

SZOCIÁLIS TANULÁS – SZOCIÁLIS VISELKEDÉS

Zsolnai Anikó

*Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport*

zsolnai@edpsy.u-szeged.hu

A tanulmány célja a szociális viselkedést irányító szociális kompetencia vizsgálataival foglalkozó kutatások eddigi főbb eredményeinek elemzése, valamint annak a tanulási folyamatnak (szociális tanulás) az értelmezése, amelynek során a szociális viselkedés kialakul. A munka első része a szociális kompetencia meghatározásának fő irányait és a különböző szociális kompetencia-modelleket ismerteti. Ezt követően a szociális kompetencia működésében fontos szerepet játszó érzelmi kompetencia alkotóelemeit és azok funkcióit taglalja, s kitér arra a problematikára is, hogy mennyire tekinthető az érzelmi kompetencia önálló szerveződésnek a szociális kompetenciához képest. A szociális kompetencia alkotóelemeit elemző rész a szociális készségek és képességek csoportját veti össze, tisztázza a közöttük lévő különbségeket, mivel a témával foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalomban mind a mai napig számos jelentészavar található a két fogalmat illetően. A tanulmány második nagy egysége a szociális tanulás folyamatával foglalkozik. Áttekintheti az ezzel kapcsolatos főbb elméleteket, Bandura klasszikusnak számító elméletétől (social learning theory) eljut a napjainkban kidolgozott szociális és érzelmi tanulás (social-emotional learning) koncepciójáig. A következő rész fejlődéslélektani aspektusból vizsgálja a szociális tanulást, főként a szenzitív szakaszoknak számító életkorokra fókuszálva. Végül a tanulmány azokat a fejlesztési lehetőségeket foglalja össze röviden, amelyek a szociális viselkedésben fontos szerepet játszó szociális és érzelmi készségek fejlődését segítik különböző programok és tréningek keretében.

Kulcsszavak: szociális tanulás, szociális és érzelmi tanulás, szociális kompetencia, szociális készségek és képességek, érzelmi kompetencia, szenzitív szakaszok, szociális viselkedés

Közel negyven évvel ezelőtt jelent meg *Albert Bandura* világhírű munkája a szociális tanulásról, s ugyanekkor, az 1970-es években kezdődtek meg a szociáliskompetencia-kutatások is. Nem véletlen az időbeli egyezés, mivel ebben az évtizedben fordult egyre több szociálpszichológiai és fejlődéslélektani kutató figyelme az addig még nem kellő hangsúllyal vizsgált szociális viselkedés jelenségére.

A szociális viselkedést a szociális kompetencia irányítja, amely sokféle komponens (kéességek, készségek, motívumok és ismeretek) bonyolult kölcsönhatásrendszere (*Nagy és Zsolnai, 2001*). Működésének hatékonysága vagy elégtelensége egész életünkre meghatározó, hisz az emberi lét alapja a társas viszonyrendszer. A szociális kompetencia fejlettsége kihat a szakmai és a magánéleti boldogulásra, befolyásolja az iskolai és a munkahelyi teljesítményt, az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése pedig a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása (*Van Der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Parker és mtsai, 2004; Shin An és Cooney, 2006*).

A szociális kompetencia fejlődését számos tényező befolyásolja. Ezek közé tartozik az intraperszonális (pl. eltérő kognitív és nyelvi képességek, különböző temperamentum) és az interperszonális tényezők (pl. mikro- és makrokulturális közeg, család, iskola, kortársak) csoportja (*Schneider, 1993; Tunstall, 1994; Smith és Hart, 2004; Cole és Tan, 2007*). E tényezők együttes hatása által zajlik le az a tanulási folyamat (szociális tanulás), amelynek során a szociális viselkedés kialakul.

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható. 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 sajátítódnak el (*Trower, Bryant és Argyle, 1978; Shure, 1999; Konta és Zsolnai, 2002; Durlak és Weissberg, 2007*).

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS MODELLEZÉSE

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális kompetencia számos definíciója vált ismertté (*Argyle, 1983; Trower, 1982; Schneider, 1993; Rose-Krasnor, 1997*). Ha a meghatározásokat összevetjük, kiderül, hogy többségük a szociális kompetenciát képességként vagy képességek és készségek rendszereként definiálja. Jól illusztrálja ezt *Argyle* (1983) felfogása, amely szerint a szociális kompetencia olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni.

