



Ph.D-értekezés tézisei

KASIK LÁSZLÓ

A SZOCIÁLISÉRDEK-ÉRVÉNYESÍTŐ, AZ ÉRZELMI ÉS A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ KÉPESSÉGEK VIZSGÁLATA 4–18 ÉVESEK KÖRÉBEN

Témavezető:

Dr. Zsolnai Anikó
habilitált egyetemi docens

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Pedagógiai értékelés doktori program

2010

A disszertáció témája és szerkezete

A nemzetközi, elsősorban pszichológiai és pedagógiai kutatások csaknem 50 éve foglalkoznak a *szociális kompetencia* – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – modellezésével, a rendszerösszetevők változásával, a pszichikus és a környezeti tényezők egymásra gyakorolt hatásával, valamint intézményes keretek között történő fejlesztésének lehetőségeivel. A különböző elméleti modellek alapján és eltérő módszertani eljárásokkal végzett vizsgálatok (pl. *Mott és Krane, 2006; Gresham és Elliot, 1993; Hartup, 1980; Asher, Oden és Gottman, 1977*) egybehangzó eredményei szerint e feltételrendszer fejlettsége és pozitív irányú változása (fejlődése) nagymértékben befolyásolja a magánéleti sikerességet, a pszichés egészséget (*Bremer és Smith, 2004*), a tanulmányi és a szakmai eredményességet (*Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002*), valamint a különböző csoportok és a társadalom funkcionálását (*Fiske, 2006*).

A nemzetközi vizsgálatok az évtizedek folyamán számos óvodai és iskolai fejlesztő program, valamint kísérlet kidolgozását tették lehetővé (pl. *Anderson, 2000; Scott és Nelson, 1998; Schneider és Byrne, 1985; Schmuck és Schmuck, 1974*). A napjainkra leginkább elterjedt integratív fejlesztési koncepcióra (*Chen, 2006*) a szociális kompetencia különböző összetevőinek, valamint más kompetenciaösszetevőkkel való együttes, éveken át tartó fejlesztése; a direkt fejlesztés mellett a tantárgyi tartalmak felhasználása; valamint a környezeti – családi, óvodai, iskolai – sajátosságok nagyfokú figyelembe vétele jellemző. A programok hatásvizsgálatai (pl. *Fox, Dunlap és Powell, 2002*) egyértelműen bizonyítják a tudatos, tervszerű segítség szükségességét, amit megerősítenek más tudományterületek, például a kognitív idegtudomány kutatási eredményei is (pl. *Chugani, Behen, Muzik, Juhász, Nagy és Chugani, 2001*).

Leginkább a hazai intézményes nevelés felismert elégtelenségei (pl. *Nagy, 2000*), a családi nevelésben, főként annak funkcióiban bekövetkező változások (pl. *Bagdy, 2004*), illetve a nemzetközi kutatási eredmények hatására az utóbbi két évtizedben Magyarországon is egyre több vizsgálat tárgya a szociális kompetencia összetevőinek fejlettsége és fejlődése. Ennek ellenére az összetevőkről igen kevés megbízható empirikus adat áll rendelkezésünkre, ugyanakkor az ilyen jellegű adatok a legfontosabb előfeltételei a fejlesztő programok és kísérletek kidolgozásának. Ezzel szemben nő azoknak a programoknak a száma, amelyek elméleti alapja kétségbe vonható vagy hatékonysága nem bizonyított, s a kulturális különbségek miatt a külföldi programok alkalmazásának eredményessége is gyakran megkérdőjelezhető.

A disszertációban bemutatott empirikus vizsgálat során a szociális kompetencia egyik képességcsoportjának, a szociálisérdek-érvényesítő (együttműködési, segítségi, versengési, vezetési) képességek (*Nagy, 2000*) működését, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatát tártuk fel 4, 8, 12, 15 és 18 évesek körében azzal a céllal, hogy adatokat gyűjtsünk egy – az integratív fejlesztési koncepció alapján megvalósuló – jövőbeni program kidolgozásához. Az értekezésben összefoglaltuk az emberről mint társas lényről való gondolkodás legmeghatározóbb társadalom-, természet- és bölcsészettudományi megközelítéseit (1. fejezet); bemutattuk a szocialitás és a szociális kompetencia legfontosabb elméleti modelljeit és kutatási-fejlesztési koncepcióit (2. fejezet). Ismertettük az általunk vizsgált pszichikus összetevők különböző meghatározásait és a korábbi, legfontosabb kutatási eredményeket (3. fejezet); az empirikus vizsgálat koncepcióját, kérdéseit, hipotéziseit (4. fejezet); és módszereit (5. fejezet). A disszertáció 6–11. fejezete az empirikus vizsgálat eredményeit, 12. fejezete az összegzést és a további kutatási lehetőségeket tartalmazza.

Az empirikus vizsgálat elméleti kerete és koncepciója

A XX. század közepén a kompetencia fogalmának a pszichológiában való elterjedése alapvetően megváltoztatta a társas viselkedéssel kapcsolatos, főként behaviorista központú gondolkodást, így lehetővé vált a viselkedés pszichikus feltételrendszerének, a szociális kompetencia modellezése és vizsgálata (*Nagy, 2007; Nagy és Zsolnai, 2001*). Az elméleti modellek négy nagyobb csoportja különíthető el: (1) viselkedésközpontú; (2) kognitív folyamatokra koncentráló; (3) az érzelmek viselkedésben játszott szerepét hangsúlyozó; valamint (4) integratív szemléletű (*Kasik, 2007*).

Az 1960-as években a modellek kidolgozása során – szakítva ugyan a domináns behaviorista felfogással – nagymértékben felhasználták a viselkedésmintázatok természetét és előfordulásuk gya-

koriságát, s kevésbé vették figyelembe az egyén gondolkodásának, valamint érzelmeinek jellegzetességeit (pl. *White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972*). Az 1970-es évek végétől a hipotetikus konstrukciók elmélete (*Cronbach és Meehl, 1955*) és az ehhez szorosan kapcsolódó konvergencia és diszkriminációs validitás igazolása (*Campbell és Fiske, 1959*) alapján a szociális kompetencia esetében is lehetővé vált a különböző változók együttes kezelése. Az ekkor kidolgozott modellek empirikus igazolásával nemcsak a viselkedés jellemzőire, hanem a gondolkodási folyamatokra, struktúrára (pl. *D’Zurilla és Nezu, 1999; Shepherd, 1983; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; D’Zurilla és Goldfried, 1971*), kisebb mértékben az érzelmei viselkedésszabályozó szerepére (pl. *Meichenbaum és mtsai, 1981*) is következtetni lehetett. Az 1980-as években – leginkább a neurobiológiai kutatások eredményeinek felhasználásával – dolgozták ki azokat a modelleket (pl. *Spence, 1983; Rinn és Markle, 1979*), amelyekben már az érzelmei kapcsolatos komponensek is megtalálhatók (*Saarni, 1999*). Az 1990-es évektől a kutatók többsége egyetért abban, hogy mind az érzelmei, mind a kognitív tényezők alapvető funkciót látnak el a szociális kompetencián belül, s e feltételrendszer működésének átfogó jellemzése egyrészt csak a szociális, az érzelmi és a kognitív összetevők együttes vizsgálatával, egymásra gyakorolt hatásuk feltérképezésével; másrészt más kompetenciákkal, összetevőkkel való kapcsolatának feltárásával lehetséges. Ez a megközelítés vált a szociális kompetencia integratív fejlesztési koncepciójának alapjává (*Chen, 2006*).

A szociáliskompetencia-modellek közül integratív szemléletük miatt részben *Rose-Krasnor (1997)* és főként *Nagy (2007; 2000)* modelljét tekintettük empirikus vizsgálatunk elméleti keretének: *a szociális kompetencia a személyiség szociális aktivitásának belső feltételrendszere, amely két részrendszerből (motivum- és tudásrendszer) épül fel, a részrendszerek szociális-emocionális és szociális-kognitív alrendszerekre tagolhatók. A tudásrendszer elemei a képességek, amelyek az aktivitás kivitelezői, megvalósítói; öröklött és tanult, valamint implicit (szándéktalanul érvényesülő) és explicit (szándékosan követhető) alapszabályokat követve valósítják meg a szociális aktivitást. A szabályok viszonyítási alapok és kivitelezési programok egyaránt, megadják a képességek részfunkcióit, amelyek értelmezése a legtöbb képesség esetében dimenziók mentén lehetséges. Kutatásunk során a tudásrendszer szociális-emocionális alrendszer-összetevőjének tekintettük az együttműködési, a segítségi, a versengési, a vezetési képességet, valamint az érzelmei felismeréséért, kifejezéséért, megértéséért és szabályozásáért felelős képességeket. A szociálisprobléma-megoldó képességet a szociális-kognitív alrendszer összetevőjeként értelmeztük.*

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működését egy általunk – *Nagy (2000), Fülöp (2003, 2007)* és *Fiske (2006)* munkáinak felhasználásával – kidolgozott modell alapján vizsgáltuk: a képességekben belül fő- és aldimenziókat határoztunk meg. Az érzelmi képességek vizsgálatának elméleti kerete *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001)* és *Saarni (1999)* modellje, valamint *Eibl-Eibesfeldt (1989)* alapérzelmei és azok fokozatait tartalmazó rendszere. A szociálisprobléma-megoldó képesség vizsgálatának elméleti alapja *Chang, D’Zurilla és Sanna (2004)* modellje. Bár a nemzetközi kutatások alapján a képességekkel szoros kapcsolatban állnak a különböző szociális motívumok (*Fiske, 2006*), kutatásunk során – annak elsősorban terjedelme, illetve a megfelelő mérőeszköz hiánya miatt – kizárólag a képességeket vizsgáltuk.

