsforschung Online* Vol. 4. 1. 7–19

- Kasik László (2006a): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 2. sz. 3–11.
- Kasik László (2006b): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 3. sz. 231–258.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11. sz. 21–37.
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. sz. 247–269.
- Kasik László és Tóth Edit (2009): *A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés és a szülői erőforrások vizsgálata 4-17 évesek és szüleik körében* (tematikus előadás). IX. Országos Neveléstudományi Konferencia - Veszprém, 2009. november 19-21.
- Kasik László (2010a): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- Kasik László (2010b): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében. PhD-értekezés, SZTE, Szeged.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi hátterük 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 141–181.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kasik László és Guti Kornél (2015): A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **70**. 1. sz. 179–195.
- Kasik László és Gál Zita (2015): A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4-6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **115**. 4. sz. 297–318.
- Katona Nóra és Szitó Imre (1988): Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 196–205.
- Kerns, K. A. és Richardson, R. A. (2005, szerk.): *Attachment in middle childhood*. The Guilford Press, New York, London.

- Khadijeh, A., K., Keivan, L. és Ajilchi, B. (2014): The prediction of social problem-solving skills based on birth order and attachment styles. *Advances in Applied Sociology*, Vol.4. 1. 15–19.
- Kim, U., Triandis, H. C., Kagiticibasi, C., Choi, S. C. és Yoon, G. (1994, szerk.): *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. CA: SAGE, Thousand Oaks.
- Kim, H. és Markus, H. R. (1999): Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77. (4) 785–800.
- Kim, H. S. (2009): Social sharing of emotion in word sand otherwise. *Emotion Review*, Vol. 1. 1. 92–93.
- Kis Noémi és Józsa Krisztián (2014): A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról. *Iskolakultúra*, 24. 2. sz. 19–34.
- Knafo, A. és Plomin, R. (2006): Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42 (5), 771–786.
- Kochanska, G. (2001): Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72. 474–490.
- Kohlberg, L. (1984): *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Vol. 2. Harper és Row, New York.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó (2010): Személyiség- és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 233–247.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kotelchuck, M. (1976): The infant's relationship to the father: Experimental evidence. In: Lamb, M. E. (szerk.): *The role of the father in child development*. Wiley, New York.
- Künzler, E. (1969): Zwei Hypothesen über die natur der frühkindlichen Sozialbeziehungen. *Psyche*, 23. 25–27.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. és Buhs, E. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70. 1373–1400.
- Lamb, M. E. (1993): First Moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*, 2. 97–110.
- Lang, N. C. (2010): *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. Columbia University Press, New York.
- László Miklós és Danó Györgyi (2015) Akik példaképek és akik nem. In: Kósa É. & Berta J. (eds): *Médiaszocializáció*. Budapest, Wolters Kluwer. 79–216.
- Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.
- Lazarus, R. S. (1990): Stress, coping and illness. In: Friedman H. S. (szerk.): *Personality and disease*. Wiley, New York. 84–86.
- Lázár Imre (1994): Szociál-pszichoimmunológia. *Kandidátusi értekezés*. kézirat, Budapest.
- Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Lever, J. (1978): Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43. 471–483.
- Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.
- Lewis, M. és Feiring, C. (1991): Attachment as personal characteristic or a measure of environment. In: Gewirtz, J. L. and Kurtines, W. M. (szerk.): *Intersections with attachment*. Lawrence Erlbaum, New York.
- Lindblom, J., Peltova, M.J., Vanska, M., Hietanen, J. K, Laakso, A., Tiitinen, A., Tulppala, M. és Punamaki, (2017): Early family system types predict children's emotional attention biases at school age. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41. 2. 245–256.

- 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.
- Londerville, S. és Main, M. (1981): Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17. 289–299.
- Lopez, D. F. és Little, T. D. (1996): Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32. 299–312.
- Louise, J. Y., Wang, S., Fung, J. és Lau, A. (2015): Children's emotional expressivity and teacher perceptions of social competence: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 39. 6. 497–507.
- Low, B. S. (1989): Cross-cultural patterns in the training of children: An evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*, 103. 311–319.
- Lutkenhaus, P., Grossman, K. E. és Grossman, K. (1985): Infant-mother attachment at 12 months and style of interaction with a stranger at 3 years. *Child Development*, 56. 1538–1542.
- Maccoby, E. E. (1980): *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- MacDonald, K. és Parke, R. (1984): Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55. 1265–1277.
- MacLean, P. D. (1993): Cerebral evolution of emotion. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York, 67–83.
- Main, M. (1983): Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6. 167–174.
- Main, M. és Hesse, E. (1992): *Frightening, frightened, timid, dissociated or disorganized behavior on the part of the parent: Coding system*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Main, M. és Solomon, J. (1986): Discovery of an insecure /desorganised/ disoriented attachment pattern. In: Brazelton, J. B. and Yogmon, M. (szerk.): *Affective development in infancy*. Norwood, Ablex.
- Malatesta, C. Z. és Haviland, J. M. (1982): Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53. 991–1003.