A definíciók közül kevés az, amely a motívumok fontosságára is hangsúlyt helyez a szociális viselkedés működését irányító szociális kompetencia tartalmi értelmezésében. *Rose-Krasnor* (1997) a szociális kompetenciát úgy definiálja, mint ami a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakciók hatékonyságát biztosítja. Szerinte a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésekből és motivációkból áll, amelyek elsődlegesen az egyéntől

függnek. Nagy József meghatározásában „A szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója.” (Nagy és Zsolnai, 2001. 252. o.)

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 meghatározásokban sok a közös vonás, az egyértelműen kiderül belőlük: még nem született olyan definíció, amelyet a kutatók egyégesen, irányadónak elfogadnak.

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. Az utóbbi évtizedben azonban már megjelentek azok az elméletek is, amelyek e két megközelítést integrálva próbálják leírni a szociális kompetencia alkotóelemeinek működését (Zsolnai, 2010).

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 motívációja, 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 megelő-

zik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést, a kognitív struktúrák fogalma pedig az egyén jelentéshálójára utal, szerepe a viselkedés motivációja és irányítása.

Az affektív-szociális kompetencia modellje

A szociális kompetencia modellezésének szakirodalmában áttörést jelentett azon kutatások megjelenése (Nowicki és Duke, 1992; 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/érzelmi szociális kompetencia elméletének kereteit. Közülük a legjelentősebb Crick és Dodge (1994), Mayer és Salovey (1997), valamint Saarni (1997, 1999) elmélete.

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 is sajátos jelentése van. 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: tudatosság, azonosítás, társas környezetben való részvétel, irányítás és szabályozás.

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

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.

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, 2000). A társas viselkedés fejlődését tekintve az etológiai és a humán-etológiai (Csányi, 1999), valamint a humán szociobiológiai (Bereczkei, 1992) kutatások szerint a hie-

rarchia 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, 2000; 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, 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 – az alig vagy rosszul szocializált egyének esetében – meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is (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).

A szociális kompetencia integratív modellje

A szociális kompetencia integratív megközelítése (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000a; 2007; Zsolnai és Kasik, 2008; Kasik, 2010; Zsolnai, 2010) 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).

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 szerveződésékként 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 információ-feldolgozást végző folyamatok, struktúrák és a problémamegoldó képesség tartozik. Rose-Krasnor a képességek mellett mindhárom

alrendszerben elkülöníti a készségeket és az ismereteket, amelyek tanult összetevők és a kivitelezésben játszanak nagy szerepet (Kasik, 2010).

Nagy József (2007) 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. A komplex képességek teljes köre jelenleg még nem feltárt, azonban a szociális kommunikáció, a szociális problémamegoldás, a szociális érdekérvényesítés és a megküzdési stratégiák azonosíthatók közülük (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 szerep jut az érzelmeknek, amelyek egyrészt jelzőfunkciót látnak el a helyzetekről, a változásokról, másrészt előre jelzik a várható következményeket és visszajelzést adnak az aktivitásról (Kasik, 2010).

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).

Az érzelmek vizsgálatával foglalkozó kutatások bebizonyították azt is, hogy az érzelmek inkább növelik, mint gyengítik a kognitív funkciók hatékonyságát, valamint hogy az érzelmeknek jelzőfunkciója van (Salovey és Mtsai, 2000). 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 szintén azt a következtetést fogalmazták meg a társas viselkedéssel kapcsolatban, hogy az érzelmi tartalom, az érzelmek észlelése és feldolgozása jelentős szerepet játszik abban, ahogyan megtervezünk és alakítjuk interperszonális viselkedésünket (*Forgács, 2003*).

Az érzelmek megjelenése a szociáliskompetencia-modellekben

A szociális kompetencia működésében szerepet játszó, az érzelmekkel kapcsolatos pszichikus összetevők már a korai modellekben megjelentek, de e modellek száma a mai napig igen csekély (*Zsolnai, 2010*).

Az egyik első modellt, amelyben az érzelmek viselkedést befolyásoló szerepe megjelenik, *Rinn és Markle (1979)* dolgozta ki. 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, 2006*).

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 ön-értelmező 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 készítenek. Az érzelmek másfelől arckifejezésekben, testtartásokban stb. nyilvánulnak meg, észlelhető jelzéseket közvetítve, amelyek a vevő félben érzelmeket, késztetéseket indukálnak.” (*Nagy, 2000. 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 összekapcsolódik, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jel-

közlő 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).

Az érzelmi kompetencia meghatározásai

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). 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).