Az empirikus vizsgálat problémaháttere és céljai

A *Nagy József (2000)* által szociálisérdek-érvényesítő képességeknek nevezett együttműködési, segítségi, versengési és vezetési képességek a szociális aktivitás négy alapvető célját, módját határozzák meg: az együttműködési az osztozkodását, a segítségi a megosztását, a versengési a megszerzés-megvédését, a vezetési az elosztását (*Fiske, 1991*). A nemzetközi és a hazai vizsgálatok (pl. *Fiske, 2006, Fülöp, 2003; Zsolnai, 1999; Johnson és Norem-Hebeisen, 1977*) eredményei szerint a képességek működése és egymással való kapcsolata mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából kulcsszerepet játszik a magánéleti, a szakmai-tanulmányi eredményesség alakulásában, valamint hosszú távon befolyásolja a pszichés és a fiziológiai egészség minőségét. Bár a *Nemzeti alaptanterv (2007. 16. o.)* a felnőtt lét szerepeire való felkészítéssel kapcsolatban az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti pozitív irányú változásuk segítségét, *Nagy (2000)* szerint a közoktatás e feladatát nem képes hatékonyan ellátni. Ezt jól szemlélteti az együttműködési és a versengési képesség esetében néhány kutatási eredmény is (pl. *Ross, Fülöp és Pergar*

Kuscer, 2006; Kasik, 2006; Zsolnai, 1999), a vezetési és a segítési képesség életkori sajátosságairól pedig alig rendelkezünk hazai vizsgálati eredménnyel (Nagy és Zsolnai, 2001). *Empirikus kutatásunk elsődleges célja ezen képességek életkor, nem és iskolatípus szerinti működésének feltárása volt.*

Az érzelmek felismeréséért, kifejezéséért, megértéséért és szabályozásáért felelős képességek alapvető szerepet játszanak a társas interakciók alakításában és kezelésében, meghatározzák interperszonális viselkedésünk tervezését és kivitelezését (Forgács, 2003), befolyásolják az információk feldolgozásának módját (Saarni, 1999), ám működésük nagyon kevés hazai pedagógiai vizsgálat tárgya. Nem ismert a szociálisprobléma-megoldó képesség (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004), a különböző szociális problémák megoldásában ugyancsak szabályozó funkciót ellátó pszichikus összetevő sajátosságaival foglalkozó hazai kutatás. *E képességek működésének elemzése mellett elvégeztük a szociális-érdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek összefüggés-vizsgálatát, amit azok az újabb nemzetközi kutatási eredmények indokolnak, amelyek szerint mind a szociálisprobléma-megoldó, mind az érzelmi képességek jelentősen, az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben befolyásolják a szociálisérdek-érvényesítő képességek működését és fordítva (pl. Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Saarni, 1999).*

Mivel a nemzetközi kutatások (pl. Mott és Krane, 2006; Hoffman, 1983) szerint a társas viselkedés alakulásában igen jelentős szerepet játszik az indukció, egy-egy szociális aktivitás sikeressége nagymértékben függ a megismerés, az új tudás szerzésének e formájától, ezért *megvizsgáltuk az induktív gondolkodási képesség (Csapó, 1999) kapcsolatát a szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességekkel.*

A külföldi és a hazai kutatások egyaránt felhívják a figyelmet arra is, hogy a szociális aktivitás nagymértékben függ a családi nevelés sajátosságaitól (pl. Nagy, 2000; Schneider, 1993). Grusec és Hastings (2007) szerint a szülői (anyagi, szellemi és kapcsolati) erőforrásokról való vélekedések igen fontosak a nevelési technikák alkalmazásában, amelyek kiemelt hatással vannak a gyermek gondolkodására, viselkedésére. E kutatási eredményeket és az integratív fejlesztési koncepciót alapul véve *elemztük a gyermek szociálisérdek-érvényesítő viselkedésével kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról való szülői vélekedéseket. A családháttér-adatok (például iskolai végzettség, családtípus, anyagi jellemzők) további összefüggés-vizsgálatok elvégzését tették lehetővé.*

A vizsgálat mintája és mérőeszközei

A 2010-ben zajló keresztmetszeti vizsgálatokat 4, 8, 12, 15 és 18 évesek körében végeztük (N=945). A kutatásban pedagógusok (N=36; kivétel nélkül nők) és szülők (csak anyák) is részt vettek: a pedagógusok minden mérés során értékelőként, a szülők értékelőként (N=888) és két esetben (érzelemfelismerési képesség, szülői erőforrások) önmagukat jellemezték (N=872). A teljes minta az anyák iskolai végzettsége, a 15 és a 18 évesek részmintája az iskolatípus (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) szerint is reprezentatív.

A vizsgálatok során három saját fejlesztésű kérdőívet (Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív, gyermeki önjellemzés, pedagógusi és szülői változat – Kasik, 2008a; Érzelmi képességek képes teszt, gyermeki önjellemzés, az érzelem-felismerési képesség esetében szülői önjellemzés – Kasik és Zsolnai, 2009; Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek, szülői önjellemzés – Tóth és Kasik, 2009), egy adaptált kérdőívet (Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív, gyermeki önjellemzés, pedagógusi és szülői változat – Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) és egy, már korábbi kutatásokban használt tesztet (Induktív gondolkodás teszt, gyermekváltozat – Csapó, 1999) alkalmaztunk. A háttérváltozókat tartalmazó adatlap a Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív része (*Családi háttér*).

Kérdések, hipotézisek és főbb eredmények

Az empirikus vizsgálat alapkutatásnak tekinthető, a kérdéseket négy csoportba (1–4.) soroltuk. A kérdések alapján összesen 17 (H₁–H₁₇) hipotézist fogalmaztunk meg, mindegyiket a vonatkozó eredmény bemutatása előtt ismertetjük.

- (1) *Módszer*: Mennyire alkalmasak a használt mérőeszközök a pszichikus összetevők működésének becslésére? Milyen szerepet játszanak a különböző értékelők az eredmények értelmezésénél? Miként értelmezhetők a képességek, azok dimenziói? (H_1 – H_{11})
- (2) *Képességműködés*: Milyen életkori, nem és iskolatípus szerinti sajátosságok jellemzik a szociális kompetencia kilenc vizsgált képességének (szociálisérdek-érvényesítő: együttműködési, segítő, versengési, vezetési; érzelmi: felismerési, kifejezési, megértési, szabályozási; szociálisprobléma-megoldó) működését? (H_{12} – H_{14})
- (3) *Összefüggés-rendszer (belső)*: Mi jellemzi a vizsgált pszichikus összetevők kapcsolatát? (H_{15})
- (4) *Összefüggés-rendszer (külső)*: Mi jellemzi a mért pszichikus és környezeti tényezők kapcsolatát? (H_{16} – H_{17})

Módszer: a mérőeszközök megbízhatósága

A kutatás során úgy véltük, a szociálisérdek-érvényesítő és a szociálisprobléma-megoldó képességek életkor, nem és iskolatípus szerinti működéséről kérdőíves vizsgálattal megbízható becslés adható (H_1). Az első kérdőív esetében annak szerkezetével és nyelvi jellemzőivel alkalmazkodtunk a különböző életkorú résztvevőkhöz, s az adaptált kérdőív esetében is igyekeztünk e kritériumoknak megfelelően létrehozni az angol nyelvű kérdőív magyar változatát. *A kérdőívek alkalmasnak bizonyultak a képességek, képességdimenziók (faktorok) működési sajátosságainak vizsgálatára. Mind a faktorelemzés (validitásvizsgálat), mind a reliabilitásvizsgálat eredményei arra utalnak, megfelelőek a pszichikus összetevők mérésére, jó becslést adnak az életkor, a nem és az iskolatípus szerinti különbségekről egyaránt.*

A nemzetközi kutatások alapján feltételeztük, hogy az érzelem-felismerési képesség változásának jellemzésére a különböző érzelmet ábrázoló emberi arcok megfelelőek (H_2), megbízhatóan mérhető az érzelem-kifejezési és az érzelem-szabályozási képesség működése kérdőív segítségével, valamint az érzelem-megértési képesség működése történet segítségével (H_3). *A jóságmutatók alapján az érzelmi képességek működését feltáró mérőeszköz mindegyik része és a teljes mérőeszköz is megbízható.* A megbízhatóságot ismételt adatfelvétellel – az első mérés után 14-16 nappal, csak a gyerekek körében – ellenőriztük.

Az adatok alapján a kitöltés pillanatának érzelmi háttere feltehetően nem egyformán befolyásolja a mérőeszköz négy részének kitöltését. A kifejezési és a szabályozási képesség működését mérő rész megbízhatósági mutatói számottevően különböznek: a felismerés és a megértés esetében szorosabb, míg a kifejezés és a szabályozás között gyengébb az összefüggés. Ugyanakkor a képességek vizsgálata alapján nem állítható, hogy ezek, a közel állandónak vélt válaszok – például az Izard-féle (1971) felosztás alapján – alapérzelem-mintázatok, emocionális vonások. Mindebből csak arra következtethetünk, hogy a helyzetekhez való viszonyulást az adott érzelmi állapot jobban befolyásolja, mint egy érzelem felismerését és mások érzelmi állapotának megértését. Figyelembe kell venni azt is, hogy az érzelmelek felismerése mindig valamilyen kontextusban történik (Forgács, 2003), azonban a mérés során elszigetelten kértük azonosításukat, valamint a történetben szereplők érzelmeinek azonosítását, érzelmi válaszaik megértését személyes bevonódás nélkül vizsgáltuk, ami neuropszichológiai elemzések szerint alapvetően különböző kiértékelési mód alapján megy végbe (Ito és Cacioppo, 2003). Az is mindenképpen fontos, hogy az egyes részek által vizsgált képességek működései a mindennapok különböző helyzeteiben összekapcsolódnak: a felismerés meghatározza a megértést, ami hat a szabályozásra, a szabályozás és a megértés egyaránt befolyásolja az érzelmelek kifejezését, mindez pedig elsősorban nem kizárólag az időbeli változással függ össze, hanem az érzelmi képességek összefüggés-rendszerével (Ito és Cacioppo, 2003).