- Mallinckrodt, B. és Wei, M. (2005): Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52. 3. 358–367.
- Mangler, T., Eikeland, O. és Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. 17–29.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, **106.** 1. sz. 43–62.
- Mark, K. M. és Pike, A. (2017): Links between marital quality, the mother-child relationship and child behavior: A multi-level modeling approach. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41. 2. 285–294.
- Martins, C. és Gaffan, E. A. (2000): Effects of early maternal depression on patterns of infant-mother attachment: a meta-analytic investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41. 737–746.
- Matas, L., Arend, R. A. és Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49. 547–556.
- Maydeu-Olivares, A. és D'Zurilla, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and research*, 20. 115–133.
- Mayer, J. D. és Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York, 3–25.
- McFall, R. M. (1982): A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4. 1–33.
- McKelvey, L. M., Fitzgerald, H. E., Shiffmann, R. F. és von Eye, A. (2002): Family, stress and parent-infant interaction: The mediating role of coping. *Infant Mental Health Journal*, 23. 164–181.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.

- Michalson, L. és Lewis, M. (1985): What do children know about emotions and when do they know it? In: Lewis, M. és Saarni, C. (szerk.): *The socialization of emotions*. Plenum Press, New York.
- Mikulincer, M. és Shaver, P. (2007): *Attachment in adulthood*. Guilford Press, New York.
- Mikulincer, M. és Shaver, P. (2016): *Attachment in adulthood*. Guilford Press, 2 edition, New York.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M. és Vergnani, M. (2005): Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14. 637–651.
- Miller, M. A. és Rahe, R. H. (1997): Life changes scaling for the 1990s. *Journal of Psychosomatic Research*, 43. 279–292.
- Missal, K. N. (2002): Reconceptualizing school adjustment: A search for intervening variables. *Dissertation Abstracts International* 63. 1712.
- Missal, K. N. és Hojnoski, R. L. (2008): The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnell, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. Paul H. Brookes Publishing Co. 117–137.
- Miyake, K., Chen, S. és Campos, J. J. (1985): Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan. An interim report. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2, Serial No. 209).
- 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.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1990): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, Vol. 26. 3. 388–397.
- Molnár Péter (1990): Az elméletalkotás hiányzó láncszeme: a biológiai dimenzió. In: Balogh Tibor (szerk.): *Személyiségkonceptiók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Péter (1993): Orvosi emberkép. *Antropológiai Értesítő*, 1. 1–8.
- Molnár Péter és Nagy Emese (1996): Az első dialógus: útban a szoptatás interdicplináris szemlélete felé. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 36. 55-66.

- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass, San Francisco.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J. F., Tarabulsky, G. M. és Dubois-Comtois, K. (2005): Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 41. 773–783.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive therapy and research*, 18. 127–141.
- Murphy, B. C. és Eisenberg, N. (1997): Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development*, 6. 18–36.
- Muscott, H. S. (1988): Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*, 24. 14–16.
- Nagy Henriette (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. In: Demetrovics, Urbán és Kökönyei (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 119–135.
- Nagy Henriett, Oláh Attila és G. Tóth, Kinga (2008): *Életkori és nemi különbségek az érzelmi intelligencia területén*. Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Program és kivonatok kötete CD-n. Nyíregyháza. 302.
- Nagy József (1986/1990): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1997): Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 9. 61–71.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit és Vidákovich Tibor (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.

- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2013): A diagnosztikus pedagógiai értékelés fejlesztésének lehetőségeiről. In: Szerk.: Molnár Gyöngyvér, Szerk.: Korom Erzsébet *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése: tanulmányok Csapó Benő tiszteletére*. Budapest. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt, Budapest. 181–202.
- Nagy Krisztina és Zsolnai Anikó (2016): Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 53–61.
- Nesse, R. M. (1990): Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1. 261–289.
- Nicholson, J. (1993): *Men and women. How different are they?* Oxford University Press, Oxford.
- Niedermüller Péter (1999): A kultúraközi kommunikációról. In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest, 96–111.
- Nowicki, S. és Duke, M. P. (1992): The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 153. 385–393.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *J. Appl. Behav. Anal.* 2. 15–22.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. és Brown, W. H. (2006): Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98. 807–823.
- Odom, S. L., McConnel, S. R. és Brown, W. H. (2008): Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore. 3–30.

- Olthof, T. (1990): *Blame, anger and aggression in children: A social-cognitive approach*. KU Nijmegen, Diss.
- Ostrov, J. M. és Keating, F. (2004): Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, **13**. 2. 253–277.
- Palermi, L., Tenuta, F., Genta, M. L., Cowei, H., Almeida, A., Isidro, A., Lera, B. M. J. és Ortega, R. (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*. TMR Network Projekt.
http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html Letöltés ideje: 2007. szeptember 21.
- Parke, R. D. (2004): Development in the family. *Annual Review of Psychology*, **55**. 355–399.
- Parker, J. G. és Asher, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children „at risk”? *Psychological Bulletin*, **102**. 357–389.
- Parker, J. G. és Asher, S. R. (1993): Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, **29**. 611–621.
- 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.
- Parkes, C. M. (2001): A historical overview of the scientific study of bereavement. In: Stroebe, M. S., Stroebe, W., Hansson, R. O. és Schut, H. (szerk.): *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. American Psychological Association, Washington DC. 25–45.
- Parkes, C. M. (2003): *Attachment patterns in childhood: Relationships, coping, and psychological state in adults seeking psychiatric help after bereavement*. Unpublished manuscript, St. Christopher's Hospice, London.
- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.
- Pistorio, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in età prescolare*. Discussione Tesi. Università degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C., Kagan, S. L. és Yazejian, N. (2001): The relation of preschool child-care quality to children's

- cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72. 1534–1553.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, 17. 391–399.
- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, 16. 27–65.
- Pokol Béla (1995): Bourdieu elméletének alapkategóriái. *Elméleti szociológia*, 2. 75–94.
- Pons, F., Harris, P. L., és de Rosnay, M. (2004): Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1. 127–152.
- Prievara Dóra (2016): Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 2. 151–169.
- Putallaz, M. (1983): Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54. 1417–1426.
- Putallaz, M. és Gottman, J. M. (1983): Social relationship problems in children: An approach to intervention. In: Lahey, B. B. és Kazdin, A. E. (szerk.): *Advances in clinical child psychology*. Plenum, New York.
- Putallaz, M. (1987): Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58. 324–340.
- Putallaz, M. és Heflin, A. H. (1990): Parent-child interaction. In: Asher, S. R. és Coie, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. New York, Cambridge University Press.
- Quinton, D. és Rutter, M. (1988): *Parental breakdown: the making and breaking of intergenerational links*. Grower.
- Rachman, S. J. és Hodgson, R. (1974): Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behavior Research and Therapy*, 12. 311–318.
- Ranschburg Jenő (1984): Szeretet, erkölcs, autonómia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Ránki Sára (2016): Nyelvi profilozás az interneten. In: Gabos E. (ed.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Budapest, VIII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 250–254.
- Rapp, J. (2007): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Childhood Education*. 1, 145–162.
- Reitz, S. (2012): *Improving social competence via E-learning?: The example of human rights education*. Lang, Peter, GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt.
- Ricks, M. H. (1985): The social transmission of parental behavior: Attachment across generations. In: Bretherton, I. és Waters, E. (szerk.) *Growing points of attachment*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50. N. 1–2. 3–38.
- Rimé, B. (2009): Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, Vol. 1. 1. 60–85.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. és Cox, M. J. (2000): Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15. (2) 147–166.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. A Bell-Howell Company, Columbus, Ohio.
- Ross, H. E. és Ivis, F. (1999): Binge eating and substance use among male and female adolescents. *International Journal of Eating Disorders*, 26. 245–260.
- Ross, A., Fülöp, M., Pergar Kuscer, M. (2006, szerk.): *Teachers' and pupils' constructions of competition and cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press, Ljubljana. 1–266.
- Rothbart, M. K. (1989): Temperament and development. In: Kohnstamm, G., Bates, J. és Rothbart, M. K. (szerk.): *Temperament in childhood*. Wiley, New York. 187–248.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.