Saarni (1997) 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 információ-feldolgozáshoz 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: a beérkező információk kódolása, az információk értelmezése (az elemek összevetése az új információkkal), a viselkedéses célok megfogalmazása, lehetséges kivitelezési formák keresése vagy a meglévő válaszok szerkesztése, kiértékelés és válogatás, kivitelezés. A modell alapján érzelmeink nem csupán kiegészítik viselkedésünket, illetve segítik a társas helyzetekben az információk feldolgozását, hanem alapját is képezik a folyamatnak.

Napjainkban az érzelmi kompetencia mint rendszer kutatásának széles körben elfogadott keretét Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) elmélete adja. 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 érzelmein-

ket 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 (Nagy, 2007). Azok a felnőttek és gyerekek, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, akik képesek például az arckifejezésekből megfejteni 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 reflektálásának képességére, hogy elő tudjunk idézni, fenn tudjunk tartani vagy éppen el tudjunk kerülni érzelmi állapotokat – attól függően, hogy azokat hasznosnak ítéljük vagy sem (Salovey és mtsai, 2000).

A bemutatott 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.

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 (Denham, 1989; Saarni, 1999).

Számos kutatás vizsgálta, hogy ezek hatékony működtetése miként hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségére, szociális viselkedésük sikerességére. Ezek közül az egyik legfontosabb Demham, Blaire, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan 2003-ban publikált vizsgálata, amelynek kiindulópontja Rose-Krasnor (1997) elmélete. Eszerint a szociális kompetencia fejlettségét az interakciók hatékonysága jellemzi, amelynek 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 három-négy és öt-hat éves korú gyerekek körében. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a három-négy éves kori érzelmi kompetencia jó előjelzője annak, milyen lesz a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettsége öt-hat 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, barátságosak és együttműködőek velük (*Denham és mtsai, 2003*).

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 érzelem-szabályozó stratégiák alkalmazására (*Eisenberg, 1991*).

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 szociális és érzelmi kompetencia fejlődése az egymásra hatás következtében változik, az egyéni különbségek és a szociális közeg pedig mindkét kompetencia fejlődését befolyásolja.

SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK

A szociális kompetencia meghatározásai közül mindegyik kiemeli a szociális készségek és képességek alapvető szerepét a szociális viselkedés működtetésében, azonban azok pontos meghatározásáról és egymáshoz való viszonyukról 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.

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 megközelítéseknél jóval pontosabban fogalmaz *Nagy József (2007)*, aki szerint a szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktivá-

ló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és tudásrendszer. 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 meggyőződésekéből. 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 például 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 kötöttek és szeriálisan működnek, szemben a szokásokkal (pl. köszönés), amelyek meghatározott helyzethez kötöttek, s kivitelezésük az észlelést követően történik (Nagy, 2007).

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).

Szociális képességek

A fenti koncepció értelmében 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 e képességek eredményes működésének feltételei, eszközei. A nemzetközi kutatások még nem tudták felderíteni a szociális képességek teljes körét, az azonban biztosan elmondható, hogy számuk – összetettségükből adódóan – a szociális készségekéhez képest jóval kevesebb.

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 képesség-

gek, valamint a szociális kommunikációban közreműködő képességek (Zsolnai és Kasik, 2008).

Szociális készségek

Trower és Argyle (1978) 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 ez, a 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 (pl. 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 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 szituációfüggők.

A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI FEJLŐDÉS GYERMEKKORBAN

A gyermekek érzelmi és szociális fejlődésében 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 (Eisenberg, Spinrad és Cumberland, 1978). A szociális és érzelmi fejlődés egyik legintenzívebb szakasza a kisgyermek- és óvodáskor, ezért ebben a részben az ekkor lezajló legfontosabb változásokat foglaljuk össze.

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, dühödtten sír, a szülők a legtöbbször segítségére sietnek). Az instrumentális agresszió esetében az agresszió eszköz, amely a kívánt hatást eredményezheti (Hartup, 1992; 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, s az ehhez kapcsolódó harag már támadó jellegű és agresszivitásra készítet.

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 együttsírással 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 valamelyik 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 azt a sajátosságát, amely az ilyen típusú érzelmeket aktiválja.

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 kívánatos, és önkéntelenül meg is fogják fogni azt. A szociális észlelés fejlődése hozzájárul ahhoz, hogy később, három-négy 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.