Szintén korábbi kutatások alapján feltételeztük azt, hogy a kérdőíves módszer alkalmas az erőforrásokkal kapcsolatos szülői (ebben az esetben csak anyai) vélekedések feltárására (H_4). A Csapó-féle teszt kitűnő megbízhatósági mutatói alapján döntöttünk úgy (H_5), hogy ezzel a teszttel tárjuk fel az induktív gondolkodási képesség működését és ennek eredményeit hasonlítjuk össze a szociális-emocionális és a szociális-kognitív összetevők működésével. *Jóságmutatóik alapján mind a kérdőív, mind a teszt megbízható becslést ad a vizsgált területekről. Az induktív gondolkodási tesztet alkalmasnak találtuk az összefüggés-vizsgálatba való bevonásra is. Bár a szülői vélekedéseket feltáró kérdőív jó megbízhatóságú, a kérdőíves vizsgálatot a jövőben szükséges lesz kiegészíteni más módszerrel.* Annak ellenére, hogy mind a képességeknek megfelelő viselkedésformák, mind a norma fogalmá-

nak értelmezésére adtunk instrukciókat, számolnunk kellett egyrészt azzal, hogy ezeket nem vagy alig veszik figyelembe a szülők, ami érthető is, hiszen saját, neveléssel kapcsolatos tapasztalataikat felidézve kellett véleményt alkotniuk különböző helyzetekről, nevelési szokásaikról. Másrészt – minden bizonnyal – gyermekükről és önmagukról egyaránt kedvezőbb jellemzőket jelöltek meg, ami mindenképpen torzítja az eredményeket.

Módszer: képességdimenziók szerinti vizsgálat

Néhány hazai elemzés során egy-két vizsgált képességdimenzió működéséből tévesen a viselkedésforma mint egész sajátosságaira következtetnek. Vizsgálatunk során a szociálisérdek-érvényesítő, a szociálisprobléma-megoldó és az érzelmi képességeket szintén dimenziók mentén vizsgáltuk, ám az eredményeket csak a képességek szabályozta viselkedés ezen aspektusaira, kizárólag az egyes dimenziók (faktorok) szerinti működésükre vonatkoztattuk.

A *szociálisérdek-érvényesítő* (együtműködési, segítségi, versengési, vezetési) *képességek* működését a Fiske (2006), Fülöp (2003) és Nagy (2000, 2007) munkái alapján létrehozott elméleti modell alapján vizsgáltuk, e modell dimenziói mentén dolgoztuk ki a kérdőív-tételeket. Úgy véltük, a faktor-elemzés eredménye, a faktorok struktúrája igazolja a szociálisérdek-érvényesítő képességek vizsgálatának alapját képező elméleti modellt (H_8). *Ezt a feltételezésünket csak részben igazolják az eredmények: az elméleti modell képességenként elkülönített dimenziókat tartalmaz, ám a faktoranalízis alapján e dimenziók tételei jelentősen átrendeződtek, a négy szociálisérdek-érvényesítő képességhez rendelt kérdőív-tételek hat faktorba csoportosultak.* Ezen elrendeződés tükrözi Damasio (1994), a társas viselkedésről alkotott általános modelljét, a szociális aktivitás átfogó sajátosságai rajzolódnak ki: az aktivitást jelentősen befolyásolja a helyzet (*Helyzet, elvárás*), a helyzetben résztvevők viszonya és a helyzethez való viszony (*Viszony és szerep; Hozzájárulás és részesedés viszonya; Idő és győztes*), az aktivitás érdeke (*Érdek*), érdekértékelése és az érdekütközés (*Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás*).

Ugyanakkor a faktoranalízis eredményei megerősítik Nagy (2000) és Fülöp (2003) egybehangzó megállapítását, miszerint e képességek, a képességek dimenziói szoros kapcsolatban állnak egymással. A fejlesztések során mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a hat faktor közül csak három tartalmaz az eredeti modell szerinti, kizárólag egy-egy képességhez tartozó tételt (vezetési: *Viszony és szerep*; versengési: *Idő és győztes*; együtműködési: *Hozzájárulás és részesedés viszonya*); s három faktor négy vagy kettő, eredetileg elkülönülő képességdimenziót, dimenziótételt foglal magában: *Érdek* (együtműködési, segítségi, versengési, vezetési); *Helyzet, elvárás* (segítségi, versengési); *Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás* (együtműködési, versengési).

A *szociálisprobléma-megoldó képesség* vizsgálatára alkalmas mérőeszközzel szintén dimenziók (faktorok) mentén mérhető a képesség működése. Az ezzel kapcsolatos feltételezésünk, miszerint a faktorelemzés eredményeként kapott struktúra az eredeti faktorstruktúrával megegyező (H_9), igazolódott: *a kérdőív megbízhatóan méri az összetevők működését, a faktorelemzés során az eredeti kérdőív faktorstruktúráját kaptuk, ami alapján a kérdőívet alkalmasnak tartjuk további hazai vizsgálatokban való használatra.* Mindemelllett a vizsgált faktorrendszer az általunk alkalmazott képességfogalomnak némiképp ellentmond. A szociális képesség fogalmát Nagy (2007) kompetenciamodellje alapján értelmeztük, ami szerint az öt faktor közül kettő (*Pozitív orientáció, Negatív orientáció*) a motívumrendszer része, további faktorai közül mindegyik a tudásrendszer, ezen belül az operátor jellegű tudás részei, ám annak más-más alrészét képviselik. Úgy véljük, az *Elkerülést* készségnek, a *Racionalitást* belső ismeretnek, az *Impulzivitást* expresszióknak kell tekintenünk. Ugyanakkor ez nem mond ellent teljes mértékben a képesség fogalmának, hiszen annak mindezek összetevői. (A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésével kapcsolatban is felmerül hasonló probléma – erről lásd az eredményeket ismertető részt.)

Az *érzelem-felismerési képesség* mérése során úgy véltük, a faktorelemzés eredménye megegyezik a vizsgálat alapját képező, Eibl-Eibesfeldt (1989) által kidolgozott (alapérzelmeket és fokozataikat tartalmazó) rendszerrel (H_{10}). *A faktorelemzés a 4–18 évesek körében csak részben igazolta ezt a hipotézist, hiszen a Meglepődés faktorba tartozó érzelmek nem különültek el, azonban az anyák esetében a struktúra az eredetivel teljes mértékben megegyezett.*

Az *érzelem-kifejezési, az érzelem-megértési és az érzelem-szabályozási képességekkel* kapcsolatban feltételeztük, hogy dimenzionális jellegük biztosítható azáltal, hogy – a szociálisérdek-érvényesítő képességekkel való összehasonlíthatóságuk érdekében – a kidolgozott mérőeszköz alapja-

inak a szociálisérdek-érvényesítő képességek dimenzióit tekintjük (H_{11}). *Bár így lehetővé vált a szociálisérdek-érvényesítő és e három képesség kapcsolatának feltárása, az eljárás korlátot is szabott a képességkapcsolatok általánosíthatóságának.* Ebből adódóan a pszichikus összetevők kapcsolatrend-szerének vizsgálatába csak az érzelem-felismerési képesség eredményeit vontuk be.

Korábbi vizsgálatokban a gyerekek töltötték ki a *háttérváltozókat* tartalmazó adatlap jelentős részét, azonban e vizsgálat során az anyák közölték az adatokat, amit azok megbízhatósága (például korábban kiderült, az iskolai végzettséget számos esetben nem tudják a gyerekek) és a személyiségi jogok tiszteletben tartása miatt tartottunk fontosnak.

Módszer: az értékelők szerepe a szociális összetevők mérésében

Zsolnai és Józsa (2002) szerint a szociális összetevők értékelésére legalább három értékelő (gyermek, szülő, pedagógus) bevonása szükséges, és a fejlesztés szempontjából is igen hasznos annak ismerete, miként látják a szülők és a pedagógusok a gyerekek képességeinek működését. Ennek megfelelően a szociálisérdek-érvényesítő és a szociálisprobléma-megoldó képességek működését az önjellemzés mellett a pedagógusok és a szülők is értékelték. Mindhárman ugyanazt a kérdőívet töltötték ki, ezáltal egy-egy pszichikus összetevőről három ítélet állt rendelkezésünkre, lehetővé téve összevont mutatók készítését. A kérdőív kidolgozásakor törekedtünk arra, hogy a kijelentések általánosak (számos hely-zetthez köthetők) legyenek, azonban elkerülhetetlen a felnőttek szubjektivitásának, valamint az óvodai-iskolai és az otthoni tapasztalatok értékelésben való megjelenése.

Úgy véltük, a képességek működését igen eltérően ítélik meg az értékelők; és a gyermek-szülő kapcsolatot kifejező korrelációs értékek nagyobbak, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus közötti kapcsolatok értékei (H_6). *A feltételezésnek megfelelően a gyermekek és a szülők értékei között a legerősebb a kapcsolat, életkori tendenciaszerű változás alig mutatható ki, s a pedagógusok és a szülők ítélik meg leginkább eltérően az összetevők működését.* A több értékelő bevonásának szükségességét támasztja alá az is, hogy az ítéletekből számított összevont mutató szerinti eredmények hasonlóságot mutatnak korábbi vizsgálatok eredményeivel.