- Rózsa Sándor, Kő Natasa és Oláh Attila (2006): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán *Pszichológia*, 26. (1) 57–76.
- Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft. Budapest.
- Rubin, K. H. (1983): *The social problem-solving test - revised*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Russel, A., Mize, J. és Bissaker, K. (2004): Parent-child relationships. In: Smith, K. és Hart, C. (szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford. 205–222.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. és Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R. és Estes, D. (1985): Security of infant-mother,-father, and metapelet attachments among kibbutz reared Israeli children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2. Serial No. 209)
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. és Mayer, J. D. (2000): Current direction in emotional intelligence research. In: Lewis, M. és Haviland-Jones, J. M. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York.
- Sandberg, D. E. és Meyer-Bahlburg, H. E. (1994): Variability in middle childhood play behavior: Effects of gender, age, and family background. *Archives of Sexual Behavior*, 23. 645–663.
- Sarason, I. G. és Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *J. Counselling Psychology*, 5. 442–449.
- Schaffer, D. és Brody, G. H. (1981): Parental and peer influences on moral development. In: Henderson, R. W. (szerk.): *Parent-child interaction*. Academic Press.
- Schaffer, H. R. és Emerson, P. E. (1964): The development of social attachment in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 3. 1–77.
- Schantz, C. V. (1975): The development of social cognition. In: Hetherington, E. M. (szerk.): *Review of child development research*. Vol. 5. University of Chicago Press, Chicago.
- Schiffrrin, R. és Schneider, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84. 1–66.

- Schmitt, D. P. (2008): Attachment matters: Patterns of romantic attachment across gender, geography, and cultural forms. In: Forgas, J. és Fitness, J. (szerk.): *Social relationships. Cognitive, affective, and motivational processes*. Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York, London. 75–100.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H. és Byrne, B. M. (1985): Childrens' social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Schwartz, D., Chang, L. és Farver, J. M. (2001): Correlates of victimization in children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37. 520–532.
- 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.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.
- Shaver, P. R. és Brennan, K. A. (1992): Attachment style and the „big five” personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18. 536–545.
- Shaver, P. R. és Hazan, C. (1988): A biased overview of the study of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5. 473–501.
- Shaver, P. R., és Tancredy, C. M. (2001): Emotion, attachment, and bereavement: A conceptual commentary. In: Stroebe, M.S., Stroebe, W., Hansson, R. O. és Schut, H. (szerk.): *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. American Psychological Association, Washington. 63–88.
- Shafir, C. W. (1984): Coordinating the sociological and psychological in adolescent interactions. In: Doise, W. D. és Palmonari, A. (szerk.): *Social interaction in intellectual development*. Cambridge University Press, Cambridge. 191–217.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.

- Shin Ann, J. és Cooney, T. M. (2006): Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30. 410–421.
- Sluyter, D. J. és Salovey, P. (1997, szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. New York.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey- Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): The problem-solving approach to adjustment. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sroufe, L. A. (1988): The role of infant-caregiver attachment in development. In: Belsky, J. és Nezworski, T. (szerk.): *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum. 13–38.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. 805–816.
- Steele, H. és Steele, M. (2005): The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: The friends and family interview. In: Kerns, K. A. és Richardson, R. A. (szerk.): *Attachment in middle childhood*. The Guilford Press, New York, London. 137–160.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. PAR, Odessa.
- Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental perspective*, London, 145–175.
- Sullivan, M., W, Lewis, M. és Alessandri, S. M. (1992): Cross-age stability in emotional expressions during learning and extinction. *Developmental Psychology*, 28. 58–63.