Kisgyermek-és óvodáskorban a szociális kompetencia fejlődése szempontjából az egyik legfontosabb az *identifikáció* kialakulása. Az identifikáció fejlődésében négy mechanizmus, a differenciáció, az affiliáció, az utánzás 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 öt-hat éves korukra világos fogalmuk van arról, mit jelent kulturális közegükben fiúnak vagy lánynak lenni, ami *Kohlberg* (1984) szerint 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 vonatkozóan, 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 *ön szabályozás képességének* a fejlődése is meghatározza a szociális kompetencia alakulását. Ez szorosan összefügg a gyerekek morális fejlődésével, amelynek során interiorizálják a társadalom által elfogadott és megkövetelt normákat és értékeket. A morális fejlődést elemző elméletek közül *Piaget* (1993), *Kohlberg* (1984) és *Gilligan* (1982) modellje emelendő ki. Ez utóbbi azért is érdekes, mert összefüggésben áll a nemi identifikáció folyamatával. *Gilligan* ugyanis különbséget tesz a főként a férfiakra jellemző törvény etikája (az igazság betartása mint fő cél) és a nőkre jellemző törődés etikája között (a nőket erkölcsi döntéseik meghozatalában inkább a törődés, az emberi kapcsolatokban való gondolkodás ve-

zérli), 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, amelyeket a gyerekeknek el kell sajátítaniuk: a mozgások gátlása, a következtetések gátlása, a 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 valamelyik társuk akadályozza őket. Néha pedig személyes vágyaikat kell alárendelniük a csoport érdekében.

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.

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 másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg, s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (*Lamb*, 1993; *Damasio*, 1995), amelyek 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).

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 – megértésének és értelmezésének szintén alapvető jelentősége van

a hatékony szociális kommunikációban, amely a szociális kompetencia egyik legfontosabb részterülete. Az érzelmek szabályozásának készsége alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása.

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

Óvodáskorban a felnőtteken (családtagok, óvodapedagógus) kívül 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 (Hamre és Pianta, 2001; Semrud-Clikeman, 2007) azt mutatják, hogy az óvodásokban kialakult szociabilitás kihat a gyerekek kisiskoláskori és serdülőkori társas kapcsolataira egyaránt.

A különböző életkoroknak megfelelő szociális és érzelmi fejlettség egy hosszú tanulási folyamat eredménye, amelynek során a szociális viselkedés egyes elemeit különböző tanulási módokon keresztül sajátítjuk el. Az ezzel foglalkozó elméletek sora az 1960-as évek végétől bontakozott ki, s a téma első összegzését Rotter munkásságára építve Bandura (1977) végezte el *Szociális tanuláselmélet* című könyvében.

Szociális tanulás

A szociális tanuláselmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés gazdag repertoárjával rendelkezik, amelyet főként szociális helyzetek, interakciók során sajátít el utánzás, mintakövetés révén. Az elmélet szerint az ember viselkedését nemcsak aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem meghatározó szerepet játszanak benne az elvárások, a szemléleti és verbális modellek. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzon valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amelyhez a viselkedés folya-

mata, 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. Az elsajátítandó viselkedési minta rögzülésében nagy szerepe van a szociális nevelésnek, amelynek főbb elemei a dicséret, a biztatás, az elvárás, a követelés, az elmarasztalás és a bemutatás.

A szociális tanuláselmélet szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. *Bandura* ezek 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 segítségével 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 kevésbé 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 (*D’Zurilla és Goldfried*, 1971; *Spivack és Shure*, 1976).

A viselkedésváltozás kognitív értelmezése

Az elmélet szerint a szociális problémák (intrap pszichikus 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.

Spivack és Shure (1976) modelljében az *Interpersonal Cognitive Problem-Solving* öt elemet tartalmaz, amelyek 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) értelmezésében 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, mely szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásban mintegy összeadódnak a társas helyzettel kapcsolatos gondolatok és információk.

Szociális és érzelmi tanulás

A szociális és érzelmi tanulás (*Social and Emotional Learning, SEL*) fogalmát 1994-ben, a *Fetzer Intézet* oktatásügyi konferenciáján vezették be. A koncepció kidolgozása *Zins* és *Elias* (*Zins, 2001; Zins és Elias, 2006*) nevéhez fűződik, akiknek szemléletmódja teljesen megegyezik *Goleman* (1995) *Érzelmi intelligencia* című, azóta világsikerűvé vált könyvében leírtakkal. A *SEL* abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, társas kapcsolataik, valamint iskolai és szakmai teljesítményük sikerességét (*Elbertson, Brackett, Weissberg, 2003*).