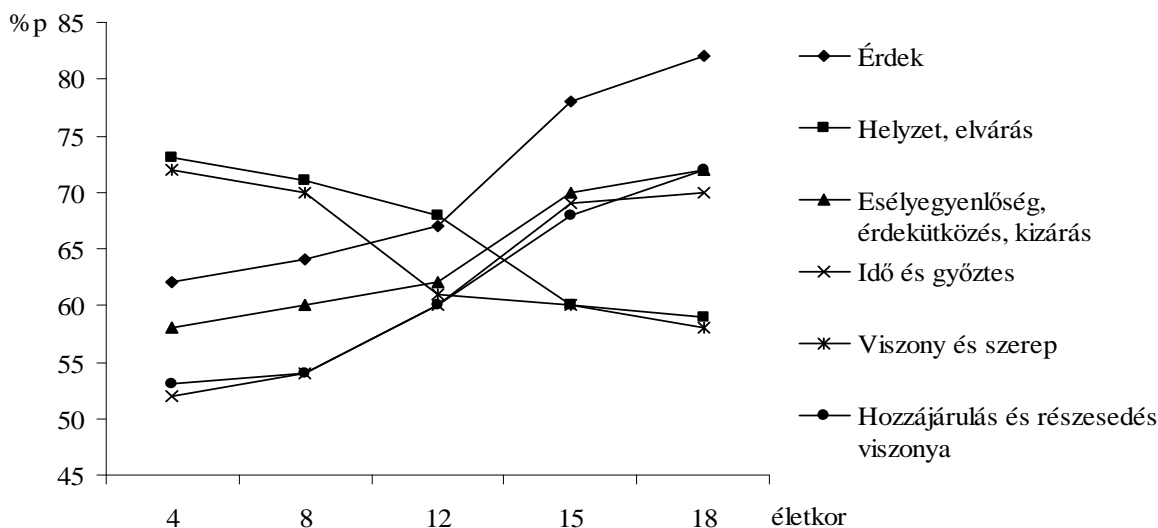
A nemzetközi kutatások (pl. Saarni, 1999) alapján az érzelem-felismerési képesség működésének megítélésénél mindenképpen szükséges legalább egy másik személy, a képesség természetéből adódóan az anya mint önjellemző bevonása. Azt feltételeztük, hogy így pontosabban értelmezhetők az általunk kiválasztott érzelemrendszer felismerésének jellegzetességei (H_7). *Az eredmények igazolták hipotézisünket: az érzelemfelismerés folyamatában a szülői (felnőttkori) érzelemfelismerés a gyermeki érzelemfelismerés egy további szakaszának tekinthető.*

Képességműködések

Korábbi kutatásaink (pl. Kasik, 2008b; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008; Kasik, 2006) és a hasonló nemzetközi vizsgálatok (pl. Saarni, 1999) alapján feltételeztük, hogy a vizsgált kilenc képesség működése között jelentős életkori különbségek azonosíthatók, főként a 4–8 és a 12–18 évesek különülnek el egymástól (H_{12}). Feltételeztük, hogy már a legfiatalabbak körében is számottevő eltérések mutathatók ki a fiúk és a lányok képességműködései között, s az életkor előrehaladtával intenzív az eltérések átrendeződése (H_{13}). Úgy véltük, a képességek működésében jelentős eltérések azonosíthatók a különböző típusú középiskolák (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) tanulói között is, és a legtöbb esetben vagy a szakiskolások különülnek el a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulóktól, vagy a gimnáziumi tanulók a másik két csoporttól (H_{14}).

Szociálisérdek-érvényesítő képességek: életkor, iskolatípus és nem szerinti jellemzők

A szociálisérdek-érvényesítő képességek esetében az életkorral kapcsolatos hipotézisünk csak részben igazolódott, hiszen főként a 4–12 és a 15–18 évesek különülnek el szignifikánsan. A hat faktor összevont mutató szerinti életkori alakulását az 1. ábra szemlélteti (a mérési pontok időbeli távolsága nem azonos, ezért a görbék csak megközelítően szemléltetik a feltételezett változásokat).



1. ábra
A szociálisérdek-érvényesítő képességek faktoronkénti működése
4–18 éves kor között (összevont mutatók)

Az adatok alapján a 15 és a 18 évesek körében az egyéni érdekek egyaránt gyakrabban meghatározza a vezetői és a vezetett szerep vállalását, a segítségnyújtás és a segítségkérés kölcsönösségét, a versengés irányultságát és a csoportban való együttes munkát (*Érdek*). Szintén a középiskolások körében kevésbé gyakori a szülői, a pedagógusi és a kortársi elvárások figyelembe vétele a segítségkérés, a segítségnyújtás és a versengés szabályainak betartásakor (*Helyzet, elvárás*). A 15 és a 18 évesek gyakrabban veszik figyelembe a versengés során mások esélyeit, azt, hogy a versenytársnak is minél nagyobb esélye legyen a győzelemre, valamint a csoportból való kizárás is gyakoribb körülményben (*Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás*). A középiskolások gyakrabban választanak olyan helyzeteket, amelyek esetében egy személy kerülhet ki győztesként, gyakrabban tekintik ellenfelüknek verseny után is társukat, valamint gyakrabban vélik úgy, hogy a versengés nem rendelkezik időkorláttal (*Idő és győztes*). A 4–12 évesekre gyakrabban jellemző mind a vezető személyének, mind a kijelölt feladat elfogadása, s a 15 és a 18 évesekre az utasítások követésének elvárása (*Viszony, szerep*). Legritkábban a 15 és a 18 évesekre, leggyakrabban a négy- és a nyolcévesekre jellemző a hozzájárulástól független részesedés (*Hozzájárulás és részesedés viszonya*).

A feltételezett változást szemléltető görbék felhívják a figyelmet két – a képességek természetével és a fejlődés értelmezésével kapcsolatos – dilemmára. Négy faktor esetében a mért összetevők változását szemléltető görbe megfeleltethető egy logisztikus görbe valamely szakaszának (lassan, majd gyorsan növekedő, ezt követően lassuló szakasz), azonban kettőnél az életkori feltételezett változás nem ezt az irányt mutatja. E két faktor (*Helyzet, elvárás*: miként határozza meg a segítséget és a versengést a kortársak, a szülők és a pedagógusok elvárásai, az általuk közvetített normák és a szociális helyzet; *Viszony és szerep*: mi alapján történik a vezetői és a vezetett szerepek vállalása) változása ellentétes irányú, ugyanakkor ez nem tekinthető a szociális aktivitás szempontjából kizárólag negatív sajátosságként (negatív irányú változásként), hiszen mindkét esetben a külső tényezőktől való függetlenség, a külső szabályozás szerinti aktivitás gyakoriságának csökkenése azonosítható.

Felmerül egy másik értelmezési lehetőség is, ami azonban nem mond ellent az elsőnek: e két görbe nem képesség jellegű pszichikus összetevő működésére utal, lehetséges, hogy a mért összetevők az alkalmazott kompetenciamodell (Nagy, 2007) alapján inkább cselekvési szokások (meghatározott cselekvésekhez, helyzetekhez, eseményekhez kötöttek). Mindazonáltal az eredmények azt mutatják, a környezetből származó elvárások – mindkét faktor esetében – egyre kevésbé határozzák meg a 4–18 évesek szociális aktivitását, ami értelmezhető a szabadságfok növekedésével is, és mindenképpen nagyon fontos információ a fejlesztési célok és módszerek meghatározásakor.

Az egyes faktorok tartalma és azok feltételezett fejlődése újra felveti a kérdést: mi tekinthető a szociális képességek esetében fejlődésnek, pozitív irányú változásnak, milyen viszonyítási egység az, ami alapján ez megítélhető? A *Helyzet, elvárás* és a *Viszony és szerep* esetében teljes mértékben nem állítható, hogy negatív változásról van szó (nem történik fejlődés). Ugyanakkor a további négy faktornál az életkorral növekvő változás sem minden esetben értelmezhető pozitív változásnak (fejlődésnek). Az eredmények alapján például az egyéni érdek dominanciája az életkorral nő mindegyik képesség esetében – általánosítva értelmezhető-e ez mint pozitív változás? A másik példa: a csoportos munkavégzés során a két legfiatalabb korosztályba tartozók kevésbé veszik figyelembe a hozzájárulás mértékét a jutalomból való részesedéskor, s minél idősebbek a gyerekek, annál inkább számít, ki mennyit dolgozott, vagyis az arányos részesedés egyre inkább meghatározza viselkedésüket. E változás minősítése is számos tényezőtől függ, például az adott közösség elvárásaitól, elfogadott és elvárt, szankcionált normáitól, egy-egy viselkedésformához kötött értékektől. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a szociális aktivitást meghatározó pszichikus összetevők esetében a jövőbeni pedagógiai kutatások során érdemes egy-egy terület kontextushoz kötöttebb mérését elvégezni, valamint a kérdőíves vizsgálatot más módszerrel, leginkább megfigyeléssel kiegészíteni, a különböző módszerekkel kapott eredményeket összevetni. Érdemes a vizsgálatok során a családon kívül az óvoda, iskola értékrendszerét is feltárni, az eredmények értelmezésekor ezt viszonyítási alapnak tekinteni. Úgy véljük, egy-egy képességvizsgálat eredményeit a szociometriai elemzés is fontos információkkal egészítheti ki: a társas viszonyok, helyzetek tükrözhetik a feltárt jelenségekkel való hasonlóságokat és különbözőségeket.