- Sütőné Koczka Ágota (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Svetlova, M., Nichols, S. R. és Brownell, C. A. (2010): Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81. 1814–1827.
- Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015, szerk.): *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tápai Dorina és Szabó Éva (2013): *The development of social skills within the school*. ISSBD Regional Workshop, Oct. 12-14., Budapest.
- Thelen, M. H., Frey, R. A., Dollinger, S. I. és Paul, S. C. (1976): Use of video-taped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *J. Cons. Clin. Psychology*, 44. 492.
- Thompson, R. A. és Lamb, M. E. (1983): Security of attachment and stranger sociability in infancy. *Developmental Psychology*, 19. 184–191.
- Thompson, R. A. (1994): Emotional regulation: A theme in search of definition. In: Fox, N. A. (szerk.): *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59. (2–3, Serial No. 240), 25–52.
- Thompson, R. A. (1999): Early attachment and later development. In: Cassidy, J. és Shaver, P. R. (szerk.): *Handbook of attachment*. Guilford, New York. 265–286.
- Thompson, R. A. és Raikes, H. A. (2003): Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology*, 15. 691–718.
- Thomas, A. és Chess, S. (1977): *Temperament and development*. Bruner/Mazel, New York.
- Topping, K., Bremner, W. és Holmes, E. A. (2000): Social competence: The social construction of the concept. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (szerk.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York. 29–39.
- Tóth Edit, Regényi Enikő, Takács István és Kasik László (2009): A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz. 58–75.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik

- László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- Tóth Ildikó, Lakatos Krisztina és Gervai Judit (2007): Az anyai viselkedés és a genetikai változatosság szerepe az első érzelmi kapcsolatok kialakulásában. In: Czigler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 149–169.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. és Ledingham, J. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60. 64–72.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H. és Boileau, H. (1996): Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In: McCord, J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 117–138.
- Triandis, H. C. (1989): The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96. 506–520.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen.
- Trower, P. (1982): Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In: Curran, J. P. és Monti, P. M. (szerk.): *Social skills training*. Guilford Press, New York.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- van IJzendoorn, M. H. és Kroonenberg, P. M. (1988): Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59. 147–156.
- van IJzendoorn, M. H. (1995): Adult attachment representations, responsiveness, and infant attachment. A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117. 387–403.
- van IJzendoorn, M. H., és Sagi, A. (1999): Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In: Cassidy, J. and Saver, P. R. (szerk.): *Handbook of*

- attachment – Theory, research and clinical applications*. The Guilford Press, New York, London. 713–734.
- van IJZendorn, M. H., Schuengel, C. és Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999): Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11. 225–249.
- van IJZendorn, M. H. és Hubbard, F. O. A. (2000): Are infant crying and maternal responsiveness during the first year related to infant-mother attachment at 15 months? *Attachment and Human Development*, 2. 371–391.
- Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. 733–746.
- Van Lieshout, C. és Ferguson, T. (1991): Peer relationships in school. *Pedagogische Studies*, 68. 45–55.
- Vajda Zsuzsa (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsa (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vaughn, B. E. és Langlois, J. H. (1983): Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, 19. 550–560.
- Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. 25–30.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria-Evans, M. R., Caya, L. és Krzysik, L. (2001): Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 3. 862–878.
- Vidákovich Tibor (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 314–327.
- von Salisch, M. és Janke, B. (2010): Development of emotional competence in the preschool age. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 509–512.

- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. és Feil, E. G. (1998): First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 6. 66–80.
- Warneken, F. (2015): Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives*, 9. 1–6.
- Waters, E. és Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3. 79–97.
- Waters, E., Merrick, S. K., Albersheim, L. J. és Treboux, D. (1995): *Attachment security from infancy to early adulthood: A 20-year longitudinal study*; Paper presented at the biennial conference of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Waters, E. (1978): The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49. 483–494.
- Waters, E., Wippman, J. és Sroufe, L. A. (1979): Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50. 821–829.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc, London.
- Webster-Stratton, C. és Reid, M. J. (2008): Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged: Preschool and kindergarten school-based curricula. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co. Baltimore. 185–204.
- Weinfield, N. S., Whaley, G. J. L. és Egeland, B. (2000): Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity and their correlates. *Child Development*, 71. 695–702.
- Weinfield, N. S., Whaley, G. J. L. és Egeland, B. (2004): Continuity, discontinuity, and coherence in attachment from infancy to late adolescence: Sequelae of organization and disorganization. *Journal of Attachment and Human Development*, 6. 73–97.
- Weiss, R. S. (1982): Attachment in adult life. In: Parkes, C. M. és Stevenson-Hinde, J. (szerk.): *The place of attachment in human behavior*. Basic Books. New York. 171–184.
- White, B., Kaban, B., Marmor, J. és Shapiro, B. (1972): *Child rearing practice and the development of competence*. Cambridge, MA., Laboratory of Human Development, Harvard University.