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 egymás működését kiegészítve és erősítve egyaránt fejlődnek a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés. E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítendő létrejöttek azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyek fő célja a prevenció. *Zins* és *Elias* (2006) öt olyan területet emel ki, amelyek fejlesztése kulcsfontosságú: (1) én-tudatosság (pl. az érzelmek kezelése); (2) szociális-tudatosság (pl. nézőpont átvétele); (3) felelősségteljes döntéshozatal (pl. a szociális normák figyelembevétel); (4) önmenedzselés (pl. célorientáltság); (5) társas készségek (pl. kooperáció).

A *SEL*-programok évekig tartó integratív programok (pl. *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 készségeké és képességeké.

A fenti leírásokból egyértelműen kiderül, hogy a szociális viselkedés elemeinek elsajátítását, megtanulását vizsgáló koncepciók hasonlósága mutatható ki a szociális kompetenciáról alkotott különböző domináns elméleti megközelítésekkel. *Bandura* koncepciója a megfigyelhető viselkedésre, *Spivack* és *Shure*, valamint *Chang, D'Zurilla* és *Sanna* modellje a gondolkodási folyamatokra fókuszáló, *Zin* és *Elias* megközelítése pedig az integratív szemléletű koncepciókkal állítható párhuzamba.

A SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

A közel 50 évre visszanyúló fejlesztési programok párhuzamossága figyelhető meg az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott főbb modelljeivel (*Chen, 2006; Zsolnai, 2010*). Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (az 1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó sze-

repét 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, ezek mindmáig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt (Kasik, 2007; 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 (Cooke és Apolloni, 1976). Ekkor született meg a szociális készségek iskolai tanításának gondolata, az első modellek kidolgozása (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 többdimenzióssá (kognitív, affektív területek együttes fejlesztése) vált. 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).

Jelenleg Magyarországon viszonylag kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Ennek egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális és érzelmi, hanem a kognitív készségek és képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Zsolnai, 2012). Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek fejlesztésének óvodai és alsó tagozatos programja (Csendes, 1997), az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztésére fókuszáló kiadvány (Zsolnai, 2006), a szociális készségek iskolai játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyvek (Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008), valamint a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő program (Sütőné, 2005).

IRODALOM

- 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.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Berezkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- 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.

- 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.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. and Tan, Z. (2007): Emotion socialization from a cultural perspective. In: Gruesec, J. E. and Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York., 516–542.
- Cooke, T. P. és Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, 9. 65–78.
- 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.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Darwin, C. (1872/1999): *The expression of the emotion in man and animals*. Fontana Press, London.
- 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., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. és Caverly, S. (2004): Emotional and social development in childhood. In: Smith, P. K. and Hart, C. H. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, London, 307–328.
- Durlak, R. P. és Weissberg, J. A. (2007): *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.
- Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17. 273–282.
- 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.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest, 9–30.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. sz. 49–58.
- Gádor Anna szerk. (2008): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Educatio Társ. Szolg. Közhasznú Társaság, Budapest.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge.
- Goleman, (1995): *Emotional intelligence*. Bentam Books, New York.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8. 1. sz. 37–158.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- 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.
- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their developmental significance. In: McGurk: *Children's Social Development*. Lea, New York, 175–205.
- Izard, C. E. (2001): Emotional intelligence or adaptive emotion? *Emotion*, 1. 3. sz. 249–257.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz. 21–37.
- Kasik László (2010): 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.
- Kohlberg, L. (1984): The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Vol. 2. Harper and Row, New York.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Maccoby, E. E. (1980): Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- MacLean, P. D. (1993): Cerebral evolution of emotion. In: Lewis, M. and Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York, 67–83.
- Mayer, J. D. és Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. and Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York, 3–25.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk. 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 95–119.
- Michalson, L. és Lewis, M. (1985): What do children know about emotions and when do they know it? In: Lewis, M. and Saarni, C. (szerk.): *The socialization of emotions*. Plenum Press, New York, 117–139.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive therapy and research*, 18. 127–141.
- 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 József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 251–269.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- 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): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 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.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York, 35–66.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- 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, 504–520.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press. Oxford.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.
- 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.
- 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. (1976): Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. 805–816.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszokban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- 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 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.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- 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.

- Webster-Stratton, C. (2002): How to promote children's social and emotional competence. SAGE Publication Inc, London.
- 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.
- Zins, J. E. (2001). Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention*, 21. 4. sz. 441–446.
- Zins, J. E., Elias, M. J. és Greenberg, M. T. (2003): Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. 59–60.
- Zins, J. E. és Elias, M. J. (2006): Social and emotional learning. In: Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. 1–13.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. SZTE Neveléstudományi Intézet (kézirat).
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–96.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 12–23.