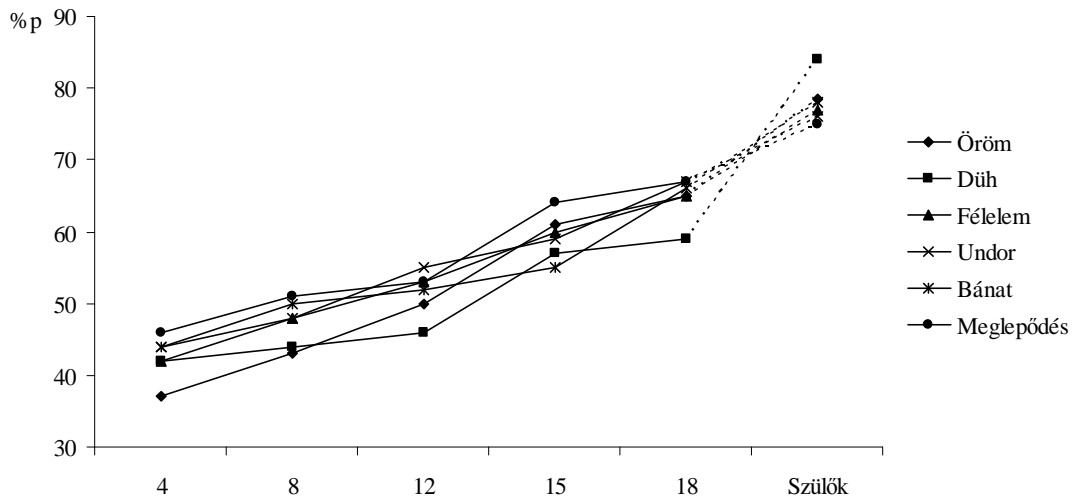
A kérdőív 51 tételéből 20 esetében mutatható ki lányok és fiúk közötti szignifikáns különbség. Azt feltételeztük, hogy már a legfiatalabbak körében is markáns eltérések azonosíthatók, azonban az adatok alapján az eltérések a 12–18 éveseknél fordulnak elő nagyobb arányban, valamint a korai különbségek azonosíthatók a későbbi életkorokban is. Az életkor mellett a nem alapján is igen eltérően vélekednek az értékelők, illetve a képességek alapján is azonosítható az egyetértés különbözősége. Az együttműködési, a segítő és a vezetői képességhez tartozó kérdőív-tételek megítélése közel azonos, azonban a versengési képességhez tartozóakat a pedagógusok vagy ellenkezőképpen ítélik meg, vagy értékelésük alapján nincs jelentős különbség a két nem között. A nem szerinti különbségek értelmezésekor mindenképpen szükséges figyelembe venni egyrészt az érésebeli különbségeket, másrészt a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárásoknak a hatását. A lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (Csapó, 2000). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukciónak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként nagy eltéréseket mutatnak – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. Vajda (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében.

Igazolt az iskola típusa alapján kimutatható különbségekkel kapcsolatos hipotézisünk. A tételek közül 15-nél általánosíthatók a gimnáziumban, a szakközép- és a szakiskolában tanuló diákok közötti különbségek, és igen különbözően vélekednek az értékelők a képességek működéséről. A legtöbb eltérés az önjellemzés és a pedagógusi értékelés alapján azonosítható, a szülők szerint csak az Érdek és a Helyzet, elvárás faktor egyes tételeinél, s a szülők és a pedagógusok ítéletei szerinti elkülönülések egyetlen esetben sem egyeznek. A gyermeki és a pedagógusi értékelés szinte mindegyik esetben azonos: a gimnáziumi tanulók különülnek el a legtöbb esetben a szakközépiskolai és a szakiskolai tanulóktól. A vizsgálat ezen eredményei arra mutattak rá, hogy az értékelők ítéletei legkevésbé az életkor, leginkább az iskolatípus szerint különböznek, s a pedagógusok véleménye számos esetben jelentősen eltér a szülők és a gyerekek ítéletétől. Ez a jelenség Anderson (2000) szerint alapvetően, s általában negatívan befolyásolja az óvodai, még inkább az iskolai fejlesztő programok hatékonyságát.

Érzelmi képességek: életkor, iskolatípus és nem szerinti jellemzők

Az érzelem-felismerési képesség mérésekor az anyák érzelemfelismerését is vizsgáltuk, hiszen a nemzetközi vizsgálatok eredményei (pl. Saarni, 1999) szerint igen jelentős a kapcsolat a szülői (elsősorban az anyai) és a gyermeki érzelemfelismerés között. A 2. ábra az alapérzelmek és fokozataik (faktorok) életkori változását szemlélteti. Az eredmények részben igazolták feltételezésünket: mindegyik faktorba tartozó érzelem felismerése az életkor előrehaladtával egyre biztosabb, s a szülők érzelemfelismerése e

folyamat további szakaszaként értelmezhető. Ugyanakkor a felismerés nem a 12–18 évesek, hanem a 15–18 évesek körében a legpontosabb. Igazoltak tekintjük Oatley és Jenkins (2001) két általános megállapítását is: (1) az érzelemfelismerés az életkor előrehaladtával fokozatosan differenciálódik, ám pontos határokat – leginkább a fokozatok felismerésében – igen nehéz megállapítani, (2) s a differenciálódást nagymértékben befolyásolják a szociális tapasztalatok (a tapasztalat mutatójának ebben a vizsgálatban a szülők életkorát tekintettük).



2. ábra

A gyermeki és a szülői érzelemfelismerés alakulása (összevont mutatók)

Az önjellemzések közötti összefüggések mindegyik életkorban az alapérzelmek esetében erősebbek, mint a fokozatoknál, ami megegyezik más vizsgálatok (pl. Saarni, 1999) eredményével. A korrelációk az Öröm és a Düh faktorba tartozó érzelmeknél a legerősebbek, s a Meglepődés faktorba tartozóknál a leggyengébbek – az adatok e tekintetben is alátámasztják a hasonló vizsgálatok (pl. Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001) eredményeit. Az anya és gyermeke érzelemfelismerése közötti kapcsolatokat feltáró kutatások alapján az érzelmek felismerésében az életkor előrehaladtával a nem családi környezet tagjainak és mechanizmusainak (kortársak, pedagógusok, média) is egyre nagyobb a szerepe. Ezen tényezők egy része a szülő érzelmekifejezésén keresztül hat a gyermek szociális aktivitására, ezen belül az érzelmek felismerésére. A rendelkezésünkre álló háttér adatok közül a szülői önjellemzésen és a szülő életkorán kívül két tényezőt választottunk (iskolai végzettség, kivel neveli gyermekét). Ezeket független változónak tekintve a gyermeki önjellemzésre mint függő változóra regresszióelemzést végeztünk. Mindegyik életkorban az anya önjellemzése és a családtípus (ki vagy kik nevelik a gyermeket) a megmagyarázott variancia több mint 50%-át adja, a változók közül e kettő játssza a legfontosabb szerepet. Míg az anya érzelemfelismerése azonos mértékű mindegyik életkorban, a családtípus hatása a vizsgált minta esetében növekvő tendenciát mutat. Ez az eredmény összhangban áll Fridlund (1994) kutatásainak eredményeivel, miszerint a család összetétele jelentősen befolyásolja az érzelmek felismerését. Az anya iskolai végzettsége szintén mindegyik részmintán meghatározó, harmadik legnagyobb magyarázó erővel bír, s ellentétben a családtípussal, hatásában az életkor növekedésével csökkenő tendencia figyelhető meg. Az anya életkora kisebb mértékben járul hozzá a megmagyarázott varianciához mindegyik életkorban.

Az alapérzelmek kifejezésének mérési eredményei, az egyes tételeknél kimutatható életkori különbségek igen jól tükrözik a Szociálisérdek-érvényesítő képességek faktorainak életkori elkülönüléseit, ami egyértelműen az érzelmek és a különböző helyzetek megítélésének szoros kapcsolatára utal. Szintén ez a következtetés vonható le a nem és az iskola típusa alapján kialakult elkülönülésekből. Bár mindkét elemzési szempont szerint kevés különbség azonosítható, az eltérések kizárólag azoknál a tételeknél jelennek meg, ahol a Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív esetében is. Annak ellenére, hogy a mérőeszköz az alapérzelmek kifejezésének mérésére megfelelő, az eredményekből az is kiderült, hogy a 15 és a 18 évesek körében már a tételek 25%-ánál nem elegendő az alapérzelmek

köre, aminek egyik lehetséges oka az érzelmi rendszer egyre nagyobb differenciáltsága, ez pedig a felismerés-kifejezés kapcsolatát erősíti. További kutatási feladat ezen helyzetek esetében a fokozatok kifejezésének vizsgálata.