- White, R. W.(1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. 297–333.
- Waters, E., Hamilton, C.E. és Weinfield, N.S. (2000): The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development*, Vol. 71. 3. 678–683.
- Waters, E., Merrick, S. K., Albersheim, L. J. és Treboux, D. (1995): *Attachment security from infancy to early adulthood: A 20-year longitudinal study*; Paper presented at the biennial conference of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Watson, M. W. és Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children' s aggressive behavior. *Early Education and Development*, 3. 370–389.
- Wayment, H. A., és Vierthaler, J. (2002): Attachment style and bereavement reactions. *Journal of Loss and Trauma*, 7. 129–149.
- Wellman, H. M., Phillis, A. T., Dunphy-Lelii, S. és LaLonde, N. (2004): Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7. 283–288.
- Whitehurst, G. J. és Lonigan, C. J. (1997): Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69. 848–872.
- Wierzbicka, A. (2009): Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research. *Emotion Review* Vol.1. 1. 3–14.
- Williams, J. M. és White, K. A. (1983): Adolescent status system for males and females at three age levels. *Adolescence*, 18. 381–390.
- Wine, J. D. (1981): From defect to competence models. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Yager, J. és Grace Iarocci, G. (2013): *The development of the multidimensional social competence scale: A standardized measure of social competence in autismspectrum disorders*. Autism Res 2 International Society for Autism Research, Wiley Periodicals.
- Young, A. W. (1998): *Face and Mind*. Oxford University Press, Oxford.
- Zahn-Waxler, C. és Radke-Yarrow, M. (1982): The development of altruism: alternative research strategies'. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.
- 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.
- Zins, J. E. és Elias, M. J. (2006): Social and Emotional Learning. In: G. G. Bear & K. M. Minke (eds): *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. Bethesda, MD, National Association of School Psychologists. 1–13.
- Zinssera, K. M.; Denham, S. A., Curby, T. W. és Shewark, E. A. (2015): "Practice what you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development* <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>
- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. 430–437.
- Zsolnai Anikó (1993): A kisgyermekkori kötődések szerepe a személyiségfejlődésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 65–69.
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.
- 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 (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2001b): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2001. október 25-27.
- 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 Anikó és Józsa Krisztián (2003a): Social skills development at age 10-13. 10th

European Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, August 26–30.

Zsolnai, A. és Józsa, K. (2003b): Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 2. 181–196.

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2006a): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó (2006b): *Nehéz helyzetű gyerekek szociális készségeinek fejlettsége*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében* (tematikus előadás). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2006. október 26–28.

Zsolnai Anikó és Lesznyák Márta (2006): Megküzdési stratégiák kérdőív – adaptált változat. SZTE, Neveléstudományi Intézet.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7–8. sz. 3–16.

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, 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, 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 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, A. és Kasik, L. (2010): Coping strategies at the age of 8, 10 and 12. 5th European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL). November 24–26, 2010 in Lisbon, Portugalia.
- 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. 11. 1503–1522.
- Zsolnai, Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2014): Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 2014. 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, A. (2015): Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 5. 1. 1–10. DOI: 10.14413/herj.2015.01.01
- Zsolnai, A. és Lesznyák, M. (2015): Pluralism and values in education in Hungary – changes between 1990 and 2012. *Journal of Beliefs & Values*, 2. 142–155.
- Zsolnai, A.; Kasik, L. és Braunitzer, G. (2015): Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 1. 73–92.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2016): Coping strategies and social problem solving in adolescence. In: Surian, A. (szerk.): *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.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra. A szociális kompetencia prizmamodellje (Forrás: Rose-Krasnor, 1997. 120. o.).....	29
2. ábra. Az affektív szociális kompetencia működése (Forrás: Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001. 88. o.).....	32
3. ábra. A szocializáció elemei (Forrás: Eisenberg, Spinrad és Cumberland, 1978 nyomán Denham, Bassett és Wyatt, 2007. 628. o.)	58
4. ábra. A külső és belső tényezők hatása a szociális kompetencia alakulására (Forrás: Whitehurst és Lonigan, 1997 nyomán Odom, McConnell és Brown, 2008. 5. o.).....	90
5. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen családi tényezők köre (Forrás: Schneider, 1993. 30. o.).....	95
6. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen és közvetett tényezők köre (Forrás: B. H. Schneider, 1993. 31. o.).....	96
7. ábra. Szociális készségek fejlettsége gyermekkorban (Forrás: Zsolnai, 2006b)	154
8. ábra. A szociális készségek alakulása 10–13 éves életkorban (Forrás: Józsa és Zsolnai, 2005)	155
9. ábra. A vizsgálat részterületeinek és az elemzett összefüggések rendszere	164
10. ábra. A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése	165
11. ábra. Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése	166
12. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet).....	168
13. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet)	169
14. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (bábozás – Mit csinál?)	171
15. ábra. A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján	174
16. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (társa számára frusztrált helyzet)	177

17. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (önmaga számára frusztrált helyzet)	177
18. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (40–47 hónapos gyerekek, átlag).....	189
19. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (48–57 hónapos gyerekek, átlag).....	190
20. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (58–70 hónapos gyerekek, átlag).....	190
21. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (40–47 hónapos gyerekek, átlag).....	192
22. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (48–57 hónapos gyerekek, átlag).....	193
23. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (58–70 hónapos gyerekek, átlag).....	193
24. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet	196
25. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet.....	197
26. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás (Mit csinál?).....	198
27. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján.....	200
28. ábra. A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján	200
29. ábra. A proszocialitás és az agresszivitás alakulása az önjellemzés alapján.....	204
30. ábra. A proszocialitás és az agresszivitás alakulása a pedagógusok értékelése alapján	205
31. ábra. A SEL programok fejlesztési területei Forrás: http://www.casel.org/	245
32. ábra. A SEL programok rövid távú és hosszú távú céljai Forrás: http://www.casel.org/	246

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia fejlődési modellje (Saarni, 1999) (Forrás: Zsolnai és Kasik, 2007. 9. o.)	48
2. táblázat. Az Idegen Helyzet Teszt (Cassidy és Shaver, 1996; Cole és Cole, 1998) (Forrás: Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2009. 61. o.)	67
3. táblázat. Az Idegen Helyzet Teszt során megállapítható kötődési csoportok (Forrás: Solomon és George, 1999. 291. o.)	68
4. táblázat. A kötődés típusok különbségei a kötődéstörténet, a mentális modellek és a szerelemmel kapcsolatos tapasztalatok alapján (Forrás: Hazan és Shaver, 1987 nyomán Zsolnai, 2001. 38. o.).....	83
5. táblázat. Szociáliskészség-csoportok	153
6. táblázat. Társas helyzetek a szociális és az érzelmi komponensek vizsgálatához....	162
7. táblázat. A minta összetétele csoporttípus és nem szerint (fő)	164
8. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei	167
9. táblázat. A megosztás és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag).....	168
10. táblázat. A segítségkérés és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag).....	170
11. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek (bábozás) működésének nemek szerinti különbségei	172
12. táblázat. Az egyezkedés és az ellenállás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag).....	173
13. táblázat. A megosztás és a vigasztalás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag).....	175
14. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján.....	175
15. táblázat. A készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján	178
16. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, önjellemzés).....	179
17. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, önjellemzés).....	180
18. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, önjellemzés).....	181

19. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, pedagógus)	182
20. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, pedagógus)	183
21. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, pedagógus)	183
22. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk készségcsoport és életkor szerint (összevont mutató alapján)	184
23. táblázat. A magyar és az olasz minta összetétele óvoda, életkor és nemek szerint (fő)	188
24. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk	201
25. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek összefüggésrendszere az önjellemzés (felső rész) és a pedagógusok értékelése (alsó rész) alapján	202
26. táblázat. A két értékelő által kapott szignifikáns korrelációs értékeinek eltérései	203
27. táblázat. A minta megoszlása az évfolyam és az anyák iskolai végzettsége szerint	208
28. táblázat. Frusztrált helyzetek	209
29. táblázat. Megküzdési stratégiák	209
30. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (variánciáanalízis)	210
31. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 8 évesek, %)	212
32. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 10 évesek, %)	212
33. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 12 évesek, %)	212
34. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján	213
35. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – önjellemzés és pedagógusi értékelés (variánciáanalízis)	215
36. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemzés és pedagógus, 8 évesek, %)	217

37. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 10 évesek, %)	217
38. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 12 évesek, %)	217
39. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – nem szerinti különbségek életkoronként az önjellemezés és a pedagógusi értékelés alapján	219
40. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – önjellemezés és pedagógusi értékelés.....	225
41. táblázat. Önmaga számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 2014, 12 évesek, %)	226
42. táblázat. Társa számára frusztrált helyzet – stratégiaválasztás (önjellemezés és pedagógus, 2014, 12 évesek, %)	228