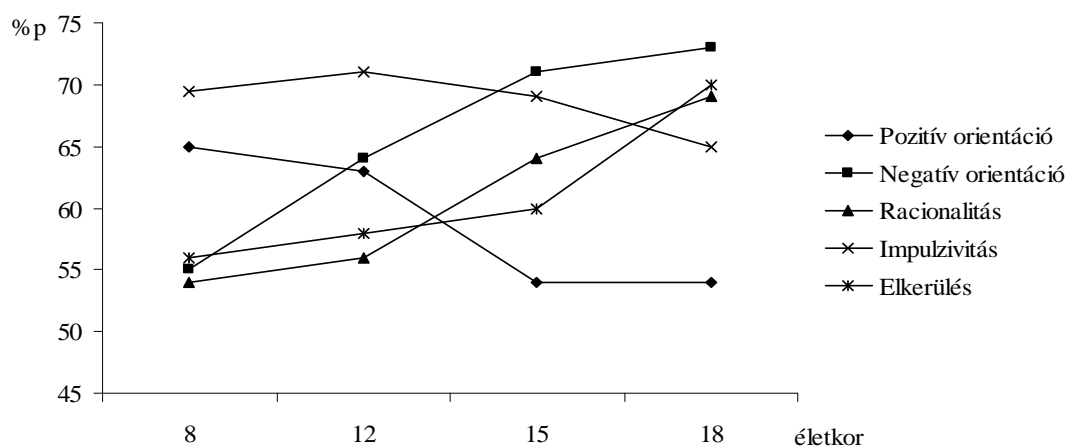
Az alapérzelmek *megértésének* képességét egy történet segítségével mértük, az alanyoknak a szereplők érzelmi reakciót kellett megítélni. E vizsgálat során is kiderült, több történetrésznél az alapérzelmek köre nem elegendő a szituációban mutatott érzelmek azonosítására, ugyanakkor az eredmények további kutatásaink alapjául szolgálnak: kijelölték azokat az érzelmcsoportokat, amelyeket nagyobb differenciáltsággal kell szerepeltetni egy-egy társas helyzetben mutatott érzelmi reakció megértésének mérésekor. A legfontosabb csoportnak a meglepődés és a düh fokozatai tekinthetők. A nem szerint és az iskola típusa alapján mindegyik életkorban kevés szignifikáns különbség azonosítható, ennek oka – feltehetően – az alapérzelmek biztosabb felismerése. Minden bizonnyal a fokozatok esetében jelentősebb nem szerinti különbségek mutathatók ki – ennek igazolása jövőbeni kutatási feladat.

Az alapérzelmek *szabályozásának* vizsgálata szerint – alátámasztva szintén korábbi (pl. Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001) kutatási adatokat – a 12–18 évesek nagyobb arányban érzik úgy, hogy egy-egy – feltehetően frusztráló – társas helyzet megélése nagyon rossz érzés számukra. A 15 és a 18 évesek körében a leggyakoribb a fiúk és a lányok közötti eltérés (a lányok számára rosszabb érzés); és az iskola típusa alapján csak a 18 évesek körében azonosítható néhány szignifikáns különbség (a szakiskolai tanulók számára rosszabb érzés).

Az érzelmi képességek vizsgálatának eredményei alapján mind az életkori, mind a nem és az iskola típusa szerinti különbségek a 4–12 és a 15–18 évesek között jelentősek, akárcsak a szociálisérdek-érvényesítő képességek esetében. Az eredmények egyik legfontosabb üzenete, hogy a fejlesztés szempontjából – a már számos vizsgálat eredménye által hangsúlyozott – serdülőkor tekinthető nagyon fontos időszaknak, ugyanakkor a korai fejlesztés szerepe óriási, hiszen az érzelmi képességek működésében a serdülőkor előtt igen kismértékű változás azonosítható, valamint a családi háttér alapos ismerete elengedhetetlen a fejlesztő program kidolgozásakor.

Szociálisprobléma-megoldó képesség: életkor, iskolatípus és nem szerinti jellemzők

A szociálisprobléma-megoldó képesség 8–18 évesek körében végzett vizsgálatának eredményei részben igazolták feltevésünket: jelentős életkori változások azonosíthatók, bár e képesség esetében is a 8–12 és a 15–18 évesek különülnek el jelentősen. A képességdimenziók működési jellemzőit kifejező görbék – akárcsak két szociális faktornál – szintén megkérdőjelezzik az összetevők képesség jellegét. A 3. ábra az öt faktorba tartozó összetevők életkori változását szemlélteti az értékelők ítéleteiből számított összevont mutató alapján.



3. ábra

A szociálisprobléma-megoldó képesség faktoronkénti működése 8–18 éves kor között (összevont mutatók)

A vizsgálat eredményei jelentős mértékben hasonlítanak néhány korábbi kutatás (pl. D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; McMurrin, Egan, Blair és Richardson, 2001) eredménye-
ihez. A szociális problémák pozitív megítélése (*Pozitív orientáció*) a nyolc- és a 12 évesekre gyakrab-
ban jellemző, mint a 15 és a 18 évesekre. Ezzel szemben az önmaguk számára problémás kapcsolatok
és helyzetek megoldásának negatív jelenségként való értelmezése (*Negatív orientáció*) a két idősebb
korosztályra jellemző leggyakrabban, ritkábban a 12 évesekre, s legritkábban a nyolcévesekre. A problé-
ma definiálásával, a megoldás előtti döntéssel és a kivitelezéssel kapcsolatos racionalitás, a
többszemponútú értelmezés, több megoldási lehetőség számbavétele (*Racionalitás*) gyakrabban jellem-
ző a két idősebb korosztályba tartozó diákokra. A 12 évesekre jellemző gyakrabban az érzelmek meg-
határozta döntés és kivitelezés (*Impulzivitás*), és nincs jelentős különbség a nyolc, a 15 és a 18 évesek
között. A probléma elkerülése, a megoldás halogatása (*Elkerülés*) a 18 éveseknél gyakrabban fordul
elő, mint a fiatalabbaknál.

*A 25 kérdőívterület közül 10 esetében azonosítható nem és hét esetében iskolatípus szerinti szig-
nifikáns különbség. A fiúk és a lányok közötti eltérések száma nagyobb a két idősebb korosztály köré-
ben, szemben azzal, amit feltételeztünk. Főként a pedagógusok és a gyerekek ítéletei szerint különülnek
el a 15 és a 18 éves gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai diákok, s az elkülönülések hasonlóak.
Mindhárom értékelő közel azonos módon ítéli meg a lányok és a fiúk képességműködését, nagyobb
mértékű az egyezés, mint a szociálisérdek-érvényesítő képességeknél, ám az iskola típusa alapján
ugyanúgy igen eltérő a véleményük.*

A kérdőívvel, annak további alkalmazásával kapcsolatban megfogalmazódik egy kritika is,
amit a kérdőív kidolgozói is felvetnek (D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002). A kitöltők olyan
instrukciót kapnak, miszerint a válaszok során mindenféle szociális problémára és bárkire (családtag-
ra, kortársra stb.) gondolhatnak. Úgy véljük, a mérőeszköz hazai további alkalmazása során célszerű
személy- és helyzetspecifikus kérdőívváltozatokat (például csak a kortársakkal kapcsolatos problé-
mákra koncentrálnó változatot) készíteni, így az egyes személyekhez fűződő problémákról és azok
megoldásáról pontosabb kép alakulhat ki.

A szülői erőforrásokkal kapcsolatos vizsgálat eredményei

A nemzetközi kutatási eredmények alapján a szülők egy-egy szociális aktivitásról alkotott elképzelé-
sei, az általuk befolyásolt nevelési elvek, technikák nagymértékben meghatározzák a szocialitás alakulá-
sát (Grusec és Hastings, 2007). A vizsgálat célja annak feltárása volt, miként vélekednek az anyák
anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásuk mértékéről és gyakoriságáról a gyerekek szociálisérdek-
érvényesítő (együttműködő, segítő, versengő, vezető) viselkedésével kapcsolatban. Feltételeztük, hogy
a szociálisérdek-érvényesítő képességeknek megfelelően viselkedésformákról életkoruk, anyagi
háttérük és iskolai végzettségük alapján eltérően vélekednek a szülők, és a képességek működését
leginkább a szellemi, kevésbé a kapcsolati és legkevésbé az anyagi erőforrásokról való vélekedésük
befolyásolja (H_{16}). *A vizsgálat eredményei igazolták feltételezéseinket* (néhány sajátosság az összefü-
gés-vizsgálat eredményeit közlő alfejezetben található).

Az eredmények egyértelműen megerősítik azt a külföldi kutatási tapasztalatot, miszerint egy-
egy fejlesztő program kidolgozása során a családi tényezőket az eddigénél mindenképpen nagyobb
mértékben kell figyelembe venni. Az általunk vizsgált szülők igen jelentős különbséget tesznek a négy
viselkedésforma között: úgy vélik, gyermekük együttműködő viselkedése és a segítségnyújtás elsősor-
ban a családi nevelésen múlik, míg a versengés és a vezetés módjait az iskolában kell elsajátítani. Ez a
viszonyulás mindenképpen hat a gyerekek ezen viselkedésformákról alkotott attitűdjére, a viselkedés-
formákkal kapcsolatos ismeretek megszerzésére és alkalmazására, akárcsak az, hogy már a legfiata-
labbaknál is a jutalmazás, a megerősítés egyik eszköze a pénz.

A versengés esetében nagymértékű a szülői elutasítás, az indokok alapján igen negatív visel-
kedésformának tekintik, s e vélemény független attól, hány éves a gyermek. Ugyanakkor figyelembe
kell venni azt, hogy a válaszadók az anyák voltak. Számos vizsgálat szerint a nőkre kevésbé jellemző a
versengő viselkedés, amit jelentős mértékben magyaráznak például a nemi szereppel kapcsolatos tár-
sadműködési elvárások (Fülöp, 2007). A 15 és a 18 évesek szülei kisebb szerepet tulajdonítanak maguknak
a viselkedésformák alakulásában. A szülői vélekedések közül több összhangban áll a Szociálisérdek-
érvényesítő képességek vizsgálatának eredményével, például a segítségkérés gyakorisága csökken az

életkor előrehaladtával, és az idősebb tanulók szülei is kevésbé tartják fontosnak, hogy gyermekeik a segítségkérésre megfelelő példát lássanak környezetükben.

Azokban a családokban, ahol a gyermekre átlagosan több pénzt költenek, a viselkedésformákat gyakrabban jutalmazák pénzzel, abban azonban nincs jelentős különbség, hogy a magasabb összeg mely viselkedésforma pénzzel való jutalmazásával áll szorosabb kapcsolatban. Feltételezhető, hogy a jutalmazás tényét alapvetően befolyásolja a család anyagi helyzete, ezen belül a gyermekre fordított havi összeg, azonban a jutalmazott területekre (viselkedés, tanulmányi teljesítmény stb.) alig hat. Az utóbbi esetében sokkal nagyobb befolyásoló erővel bír a szülők más, nem anyagi helyzettel kapcsolatos jellemzője (például a jutalmazás formájáról, idejéről alkotott véleményük).

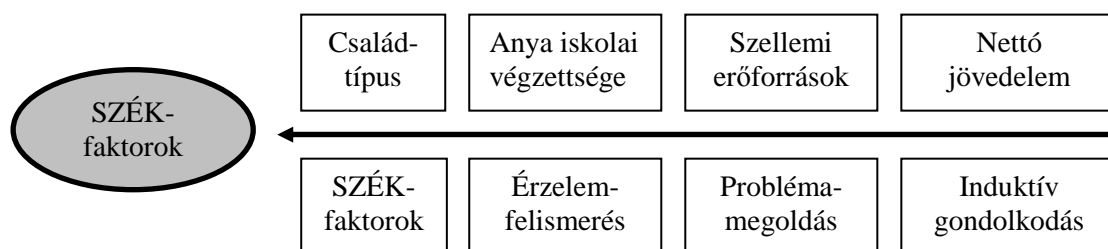
A nemzetközi adatokkal (pl. *Grusec és Davidov, 2007*) megegyezően életkortól függetlenül nagyon fontos az anyák számára a viselkedésformákról való beszélgetés és a személyes példamutatás (a szellemi erőforrás két formája), ám a 15 és a 18 éves gyerekek szülei nagyobb mértékben vélik úgy, hatásuk e tekintetben kisebb, mint a kortársaké vagy a médiáé. Vélekedésük alapján a gyerekek a családi környezetben főként az együttműködésre és a segítségre látnak példát, versengésre és vezetésre igen keveset. A kapcsolati erőforrások elemzése alapján a szülők egységesen nem kérnek segítséget senkitől azért, hogy gyermekük olyan helyzetbe kerüljön, amely helyzet nagyobb lehetőséget biztosít a hatékony együttműködésre, segítségnyújtásra, segítségkérésre, vezetői vagy vezetett szerep ellátására és versengésre.

A belső és a külső összefüggések vizsgálatának főbb eredményei

A komplex fejlesztési programok elsődleges célja olyan módon segíteni az adott pszichikus összetevők pozitív irányú változását, amely figyelembe veszi azok más összetevőkkel való kapcsolatát. Ezt szem előtt tartva vizsgáltuk a szociálisérdek-érvényesítő, a szociálisprobléma-megoldó, az érzelemfelismerési, az induktív gondolkodási képesség, a szülői vélekedések és néhány háttérváltozó kapcsolatát.

Korábbi kutatásaink (*Kasik, 2006*) alapján feltételeztük, hogy a szociálisérdek-érvényesítő képességek faktorainak kapcsolata az életkor előrehaladtával egyre erősebb, ez a tendencia jellemzi e faktorok és az érzelmi, a szociálisprobléma-megoldó, valamint az induktív gondolkodási képességek kapcsolatát, és a szociálisérdek-érvényesítő képességek kapcsolata szorosabb az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességekkel, mint az induktív gondolkodási képességgel (H_{15}). Ugyancsak korábbi kutatási tapasztalatok alapján választottuk ki a háttérváltozók körét. Feltételeztük az iskolai végzettség hatásának az életkor előrehaladtával való gyengülését, az anyagi háttér kevésbé befolyásoló szerepét és a családtípus növekvő hatását (H_{17}).

A szociálisérdek-érvényesítő képességek faktoraira elvégzett regresszióelemzés eredményei alapján a 4. ábra a faktorokra gyakorolt hatásokat szemlélteti a teljes mintára vonatkoztatva. A nyíl fölött a környezeti, alatta a pszichikus összetevők találhatóak. Minél közelebb helyezkedik el egy összetevő a szociálisérdek-érvényesítő képességek (SZÉK) faktoraihoz, annál nagyobb hatást gyakorol az összetevőkre. A megmagyarázott varianciák mindegyik faktor esetében az életkor előrehaladtával emelkedő tendenciát mutatnak – ez akkor is azonosítható, ha figyelembe vesszük azt, hogy a négyéveseknél a független változók köre kisebb a szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodási képesség felmérésének hiánya miatt. A változás mértéke az *Érdek*, az *Idő és győztes*, valamint a *Hozzájárulás és részesezés viszonya* esetében a legnagyobb, s a *Helyzet, elvárás* faktornál a legkisebb.



4. ábra
Az összetevők hatása a SZÉK-faktorokra

Mindegyik faktor és életkor esetében a megmagyarázott variancia jelentős hányadát a többi szociálisérdek-érvényesítő faktor adja, általában a felét vagy a harmadát, ami a képességek, képesség-dimenziók szoros kapcsolatára utal. A szociálisprobléma-megoldó képesség faktorai közül mindegyik tendenciaszerűen meghatározó, azonban hatásuk a várttól – a nemzetközi kutatások során kapott kapcsolatoktól – eltérő, kisebb mértékű. Ennek lehet az is az oka, hogy a két mérőeszköz eltérő természetű pszichikus összetevőket mér. Korábbi kutatásaink (Kasik, 2006) során is azt tapasztaltuk, hogy a készségek és a képességek között más a kapcsolat jellege, mint két készség vagy két képesség között. Az érzelemfelismerés – mind a gyermeki, mind a szülői – főként az *Érdek*, valamint az *Idő és győztes* faktorok esetében jelentős hatású mindegyik életkorban, tendenciaszerű változás nem azonosítható.

Az induktív gondolkodás és a szociális képességek összefüggésének vizsgálati eredménye egyértelműen jelzi e két terület kapcsolatát, ami a vártnál kisebb mértékű. Az induktív gondolkodási képességnek az életkor előrehaladtával azon faktorokkal egyre szorosabb a kapcsolata, amelyek a *Damasio*-féle (1994) viselkedésmódel helyzet- és lehetőségértékelés eleméhez tartoznak. *Meichenbaum* és munkatársai (1981) szerint a szociális kompetencia kognitív összetevőinek kiemelkedő szerepe a szociális aktivitás során éppen e szakaszban jelentős, ami megerősíti az eredményekből levont következtetést: a szabályalkotás, a tapasztalatból következtetések levonása, modellek alkotása a szociális aktivitás életkori változása során kiemelkedően fontos. A tapasztalatok jellege a szociális aktivitás változásában viszonyító funkciót lát el, s ebből újabb, számos vizsgálati eredmény alapján megfogalmazott következtetés vonható le: a korai szociális tapasztalatoknak alapvető a szerepük.

A környezeti tényezők közül az anya iskolai végzettsége, a családtípus és a szellemi erőforrásokkal kapcsolatos szülői vélemény hat leginkább a szociális összetevők alakulására, azonban faktoronként hatásuk eltérő és adott faktor esetében az életkori csoportokban közel hasonló mértékű. A nettó jövedelemmel kapcsolatos adatok korábbi vizsgálatok (pl. *Kasik*, 2006; *Zsolnai*, 1999) eredményeit tükrözik: a környezeti tényezők közül ez az, amelyik a legkisebb hatással van a szociális kompetencia összetevőinek alakulására.

Az empirikus vizsgálat jelentősége és további kutatási lehetőségek

A szociális nevelés hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ attól, mennyire ismerjük azon pszichikus összetevők működését, amelyek pozitív irányú változásának segítése a célunk, illetve attól is, milyen ismeretekkel rendelkezünk a környezeti tényezők fejlődésben játszott szerepéről. Az empirikus vizsgálat legnagyobb jelentőségét abban látjuk, hogy több olyan pszichikus összetevő életkor, nem és iskolatípus szerinti jellemzőjét tártuk fel, amelyekről eddig nem vagy alig rendelkezünk megbízható adatokkal. Az eddigieknél pontosabb kép rajzolódott ki a szociális-érzelmi és a szociális-kognitív összetevők belső rendszeréről, valamint néhány pszichikus és környezeti tényezővel való kapcsolatokról, egymásra hatásokról. Az eredmények megerősítenek számos korábbi, elsősorban külföldi kutatási tapasztalatot; lehetővé teszik a képességek működéséről és fejlesztésük lehetőségeiről szóló ismereteink újragondolását; alapot nyújtanak egy komplex – direkt, indirekt és tartalomba ágyazott –, 4–18 évesek képességfejlődését segítő program kidolgozásához, valamint kijelölnek további kutatási lehetőségeket és feladatokat.

A továbbiakban érdemes e képességcsoporttal longitudinális vizsgálatot végezni, amelynek eredményei szintén segíthetik a program tartalmának kidolgozását, módszereinek és eszközeinek kiválasztását. Mindenképpen célszerű egyrészt más pszichikus összetevők, például a deduktív gondolkodási képesség (*Vidákovich*, 2002) vagy a szociális motívumok (*Forgas*, *Williams* és *Lahan*, 2005) vizsgált képességekkel való kapcsolatát feltárni, illetve bővíteni a környezeti tényezők körét (például az iskola által közvetített szociális értékek, a pedagógusok szociális kompetenciája). Fontos elvégezni azokat az összefüggés-vizsgálatokat, amelyekre kiemelt hangsúlyt fektetnek a nemzetközi kutatások (például személyiségvonások és képességek kapcsolata; szociometriai státusz és képességek összefüggése).

Rendelkezésünkre áll a szociálisprobléma-megoldó képesség vizsgálatára használt kérdőív hosszabb, 52 kijelentésből álló változata is, ami részletesebben méri a rövid változat tartalmát. Ennek adaptálása mellett szükséges kidolgozni a négyévesek számára is egy megbízhatóan működő mérőeszközt az adaptált kérdőívek mintájára. A szociálisprobléma-megoldással kapcsolatosan folyamatban van két kutatásunk. 2010 tavaszán megkezdtük 4–18 évesek körében a szociális problémák más szem-

pontú vizsgálatát: a gyerekeknek problémákat kell felsorolniuk, valamint befejezetlen történeteket kell kiegészíteniük és a szereplők cselekvéseit értékelniük (Kasik, 2010). Megkezdtük videofelvétel készítését, amelyeken különböző típusú szociális problémákat tartalmazó helyzetek láthatók, ezekről kell a gyerekeknek ítéletet alkotniuk.

A viselkedéskutatás multidimenzionális integratív modellje (Cacioppo és Berston, 1992) szerint egy-egy jelenség vizsgálatakor a különböző tudományterületek értelmezési szintekként értelmezhetők. Az ily módon elvégzett kutatások célja, hogy a vizsgált jelenség egyik értelmezési szintjén kapott eredmények alapján információkat gyűjtsön egy másik értelmezési szintről, pontosítsa azokat, illetve a következtetéseknek átfogó és összetett keretet adjon. E modellt alapul véve 2010 őszén – a SZOTE Élettani Intézetével (Braunitzer Gáborral) közösen – elemezzük a szociálisérdek-érvényesítő képességek és az implicit tanulás összefüggéseit. A Fish-face számítógépes neuropszichológiai teszt (Myers, Shohamy, Gluck, Grossman, Kluger, Ferris, Golomb, Schnirman és Schwartz, 2003) játékos formában vizsgálja a tanulásban (a pszichikumban történő tartós változásban) alapvető szerepet játszó párok asszociációját, az implicit szabályelsajátítást és az elsajátított szabály új helyzetekben való alkalmazását, amely folyamatok a nemzetközi neuropszichológiai vizsgálatok alapján a szociális aktivitásban is jelentős szerepet játszanak (Kéri, 2008). E vizsgálat eredményei mindenképpen gazdagítják az induktív gondolkodás és a szociális összetevők közötti összefüggésekről kapott kutatási adatainkat.

Irodalom

- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. 271–279.
- Asher, S. R., Oden, S. L. és Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In: Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bagdy Emőke (2004): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bremer, C. D. és Smith, J. (2004): Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5.
- Cacioppo, J. T. és Berston, G. G. (1992): Social psychological contributions to the decade of the brain. *American Psychologist*, 47. 1019–1028.
- Campbell, J. D. és Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56. 81–105.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- 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.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, Cs., Nagy, F. és Chugani, D. (2001): Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: A Study of Postinstitutionalized Romanian Orphans. *Neuroimage*, 14. 1290–1301.
- Cronbach, L. J. és Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52. 281–302.
- Csapó Benő (1999): Induktív gondolkodási képesség teszt.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–365.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 373–391.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. 107–126.
- D’Zurilla, T. és Nezu, A. M. (1999): Social problem solving in adults. In: Kendall, P. C. (szerk.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. New York, Academic Press.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. L. (1998): Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25. 241–252.

- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- Damasio, A. R. (1994): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, New York.
- 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.
- Fiske, A. P. (1991): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forgas, J. P., Williams, K. D. és Lahan, S. M. (2005): *Social motivation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Fox, L., Dunlap, G. és Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4. 4. 208–217.
- Fridlund, C. A. (1994): *Human facial expression: An evolutionary view*. Academic Press, San Diego.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 170–192.
- Fülöp Márta (2007): A sokarcú versengés. In: Czigler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 228–259.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 1. 137–158.
- Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of Socialization*. Guildford Press, New York. 284–308.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hartup, W. W. (1980): Peer relations and Family relations: Two Social Worlds. In: Rutter, M. (szerk.): *Scientific Foundations of Developmental Psychiatry*. Heinemann, London.
- Hoffman, M. (1983): Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization. In: Higgins, E. T., Ruble, D. N. és Hartup, W. W. (szerk.): *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. Cambridge University Press, New York.
- 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. (1971): *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Johnson D. W. és Norem-Hebeisen, A. (1977): Attitudes Toward Inter-dependence among Persons and Psychological Health. *Psychological Reports*, 3. 843–850.
- Kasik László (2006): 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. 11–12. sz. 21–38.
- Kasik László (2008a): Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív.
- Kasik László (2008b): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 108. 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői – vizsgálatok 8–18 évesek körében. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Kasik László és Zsolnai Anikó (2009b): Érzelmi képességek képes teszt.
- Kasik László, Nagy Ágoston és Fűzy Annamária (2010): Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív.
- Kéri Szabolcs (2008): *Skizofrénia a kognitív deficit tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- McMurrán, M., Egan, V., Blair, M. és Richardson, C. (2001): The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30. 517–524.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Myers, C. E., Shohamy, D., Gluck, M. A., Grossman, S., Kluger, A., Ferris, S., Golomb, J., Schnirman, G. és Schwartz, R. (2003): Dissociating hippocampal versus basal ganglia contributions to learning and transfer. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15. 252–268.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. MOZAIK Kiadó, Szeged.
- 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.
- Nemzeti alaptanterv 2007*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Ross, A., Fülöp, M. és 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.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schmuck, R. A. és Schmuck, P. A. (1974): *A Humanistic Psychology of Education. Making the School Everybody's House*. National Press Books.
- 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. 1996.
- Scott, T. M. and Nelson, C. M. (1998): Confusion and failure in facilitating generalized social responding in the school setting: Sometimes 2+2=5. *Behavioral Disorders*, 23. 264–275.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST) In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–170.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Tóth Edit és Kasik László (2009): Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Van der Zee, K. I., 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.
- Vidákovich Tibor (2002): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 201–230.
- White, B., Kaban, B., Marmor, J. és Shapiro, B. (1972): *Child rearing practices and the development of competence*. Cambridge, MA., Laboratory of Human Development, Harvard University.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 91–110.

A disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői – vizsgálatok 8–18 évesek körében. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó képesség működésének jellemzői 8 és 15 éves diákok körében (szimpóziumelőadás). VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2010. április 16–17. *Tartalmi összefoglalók* 77.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési 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. (megjelenés alatt)
- Tóth Edit és Kasik László (2010): Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról. *Új Pedagógiai Szemle*, **60.** 1–2. sz. (megjelenés alatt)
- Tóth Edit és Kasik László (2010): *A szülők anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásainak mértéke és gyakorisága 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő viselkedésével kapcsolatban*. III. Taní-tani Konferencia – Miskolc, 2010. január 29–30.
- Tóth, E. és Kasik, L. (2010): *Analysis of Social Interest Realisation Behaviour and Parent Resources among Children between 4 and 17 and Their Parents*. EARLI JURE. July 19–22, 2010 in Frankfurt, Germany.
- Kasik László (2009): A társas viselkedés és a tanulmányi teljesítmény. In: Brezsnýánszky László és Fenyő Imre (szerk.): *A pedagógia új horizontja. Szöveggyűjtemény a neveléstudományi mester-szak felvételi vizsgájához*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Debrecen. 75–81.
- Kasik László (2009): *Az érzelmek felismerésének, kifejezésének, megismerésének és szabályozásának jellemzői 4–17 évesek körében*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia – Veszprém, 2009. november 19–21. *Tartalmi összefoglalók* 162.
- Kasik László (2009): *4–17 évesek és szüleik szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése* (szimpóziumelőadás). VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2009. április 24–25. *Tartalmi összefoglalók* 74.
- Kasik, L. és Braunitzer, G. (2009): *Relationship of Social Interest-realization, Emotional Abilities and the two Basic Forms of Learning in 4, 8, 11 and 17-Year-Olds*. 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). August 25 – 29, 2009 in Amsterdam, Nederland.
- Kasik László és Tóth Edit (2009): *A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés és a szülői erőforrások vizsgálata 4–17 évesek és szüleik körében*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia – Veszprém, 2009. november 19–21. *Tartalmi összefoglalók* 161.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): *Összefüggések a szociálisérdek-érvényesítő és az érzelmi képességek között 4–17 évesek körében* (szimpóziumelőadás). VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2009. április 24–25. *Tartalmi összefoglalók* 72.
- Kasik László (2008): *A szociálisérdek-érvényesítő képességek fejlettsége 4–17 évesek körében* (szimpóziumelőadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia – Budapest, 2008. november 13–15. *Tartalmi összefoglalók* 202.
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, **108.** 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2008): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **108.** 2. sz. 149–193.
- Kasik László (2008): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 8–9. sz. 15–27.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17.** 11–12. sz. 21–37.
- Kasik László (2007): *A szociális kompetencia néhány összetevőjének fejlettsége és az iskolai eredményesség kapcsolata különböző típusú iskolában tanuló serdülők körében* (szimpóziumelőadás).

- V. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2007. április 12–14. *Tartalmi összefoglalók* 109.
- Kasik László és Braunitzer Gábor (2007): *A szociálisérdek-érvényesítő képességek többszemponútú vizsgálata* (szimpóziumelőadás). VII. Országos Neveléstudományi Konferencia – Budapest, 2007. október 25–27. *Tartalmi összefoglalók* 158.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 7–8. sz. 3–15.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 2. sz. 3–11.

Az empirikus vizsgálatokat a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet és Neveléstudományi Doktori Iskola infrastruktúrájának felhasználásával végeztem. A 2009–2010-es tanévben Deák Ferenc Ösztöndíjban részesültem.